



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

LUCÍOLA FERNANDES DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO: UM ESTUDO MULTICASO

JOÃO PESSOA
2019

LUCÍOLA FERNANDES DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO: UM ESTUDO MULTICASO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maura Penna
Coorientadora: Prof.^a. Dr.^a. Silvia Sobreira

JOÃO PESSOA
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237d Santos, Lucíola Fernandes Dos.

O Desenvolvimento de Competências nos Processos de Ensino e Aprendizagem do Canto Lírico / Lucíola Fernandes Dos Santos. - João Pessoa, 2019.
128 f. : il.

Orientação: Maura Lúcia Fernandes Penna.

Coorientação: Silvia Garcia Sobreira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Ensino/aprendizagem do canto lírico. 2. Abordagem por competências. 3. Construção da voz lírica. 4. Formação do intérprete cantor. I. Lúcia Fernandes Penna, Maura. II. Garcia Sobreira, Silvia. III. Título.

UFPB/BC



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da Dissertação: "O desenvolvimento de competências nos processos de ensino e aprendizagem do canto lírico: um estudo multicaso"

Mestranda: Lucíola Fernandes dos Santos

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Dr^a. Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Dr^a. Fábio Henrique Ribeiro
Membro Interno do Programa/UFPB

Dr^a. Sílvia Garcia Sobreira
Co-orientadora/UNIRIO

Dr. Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
Membro Externo ao programa/UFCG

João Pessoa, 09 de Dezembro de 2019

Dedico este trabalho a todo e qualquer professor ou professora que trabalha sinceramente em prol da construção do conhecimento e em busca do desenvolvimento pessoal e profissional de seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela maravilhosa oportunidade que tenho de aprender a cada dia com as diversas circunstâncias da vida. Minha sincera gratidão e carinho ao meu pai, *Frederico Lemos dos Santos*, que me acompanha e apoia ao longo dos anos. Da mesma forma, a minha querida mãe, *Luciene Rodrigues Fernandes*, que sempre me incentivou a trabalhar com o que amo. Agradeço também a minha querida tia *Regina kotke*, a minha amiga do coração *Arinalda Cordeiro*, a *Heber Jamim*, a *Pamela Stevens*, a *Beatriz Bento*, aos professores *Ayrton* e *Conceição Benck*, as professoras *Eliana Ferreira* e *Mônica Montenegro*, ao professor *Elbio Troccoli* e a tantas pessoas que me ajudaram, de uma forma ou de outra, nessa incrível jornada.

Em âmbito acadêmico, agradeço aos professores componentes da banca, professor *Lemuel Guerra* e professor *Fábio Ribeiro*, por suas contribuições valiosas para a melhoria de minha pesquisa. Da mesma forma, gostaria de expressar minha gratidão às universidades, professores e alunos que colaboraram para esta pesquisa, e que, com sua participação e disponibilidade, trouxeram elementos fundamentais para este estudo. Agradeço a CAPES pela concessão de minha bolsa, também a Universidade Federal da Paraíba e PPGM por minha graduação e mestrado, instituição e programa nos quais obtive minha formação acadêmica até hoje.

Finalmente, gostaria de fazer um agradecimento especial a três pessoas que me inspiram e que marcaram essa trajetória abrindo caminho para que eu pudesse concluir o meu mestrado. Primeiramente, agradeço ao meu companheiro, professor *Thierry Munger*, que me acompanha e me ensina, a cada dia, a ser uma pessoa melhor. Da mesma forma, expresso minha gratidão, respeito e admiração pela professora *Silvia Sobreira*, por ter tido, acima de interesses pessoais, uma atitude ética e responsável como minha professora e orientadora nesse processo. E finalmente, meu carinho e gratidão a professora *Maura Penna*, por me receber como orientanda, por compartilhar comigo e com meus colegas seu vasto conhecimento, experiência e por servir-me de exemplo, ao exercer a docência de forma tão responsável e comprometida.

Espero sinceramente que este trabalho venha a contribuir positivamente para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em canto lírico no Brasil e especificamente no nordeste brasileiro.

*“Educação é Amor”
Shinichi Suzuki*

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar, de acordo com a abordagem por competências, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do canto lírico em dois cursos de bacharelado em música. Para atingir tal propósito foi utilizada a abordagem por competências segundo Guy Le Boterf, Gérard Scallon, Maurice Tardif e Xavier Roegiers. A pesquisa, de caráter qualitativo, valeu-se do Estudo de Caso. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas observações das aulas e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos das duas universidades brasileiras. Os dados coletados foram confrontados com a perspectiva de teóricos que tratam da abordagem por competências e com autores específicos da área de canto lírico. O conceito de competência adotado para este estudo tem como elemento central o “saber-agir” que, por sua vez, é composto pelo “saber-mobilizar”, pelo “saber-integrar” e pelo “saber-transferir”. De acordo com as observações e análises, as principais situações presentes nas aulas de canto pesquisadas são as situações de apreensão de recursos técnicos da voz, as situações de performance e as de avaliação. No que se refere à abordagem por competências, todas essas situações estão vinculadas à noção de situações-problema. O enfoque das aulas priorizou a construção da voz lírica através da técnica vocal, principalmente por meio de vocalizes e exercícios específicos. Além disso, os elementos vinculados à preparação do intérprete cantor também foram contemplados. Foi possível constatar que a execução dos repertórios oferece, aos estudantes, momentos propícios para a execução do saber-agir por meio da utilização dos recursos apreendidos anteriormente. Concluiu-se que, de acordo com a abordagem por competências, a construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor são dimensões que podem ser consideradas como competências em si. Essas duas competências constituem, em conjunto, uma competência maior ou objetivo terminal de integração. Isso significa uma competência mais abrangente, acima de todas as outras, que seria a performance ótima de obras do repertório canônico do canto lírico no palco, permeada por todos os elementos vinculados a ela.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem do canto lírico. Abordagem por competências. Construção da voz lírica. Formação do intérprete cantor.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze, by a competency approach, how the teaching and learning process of lyrical singing occurs in two bachelor courses in music. To achieve this purpose, the competency approach was used accordingly to the work of Guy Le Boterf, Gérard Scallon, Maurice Tardif and Xavier Roegiers. The research, of qualitative character, used the Case Study. As a data collection instrument, class observations and semi-structured interviews with professors and students from the two Brazilian universities were carried out. The collected data was confronted to the perspective of Competency theorists and to specific authors from the study area of lyric singing. The central concept of competence adopted for this study is the "know-act", which in turn is composed by the "know-how to mobilize", the "know-how" and the "know-how to transfer". According to the observations and the analysis, the main situations present in the singing classes observed are the situations of seizure of voice technical resources, situations of performance and situations of evaluation. Regarding the competence approach, all these situations are linked to the notion of problem situations. The focus in the classes analysis prioritizes the construction of the lyrical voice through vocal technique through specific vocalizations and exercises. In addition, the elements linked to the preparation of the singer performer were also contemplated. It was found that the performance of the repertoires offers students favorable moments for the execution of know-how through the use of the resources seized previously. The research concludes that, according to the competency approach, the construction of the lyrical voice and the construction of the singer interpreter are dimensions that can be considered as competences in themselves. These two competences together constitute a major competence or terminal integration objective. This means a more comprehensive competence, above all others, which would be the optimal performance of works from the canonical repertoire of lyrical singing on stage, permeated by all the elements linked to it.

Keywords: Teaching/learning of lyrical singing. Competence approach. Construction of the lyrical voice. Formation of the singer performer.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Esquema com os principais elementos da Abordagem por competências.....	31
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Principais situações observadas nas 10 aulas de canto lírico de cada aluno.....	60
Gráfico 02 - Média das principais situações observadas nas 10 aulas de canto lírico dos 4 alunos.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Pesquisa de campo – datas das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes	46
Quadro 02 - Pesquisa de campo - datas e locais das aulas observadas	48
Quadro 03 - Pesquisa de campo – sujeitos participantes da pesquisa	49
Quadro 04 - Atividades desenvolvidas pelos alunos da professora Natália durante o semestre letivo	58
Quadro 05 - Atividades desenvolvidas pelos alunos do professor Lucas durante o semestre letivo.....	59
Quadro 06 - Principais recursos trabalhados por Leandro durante as aulas de Canto 2	86
Quadro 07: Principais recursos e operações trabalhadas por Gilberto durante as aulas de Canto 8	92
Quadro 08: Principais recursos trabalhados por André durante as aulas de Canto 2.....	95
Quadro 09: Principais recursos trabalhados por Renata durante as aulas de Canto 9.....	100

LISTA DE CENAS

CENA 01	62
CENA 02	64
CENA 03	66
CENA 04	68
CENA 05	70
CENA 06	73
CENA 07	74
CENA 08	88
CENA 09	90
CENA 10	94
CENA 11	98
CENA 12	99
CENA 13	104
CENA 14	105
CENA 15	108
CENA 16	113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	24
1.1 A noção de competência: uma perspectiva histórica	24
1.2 A noção de competência: uma perspectiva conceitual.....	29
1.3 O conceito de Competência para esta pesquisa	30
1.3.1 Recursos engajados no exercício de uma competência.....	31
1.3.2 Operações engajadas no exercício de uma competência: o saber-agir.....	33
1.4 Situação-problema	35
1.5 A avaliação de uma competência	35
1.6 Abordagem por competências.....	37
2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO	39
2.1 Instrumentos de coleta de dados	41
2.2 Encaminhamento da coleta e participantes da pesquisa	46
2.3 Organização e análise dos dados.....	50
3 A CONSTRUÇÃO DA VOZ LÍRICA E A CONSTRUÇÃO DO INTÉRPRETE CANTOR: A GÊNESE DE UMA COMPETÊNCIA	52
3.1 Descrição e análise das aulas de canto observadas	52
3.2 A construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor	54
3.3 Principais situações observadas nas aulas de canto lírico	57
3.4 Principais operações observadas nas aulas de canto lírico e as situações-problema	67
4.5 Os professores participantes desta pesquisa.....	75
4 PRINCIPAIS RECURSOS E OPERAÇÕES PRESENTES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO.....	83
4.1 Os alunos participantes da pesquisa e as disciplinas observadas	83
4.1.1 Leandro (Tenor)	84
4.1.2 Gilberto (Tenor)	86
4.1.3 André (Barítono)	92
4.1.4 Renata (Mezzo-soprano)	96
4.2 Os principais recursos observados em diálogo com a literatura	101
4.2.1 Postura corporal e do trato vocal.....	102

4.2.2	Respiração e Apoio diafragmático	106
5.2.3	Colocação da voz e ajustes laríngeos	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A - CARTAS DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ENTREGUE NAS UNIVERSIDADES	123
	APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTOS ENTREGUES AOS DIRETORES DAS INSTITUIÇÕES	124
	APÊNDICE C - TERMOS DE CONSENTIMENTOS ENTREGUES PARA OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	125
	APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTOS ENTREGUES PARA OS ALUNOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	126
	APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS PROFESSORES E ALUNOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA	127
	APÊNDICE F – QUADROS COM OS REPERTÓRIOS CANTADOS PELOS ESTUDANTES	128

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasceu a partir de uma experiência pessoal como estudante de violino, uma vez que a vivência da aprendizagem em música por meio de um instrumento musical trouxe percepções e parâmetros que me fizeram questionar o trabalho para a construção de certos elementos do canto lírico e preparação de sua performance. Por exemplo, na aprendizagem do violino, era possível compreender as habilidades físicas que deveriam ser desenvolvidas por meio de ações musculares específicas dos dedos e dos braços em busca de um resultado sonoro ótimo. Havia uma lógica de progressão das atividades que era clara para mim, permitindo compreender os passos necessários para avançar em busca de uma evolução no instrumento. No canto lírico, por outro lado, não podia visualizar as movimentações musculares de minha laringe, não sabia exatamente o que precisava ser feito para melhorar o meu resultado sonoro, não tinha clareza da meta que deveria alcançar; também não entendia os passos que deveriam ser realizados para avançar. Discussões sobre a natureza não visual e imprecisões referentes ao ensino e à aprendizagem do canto lírico são abordadas por autores como Miller (1996a, p. 3-5); Stark (1999, p. xxi-xxv) e Doscher (1994, p. xii-xv). Diante desta realidade, este estudo procura responder a tais inquietações de forma que possa contribuir para minha prática profissional e para o campo da pedagogia vocal em geral.

É possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem do canto lírico possui diversas especificidades, principalmente considerando-se os múltiplos contextos em que é realizado. A preparação do músico performático se caracteriza como uma prática particular a cada universo, incorporando valores, significados e características distintas. O Brasil possui hoje um número representativo de escolas de música e universidades onde, em diferentes contextos e com diferentes perspectivas, diversos professores têm atuado ativamente no ensino do canto lírico. Dentro desse cenário, é importante compreender as principais perspectivas evidenciadas pelos profissionais que atuam na área e como buscam conduzir o ensino e aprendizagem do canto lírico em sala de aula.

O processo de ensino e aprendizagem em canto lírico tem sido construído sobre uma compilação de tradições essencialmente orais, de forma que apresenta uma estrutura pedagógica que prioriza a transmissão de conhecimentos realizada de forma personalizada. O ensino e a aprendizagem do canto lírico têm relação com experiências

pessoais de cantores, professores de canto e alunos nas quais a transmissão e recepção de conhecimentos se realiza de forma muito particular, sempre de acordo com a condução de cada professor e com os processos de aprendizagem vivenciados por cada estudante.

Essa característica dos processos de transmissão e apreensão do canto lírico promove uma proliferação de técnicas e metodologias bastante diversificadas. É possível também perceber certa mistura de escolas de canto e de determinados conceitos, fato que proporciona uma falta de uniformidade semântica entre os profissionais da área. Morani (1998, p. 25) afirma que não há uma linguagem científica no que se refere ao estudo do canto no país, de modo que acabamos por ficar sem um corpo docente que utilize a mesma linguagem. Da mesma forma, ainda é possível perceber a falta de unidade na sistematização do processo formativo em canto, no sentido de que a experiência pessoal do professor de canto lírico costuma definir, de forma bastante determinante, suas técnicas e metodologias de ensino.

Por essas considerações, acredito na importância de um estudo que possa contribuir para analisar e discutir processos de ensino e aprendizagem do canto lírico vivenciados em instituições universitárias. Neste sentido, esta pesquisa se baseia na observação da prática de dois professores e nas experiências de seus alunos nesse contexto. Adotarei, para este estudo, a abordagem por competências como **fundamentação teórica**, a qual parte do princípio de que o aluno está no centro do processo de aprendizagem, portanto, o estudo é apresentado não apenas sob a ótica dos professores, mas também dos alunos envolvidos no processo de desenvolvimento de habilidades referentes à performance em canto lírico.

É importante ressaltar que, mesmo que a formação do bacharel em canto lírico esteja inserida em uma estrutura curricular não necessariamente desenvolvida segundo uma abordagem por competências, o aluno de canto experimenta, nas disciplinas práticas de canto, processos de aprendizagem e de construção de habilidades que são semelhantes, em diversos aspectos, à construção de competências segundo tal abordagem, principalmente se levamos em consideração que as práticas pedagógicas e as formações que fazem parte da abordagem por competências focam essencialmente na ação realizada pelo estudante em busca do cumprimento de uma determinada tarefa ou resolução de um dado problema.

O **fenômeno em estudo**, escolhido para a realização desta pesquisa, foi: os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico experienciados nas disciplinas

práticas do curso de bacharelado em música de duas instituições universitárias de ensino superior. Para manter o sigilo de identidade dos envolvidos no processo, as universidades serão tratadas neste estudo como Universidade A e Universidade B. Esta pesquisa contou com a participação de um professor de canto de cada universidade, e ainda com a colaboração de dois alunos bacharelados de cada professor. Desta forma, os sujeitos participantes da pesquisa foram, no total, dois professores de canto e quatro alunos bacharelados. A coleta de dados aconteceu no primeiro semestre do ano de 2015, entre março e junho. Ao todo, foram realizadas 17 observações, uma por semana em cada uma das universidades.

Para situar meu trabalho diante da produção da área, apresento uma **revisão bibliográfica** que busca trazer dois tipos de pesquisas consideradas pertinentes ao fenômeno de estudo: 1) pesquisas que trazem elementos referentes aos processos de ensino e aprendizagem do canto lírico; 2) pesquisas que abordam elementos que permeiam o desenvolvimento da voz lírica e da performance. Esses dois tipos de pesquisa delimitaram a escolha dos assuntos aqui tratados.

As buscas concentraram-se em trabalhos de pós-graduação em música abordando a produção vinculada às seguintes universidades: UFPB; UFBA; UFRGS; UNB; UNESP; UNICAMP; UNIRIO; USP. Essas universidades foram escolhidas por possuírem programas de pós-graduação em música e, conseqüentemente, produção de trabalhos acadêmicos, isto é, de dissertações e teses neste campo.

Em relação aos periódicos vinculados à pesquisa em música, foram investigados aqueles com projeção significativa no meio acadêmico da área: Revista CLAVES; Revista da ABEM; Revista OPUS, que é a revista eletrônica da ANPPOM, e o *Journal of Singing*¹, por ser especializado em pesquisas sobre canto e sobre seu ensino e aprendizagem. Outras fontes escolhidas foram livros consagrados na área do canto lírico e literaturas auxiliares não diretamente ligadas ao canto lírico, como a fonoaudiologia e outras ciências da voz. É importante esclarecer que, para esta pesquisa, a preparação do cantor se relaciona diretamente com a preparação do intérprete cantor, uma vez que também contém elementos essencialmente relacionados com a prática performática em canto.

Partindo da premissa de que a construção do conhecimento é realizada coletivamente, o primeiro passo seguido foi buscar autores que já tivessem apresentado

¹ *Journal of Singing* é um periódico norte-americano publicado e patrocinado pela *National Association of Teachers of Singing* - NATS (Associação Nacional de Professores de Canto).

algum tipo de revisão. Dentro desta perspectiva, é preciso mencionar o trabalho de Miguel *et al* (2015a; 2015b), no qual seus pesquisadores pertencem ao Grupo de Estudo Prática e Pesquisa em Voz, do Instituto de Artes da UNESP. Os autores procuraram pesquisas publicadas no período de 1992 a 2014 no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, através das palavras-chaves: técnica vocal, voz e canto. Desta forma, identificaram tendências e linhas de pesquisa, concluindo que os trabalhos acadêmicos têm apontado para uma realidade que vem tomando forma e força. Em suas palavras:

[...] foi possível constatar, dentre as 78 dissertações encontradas, que a maior parte dos trabalhos dessa temática está na área de música (30) e fonoaudiologia (18); os estudos em sua grande maioria são de natureza teórico-prática; percebemos, também, uma concentração de trabalhos nos anos de 2011 e 2012 [...]. (MIGUEL *et al.*, 2015a, p. 02).

Os mesmos autores encontraram 22 dissertações que tratavam de temas relacionados com técnica vocal, voz e canto. Indicaram que os objetivos dos estudos analisados estavam, em sua maioria, relacionados com ensino e a aprendizagem do canto e com a observação das atividades corais como espaço relacionado com a musicalização e educação musical. É necessário pontuar que, ao buscar pelas palavras-chaves “técnica vocal”, “voz” e “canto”, os resultados encontrados pelos autores apontaram para áreas diversas, fonoaudiologia e medicina, por exemplo, que vão além dos propósitos deste trabalho. Os autores mencionam ter encontrado apenas quatro trabalhos na área do canto lírico, mas não mencionam autoria ou título.

Sobre as pesquisas que trazem elementos referentes aos processos de ensino e aprendizagem do canto lírico, foi possível perceber que as que tratam sobre repertório, fazem parte desse universo, considerando que o repertório é um dos aspectos centrais no ensino do canto. Estes trabalhos colaboram para o resgate, análise e difusão de repertório relacionado ao universo do canto lírico. Nesse sentido, existe um número significativo de pesquisas que abordam temas como: contextualização e análise histórica de repertórios; análise musical e sugestões para performance de determinadas obras; levantamento e análise de repertório nacional.

Com relação aos aspectos históricos, são encontrados estudos que fazem um apanhado de determinados repertórios referentes à ópera brasileira (FREIRE, 2010; HARTKOPF, 2010; TONI, 2004). Outros empreendem uma análise musical ligada essencialmente à construção da performance (MATTOS W., 2006; MATTOS A., 2007;

MENDES, 2010). Foram encontradas, ainda, pesquisas com análises variadas que buscam desenvolver uma contextualização histórica de determinadas obras, sem que apresentem, no entanto, propostas para o ato performático (LEEUEWEN, 2009; TONI, 2004). Muitas destas pesquisas são análises de canções de câmara, isto é, canções para canto e piano escritas por compositores brasileiros (PICCHI; KAYAMA, 2015; MESTRINHO; RAY, 2006). Essas pesquisas não serão discutidas profundamente, mas sua leitura me ajudou a compreender a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento da voz lírica, evidenciando que o repertório é uma dimensão central de tal desenvolvimento.

As pesquisas encontradas que abordam elementos que permeiam o desenvolvimento da voz lírica e da performance foram catalogadas da seguinte maneira: pesquisas que tratam da relação entre corpo e voz; estudos sobre dicção para o canto lírico; temas acerca da prosódia do texto poético e interpretação; trabalhos sobre a voz lírica e a física acústica; pesquisas sobre ressonância e registros vocais no ensino do canto lírico; estudos sobre técnicas específicas de canto lírico, tais como *bel canto*; artigos que discutem o canto lírico e a saúde vocal sob o olhar da fonoaudiologia; livros que discutem de forma importante fisiologia da voz e pedagogia vocal.

Sobre a relação entre voz, corpo e expressividade, foram encontrados trabalhos que abordam outras perspectivas sobre o fenômeno da prática e do ensino do canto. Almeida (2010) estuda a aplicação de exercícios de sensibilização, expressão e consciência corporal em aulas de canto, buscando a integração corpo/voz/emoção. Assim, traz informações que podem servir de ferramentas para o professor. Outro trabalho na mesma linha, mas que utiliza elementos distintos, é apresentado por Storolli (2009), que sugere um processo experimental que relaciona movimento, respiração, canto e criação. Já a pesquisa de Mello, Ballesterio e Silva (2015) apresenta elementos semelhantes, a fim de discutir as relações entre signos posturais e vocais com a autoimagem de cantores líricos que relacionam gesto corporal e expressividade.

A dicção para o canto em português também aparece como um tema significativo. Hannuch (2012) estuda elementos referentes à nasalidade do canto em português e busca auxiliar o intérprete e o professor no reconhecimento e administração destas características. Anteriormente, Stolagli (2010) desenvolveu um estudo comparativo entre as normas da língua portuguesa para o canto, nos anos de 1938 e 2007.

A relação prosódica entre texto poético e canção é abordada por Medeiros (2009) a partir da canção sob a perspectiva da linguística. Outro autor que desenvolve uma abordagem semelhante é Mattos W. (2006), que tem realizado o estudo das acentuações do texto poético na fala e na canção sob a perspectiva das práticas interpretativas em canto. Por outro lado, Kimball (2014) sugere a extração de elementos interpretativos para a canção, através da leitura poética e da construção de imagens mentais.

Outra área bastante significativa para o desenvolvimento da voz lírica é a física acústica. A voz cantada possui elementos diretamente ligados a essa ciência, relativos ao desenvolvimento da ressonância e do trabalho com os formantes do cantor. Dentro desse âmbito, existem a ciência vocal e a fonoaudiologia, que se debruçam sobre esses e outros temas e auxiliam a pedagogia vocal e a performance em canto. Vieira M. (2004) e Titze (2013) promovem uma aproximação entre fonoaudiologia, física acústica e produção vocal para o canto. Gusmão, Campos e Maia (2010) observam ajustes laríngeos durante a prática do canto, relacionando-os com os formantes do cantor. Herbest e Svec (2014) pesquisaram os ajustes da glote durante o canto, ao passo que Bozeman (2010) relacionaram o primeiro formante da voz com o treino do canto para vozes masculinas. Lamarche, Ternström e Pabon (2010) também observaram fenômenos acústicos relacionados aos formantes da voz em cantoras solistas de ópera. Dessa forma, nessa linha de pesquisa, os trabalhos vinculam-se essencialmente aos processos mecânicos da glote durante a prática do canto e às respectivas relações que exercem com o fenômeno acústico dos formantes da voz para o canto lírico.

Perna (2014) apresentou o artigo intitulado “Passaggio e voz anasalada no Tenor”, levantando questões relativas à ressonância na voz do tenor. O trabalho realizado pelo autor analisa a voz de sete tenores profissionais em distintas áreas, desde especialistas em Mozart a tenores especialistas em repertório italiano e francês. O interessante é que o autor analisou criteriosamente de que forma o timbre anasalado se relaciona com a região natural da quebra na voz do tenor. Blyskal (2012) levantou questionamentos sobre a questão dos registros vocais e Cotton (2007) pesquisou sobre classificação vocal, alegando que uma abordagem pedagógica precisa se realizar a partir de uma voz corretamente classificada.

Ainda existem trabalhos que pesquisam sobre técnicas específicas relacionadas à grande área do canto lírico. Dentre eles, cito a técnica vocal para a música antiga e para a

voz do contratenor, a técnica *do bel canto* e o estudo vinculado a escolas nacionais de canto. As escolas nacionais de canto podem ser entendidas essencialmente como técnicas específicas de canto lírico, ligadas a um determinado país, repertório e época. Nesse sentido, Thoresen (2012) apresenta questões relacionadas ao ensino de canto para a voz de contratenor e defende a incorporação deste tipo vocal na pedagogia vocal tradicional. Pilotti (2009) sugere um estudo sobre a técnica do *bel canto* a partir de sua própria prática, ao passo que Jordan (2001) realiza uma análise comparativa entre algumas escolas nacionais de canto.

No campo da fonoaudiologia, mais especificamente, cito dois trabalhos diretamente relacionados com o canto lírico. Pacheco (2009) procura conceituar e caracterizar a expressividade no canto lírico. Sousa (2010) realiza uma pesquisa na qual busca compreender que aspectos se relacionam com a projeção vocal no ensino do canto lírico. Para isso, realiza entrevistas com professores de canto e procura entender que técnicas são usadas para aperfeiçoar no aluno a questão da projeção. Outro trabalho que se refere diretamente à voz cantada, mas que foi escrito por profissionais vinculados ao campo da fonoaudiologia, é o artigo publicado por Benninger e Oliveira (2013). Neste estudo, os autores discorrem sobre a saúde vocal e apresentam novas tecnologias e direcionamentos para o diagnóstico e tratamento de doenças da voz.

Abordagens ligadas à anatomia e fisiologia da voz humana para o canto são encontradas de forma recorrente. Pesquisas nessa linha muitas vezes apresentam esse tema relacionando-o com a técnica vocal para o canto. Dessa forma, lidam com temas como postura para o canto, apoio, respiração, ressonância. A grande diferença de trabalhos desse tipo é que se preocupam mais objetivamente com a mecânica do corpo no que se refere à produção da voz lírica.

A seguir, comento algumas obras disponibilizadas na forma de livros. Foram escolhidos autores que são considerados referências na área do ensino de canto e que contribuíram para compreensão dos procedimentos observados nas aulas.

The Functional Unity of the Singing (A Unidade Funcional da Voz Cantada), livro escrito por Barbara M. Doscher (1994), é uma obra que apresenta uma revisão aprofundada da fisiologia e das técnicas relacionadas à formação em canto com uma profunda fundamentação científica e ampla discussão. Muitos trabalhos têm se baseado nessa obra, o que a torna ainda mais consolidada para a área de canto.

On the Art of Singing (Sobre a Arte de Cantar) é um livro de Richard Miller (1996a) que apresenta alguns temas sobre fisiologia vocal, repertório, formação em canto e mercado de trabalho, técnica vocal, dentre outros. O que chama a atenção, principalmente no que diz respeito a esta pesquisa, é a forma como aborda a pedagogia vocal, focalizando a relação havida entre o professor e seu aluno. O autor desenvolve considerações sobre abordagens pedagógicas, no que diz respeito a temas como respiração, posicionamento da laringe, equilíbrio da ressonância, considerações sobre estilo e interpretação.

The Structure of Singing: system and art in vocal technique (A Estrutura do Canto: sistema e arte na técnica vocal), obra do mesmo autor (MILLER 1996b), traz aspectos físicos, técnicos e artísticos do canto. Aqui, a discussão se volta mais para elementos de técnica vocal. Nessa obra, o autor não enfatiza questões acerca da carreira em canto, mas apresenta pesquisas em medicina, acústica, fonética e fonoaudiologia, contextualizando o assunto segundo as necessidades do cantor. De uma forma geral, expõe uma base científica para exercícios e vocalizes, abordando com propriedade todas as principais áreas de técnica vocal.

No que se refere às concepções epistemológicas em pedagogia vocal, o livro de McKinney (1994), *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults: a manual for teachers of singign and for choir directors* (O Diagnóstico e a Correção de Falhas Vocaais: um manual para professores de canto e para regentes de coro), é um manual para professores e regentes de coros, trazendo contribuições significativas para o campo da pedagogia vocal. Este método de diagnóstico lança um olhar positivista e pragmático sobre o ensino do canto, em oposição à antiga relação mestre/aprendiz, configurando, assim, uma de suas mais importantes contribuições para o ensino e a aprendizagem do canto. Segundo o autor:

Todo professor deveria estabelecer uma metodologia sistemática para a diagnose de faltas vocais como uma parte prescrita de sua técnica pedagógica. Esta metodologia não deve, e provavelmente não pode, ser a mesma para dois professores quaisquer. Se dois professores usarem a mesma metodologia exatamente, um deles é uma mera cópia do outro, e não é essencialmente criativo. Há muitas variáveis no processo pedagógico para que isto venha a acontecer. (MCKINNEY, 1994, p. 14)².

² *Every teacher should establish a systematic approach to the diagnosis of vocal faults as a prescribed part of his teaching technique. This approach should not, and probably can not, be the same for any two*

Devido às singularidades anatômicas, psicológicas e vocais de cada aluno, o professor de canto necessita exercer sua prática em consonância com as necessidades dos estudantes. Dessa forma, compreende-se o porquê de as metodologias utilizadas no ensino e aprendizagem do canto serem mutáveis e apresentarem diferenças de acordo com as concepções e vivências de cada professor. A partir dessa concepção, é possível também pensar a formação como um processo individual orgânico.

Os trabalhos discutidos nesta seção evidenciaram que a preparação do cantor lírico está permeada por questões intrínsecas a este campo, como o conhecimento e a aquisição de repertórios diversos, o estudo e preparação de uma prática performática condizente com a proposta estética e contextualização histórica das obras, o conhecimento de aspectos específicos da voz lírica, o trabalho de desenvolvimento da técnica vocal para o canto, os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico.

A revisão de literatura aqui apresentada ofereceu um arcabouço de informações sobre o universo do canto lírico que possibilitou uma melhor contextualização e compreensão do fenômeno estudado. Entretanto, não foram encontrados estudos mais específicos sobre a evolução sistemática do cantor em sua formação ou sobre os processos de ensino e aprendizagem. Tampouco foram localizados estudos reflexivos sobre a inserção da prática de ensino e aprendizagem do canto lírico no ensino superior brasileiro.

Levando em consideração a discussão empreendida, apresento o seguinte **problema de pesquisa**: Como acontece, segundo a abordagem por competências, o processo de ensino e aprendizagem do canto lírico em dois cursos de bacharelado em música.

Para responder essa questão, **o objetivo geral** deste estudo é analisar, de acordo com a abordagem por competências, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem do canto lírico em dois cursos de bacharelado em música.

Como **objetivos específicos**, busca-se:

- apresentar a abordagem por competências, evidenciando situações, recursos e operações no que se refere ao desenvolvimento de uma competência;

- verificar como têm acontecido e como estão organizadas as aulas práticas das disciplinas de canto observadas;
- analisar e discutir quais são as principais situações, operações e recursos que emergiram durante as práticas pedagógicas observadas em sala de aula.

A fim de alcançar esses objetivos, optei pelo estudo multicaso, que, conforme Penna (2017, p. 103) argumenta, “[...] contribui para o desenvolvimento de conhecimento na área de pedagogia ou de educação musical, na medida em que permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta”. Para isso, foi empreendida a coleta de diferentes tipos de dados: a) discussão sobre o universo do canto lírico e pedagogia vocal por meio de fontes bibliográficas diversas, incluindo as que abordam o tema sob perspectiva própria, por exemplo da fonoaudiologia e física acústica; b) observação, registros em vídeo, áudio e fotográfico de aulas de canto nas instituições envolvidas; c) entrevistas com os dois professores de canto participantes e com os quatro alunos colaboradores para esta pesquisa. A coleta de dados permitiu realizar um processo de triangulação com vistas a compreender o contexto e o fenômeno de estudo escolhido para esta pesquisa³.

Esta dissertação está estruturada da seguinte maneira. Além desta Introdução, no Capítulo 1 – O desenvolvimento de competências nos processos de ensino e aprendizagem – é apresentado o referencial teórico. No Capítulo 2 – Perspectivas metodológicas para a pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico – é explicitado o método de estudo. No Capítulo 3 – A construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor: a gênese de uma competência - são analisadas as aulas observadas e os professores são apresentados. No Capítulo 4 – Principais recursos e operações presentes nos processos de ensino e aprendizagem do canto lírico – é trazido um aprofundamento do assunto discutido no Capítulo 3, apresentando a vivência dos alunos, sempre dialogando com o referencial teórico. Por fim, nas Considerações Finais, apresento as principais ações identificadas nas aulas observadas e suas relações com a noção de competências. Ademais, pontuo algumas implicações desta pesquisa em minha compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico e repercussões que o estudo exerceu sobre minha atividade profissional.

³ A metodologia será aprofundada no Capítulo 2.

1 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Este capítulo discute a abordagem por competências evidenciando as principais situações, recursos e operações engajados no que se refere ao desenvolvimento de uma competência. Esta pesquisa se situa, essencialmente, em contextos de ensino e aprendizagem, ou seja, no campo da Educação. Assim, mesmo que a abordagem por competências seja contemplada de forma ampla pela literatura científica, pretendo ressaltar os aspectos pertinentes para a construção de uma narrativa adequada aos propósitos desta pesquisa, tais como: 1) a construção histórica do conceito de competência; 2) o conceito de competência considerado para esta pesquisa e 3) os principais elementos que emergem a partir da noção de competência aqui adotada.

Definir “competência” de forma clara e coerente com os propósitos desta pesquisa exige contextualização, uma vez que a literatura tem demonstrado que a noção de competência é ampla e diversificada. Borges (2010, p. 39), por exemplo, pontua que “a noção de competência vem conquistando diversos cenários e contextos, servindo como diretriz de atividades e reformas nas esferas da Linguística, da Psicologia, da Sociologia, da Economia e do Trabalho”. Segundo Tardif (2006, p. 17), é possível afirmar que o conceito de competência possui ampla variedade de significados e, por isso, trata-se de um termo “polissêmico”. Levando em consideração a amplitude que o tema possui, é importante contextualizar o conceito de competência em relação ao seu desenvolvimento histórico, esclarecê-lo no que se refere à área de Educação e apresentar os seus principais elementos de acordo com a literatura pesquisada.

1.1 A noção de competência: uma perspectiva histórica

Segundo o senso comum, é possível observar que a palavra competência está associada à ideia de capacidade ou para expressar que uma pessoa é qualificada para empreender uma determinada tarefa. No dicionário, o termo competência apresenta uma etimologia vinculada à expressão latina *competentia*, que se refere à “aptidão”. Um dos seus significados se define como uma “soma de conhecimentos ou de habilidades” (HOUAISS; VILLAR, 2009, on line).

Sob um contexto histórico, o termo surge pela primeira vez ao fim do século XV em idioma francês. A expressão foi utilizada essencialmente na linguagem jurídica e se referia à autoridade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição para analisar e julgar certos assuntos, a exemplo de um juiz ou de um tribunal. Os juristas declaravam que determinado indivíduo ou que determinada corte era competente para um dado julgamento ou para realizar certo ato. Somente a partir do século XVIII o conceito de competência passa a ter uma conotação mais complexa e o significado da palavra é ampliado. Nesse sentido, passa a estar associado à ideia de capacidade individual derivada do saber e da experiência pessoal do sujeito. Em outras palavras, o termo passa a ser utilizado como um atributo de qualquer indivíduo que seja capaz de realizar determinado trabalho com eficiência (BORGES, 2010, p. 31). Este significado parece ser o mais utilizado no senso comum. Contudo, como se verá a seguir, o termo foi sendo ampliado por outros estudiosos como um conceito dentro de determinados quadros teóricos, ganhando significações específicas.

Dias (2010, p. 74) explica que o conceito de competência foi abordado pela primeira vez no meio acadêmico por Noam Chomsky, no final das décadas de 1950 do século XX. Foi apenas a partir de suas contribuições que a noção de competências passou a possuir delineamentos mais precisos nesse contexto. O autor desenvolve estudos relacionados ao campo da linguística e se estabelece no domínio da psicologia. Para Chomsky, competência pode ser entendida como a faculdade inata de falar e compreender uma língua. Já Loiola (2013) aponta que Chomsky (1965)⁴ conceitua “a competência linguística [como] um potencial biológico, inerente à espécie humana; [...] construída pelo conjunto de regras (conhecimentos gramaticais) que permitem que os indivíduos gerem uma infinidade de produções de linguagem (desempenhos)”. Aqui, a noção de competência possui um enfoque relacionado a um determinismo biológico, nesse contexto, não se vincula a processos de ensino e aprendizagem, é entendida enquanto faculdade inata do sujeito.

Borges (2010, p. 34) relata que é Hymes (1991)⁵ quem cumpre a função de superar o determinismo biológico, essencialmente no que se refere ao desenvolvimento das competências. Esse autor entende competência como sendo uma capacidade adaptativa, contextualizada e que pode ser desenvolvida por meio de um processo de

⁴ CHOMSKY, N. *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

⁵ HYMES, D.H. *Vers la compétence de la communication*. Primeira edição 1973. Paris: Créditif-Hatier, 1991, 219 p.

aprendizagem qualquer, seja ele formal ou informal. Dessa forma, abre caminho para um entendimento mais amplo do conceito, criando assim maiores possibilidades de se pensar competência. Nesse caso, competência não estaria apenas vinculada a um determinismo biológico, mas poderia, também, ser associada a processos de ensino e aprendizagem, por exemplo.

Esse tipo de pensamento permitiu ao conceito uma aproximação maior com o campo da aprendizagem, uma vez que, inicialmente, o termo estava ligado basicamente ao mundo do trabalho⁶. Sobre a noção de competência vinculada ao mundo do trabalho, Fragelli e Simizu (2012) apresentam um histórico sobre a emergência e desenvolvimento do termo nos quatro países onde a noção de competência teve ampla difusão no contexto do trabalho, principalmente da indústria: Estados Unidos; Reino Unido; França e Austrália. Cada país desenvolveu, a seu modo, uma abordagem específica no que se refere à utilização da noção de competência. Na maior parte do tempo, o conceito esteve voltado à preparação de mão de obra para a indústria e à formação do trabalhador para as necessidades do mercado, contudo, mesmo que as autoras apontem a questão da educação para o trabalho, é necessário ressaltar que essa visão teve um caráter essencialmente tecnicista. Por exemplo, na Austrália, houve acusações de que o enfoque formativo era fortemente prescritivo, vinculado somente às necessidades da indústria e com pouco valor educativo (ESQUIVEL, 2016, p. 16). Talvez, essa origem do termo seja o motivo que cause, ainda hoje, certo receio pelo campo da Educação em utilizar a noção de competência para o desenvolvimento de estudos nos campos do ensino e da aprendizagem.

Para Sá e Paixão (2013, p. 94-95), essa visão tecnicista e pragmática da noção de competência passou a ser modificada com os aportes trazidos por Zarifian, mas, principalmente por Le Boterf. Tais mudanças decorreram a partir das décadas de 1980, com a intensificação do processo de globalização da economia e dos meios de produção, pois o campo da formação profissional e técnica entra em crise diante das transformações no cenário mundial. As mudanças na área da tecnologia e na organização do trabalho passaram a demandar, entre outros fatores, maior flexibilização da produção, reorganização dos postos de trabalho, valorização da multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, assim como a valorização dos saberes, incluindo também aqueles não necessariamente vinculados a um conhecimento formal (BORGES, 2010, p. 34). Nesse

⁶ Para uma noção histórica mais completa, sugiro a pesquisa de Fragelli e Simizu (2012).

contexto, Sá e Paixão (2013, p. 94) defendem que a noção de competência passa a adquirir novos contornos e citam Le Boterf (1999)⁷, quando explica que “o sentido mais tradicional da noção de competência já não permite compreender os novos desafios colocados pelo século XXI”. Num mundo onde a complexidade e a interdependência são características dominantes, faz-se necessário coordenar operações e não somente aplicá-las de forma isolada.

Brunnquell, Santos e Brunstein (2012) trazem as ideias de Zarifian (2001, p. 56)⁸, que defende o trabalho não mais entendido como um conjunto de regras e padrões previamente estabelecidos e não reduzido mais a uma lista de tarefas a serem cumpridas em função do cargo que o sujeito ocupa. O autor entende que o trabalho se torna o prolongamento direto da competência pessoal que o indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional. Nesse sentido, a noção de competência passa a se calcar em uma atitude social, ou seja, na capacidade do indivíduo em tomar iniciativa e assumir responsabilidades. É o entendimento prático de situações que se apoiam em conhecimentos adquiridos, que são transformados à medida que aumenta a diversidade das situações. Ainda sobre Zarifian (1999)⁹, Sá e Paixão (2013, p. 95) evidenciam três aspectos que o autor destaca, no que se refere ao caráter mais dinâmico da noção de competência, em relação às transformações do conceito frente às necessidades emergentes da época. Para o autor, alguém competente deve ser capaz de: 1) lidar com a imprevisibilidade, no sentido de mobilizar os recursos necessários para resolver problemas ou situações inusitadas que possam surgir; 2) compreender os contextos onde a comunicação pode contribuir para uma melhor compreensão de si, do outro e do ambiente em que se está inserido; 3) lidar com a multiplicidade de funções associadas à profissão em exercício, considerando o caráter de construção permanente do perfil do trabalhador em face a uma situação profissional cada vez mais mutável. Este teórico traz aspectos que se aproximam mais da noção de competência que foi desenvolvida no campo educativo.

Nasce, então, a concepção de competência individual que, para Le Boterf (1994), situa-se entre três eixos: 1) o sujeito (com sua biografia e socialização); 2) a formação educacional que ele recebe; 3) a sua experiência profissional. Para o autor, a competência

⁷ LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions de l'Organisation, 1999.

⁸ ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

⁹ ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999.

de um indivíduo nasce de sua história de vida e de seu contexto social, perpassa por sua formação educacional e se aplica, se constrói e se transforma em sua vivência profissional. O autor entende que ser competente é ser capaz de saber agir com responsabilidade, o que implica saber como mobilizar recursos em um determinado contexto profissional. Segundo Le Boterf (2003), o profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, que sabe como agir e que, portanto, busca tomar iniciativas diante das diversas circunstâncias que enfrenta. O sujeito é considerado mais como um ator do que como um operador. Sendo assim, no que se refere a determinadas tarefas, considera-se que existem várias maneiras de atuar no sentido de conseguir um resultado efetivo, e que diversas condutas podem ser pertinentes.

Os trabalhos de Zarifian e Le Boterf passam a sugerir e consolidar uma nova compreensão acerca da noção de competência. É possível identificar um entendimento novo e diferenciado do conceito em relação às abordagens americanas e europeias anteriores. Aqui, o conceito de competência é mais como uma capacidade de saber agir de forma responsável e reconhecida que implica, essencialmente: mobilizar; integrar e transferir conhecimentos, habilidades e recursos que agreguem valor econômico à empresa e valor social ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 30). Nessa perspectiva, a noção de competência não se limitaria mais a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontraria focada somente na tarefa (BRUNNQUELL; SANTOS; BRUNSTEIN, 2012).

Pode-se dizer que o conceito de competência desenvolvido por Le Boterf (1994), com todos os seus termos e nova estruturação, trouxe uma compreensão inovadora e dinâmica acerca do tema. Diante disso, é importante pontuar que os trabalhos de Le Boterf (1994) foram essenciais e contribuíram para a transferência da noção de competência desde o mundo da formação nas empresas para o mundo da escola (DE KETELE, 2006, p. 138). Logo, a noção de competência passa a ser reavaliada, e autores como Perrenoud (1999), Roegiers (2007), Tardif (2006) e Scallon (2004) passam a considerar a inserção da noção de competência no contexto da formação escolar. A partir dessa realidade, muito se discute acerca da abordagem por competências e da sua inserção nos currículos escolares em sistemas educacionais de diversos países.

É preciso esclarecer que Perrenoud é um teórico muito utilizado nos textos do campo da Educação no Brasil no que se refere à abordagem por competências. Contudo, ao estudar algumas obras suas (PERRENOUD, 2000; PERRENOUD, 1999), percebo que

o autor discute amplamente, por diversas perspectivas, a inserção da abordagem por competências no contexto escolar; no entanto, não aprofunda o conceito nem os termos associados à noção de competência, que serão explicitados na próxima seção. Por exemplo, em seu livro “10 novas competências para ensinar”, o autor lista 10 competências necessárias para a atuação do professor em sala de aula. Nesse sentido, o livro é mais um caminho para o exercício da prática do professor no contexto escolar em diálogo com a abordagem por competências, do que uma apresentação aprofundada do conceito e discussão sobre os processos de desenvolvimento de uma competência com todas as suas lógicas e meandros.

1.2 A noção de competência: uma perspectiva conceitual

Conforme a literatura da área demonstra, diversos são os entendimentos possíveis para o termo “competência” e para a sua operacionalização. Isso pôde ser constatado por meio das referências evocadas ao longo da história. No entanto, apesar da pluralidade que acompanha o termo, de uma forma geral, pode-se observar que a noção de competência sempre esteve permeada por três dimensões específicas: a **noção de ação**; a **noção de situação** e a **noção de recursos** (TARDIF, 2006, p. 19-21).

Sobre a **noção de ação**, Tardif (2017, p. 19) entende que é da natureza da competência o vínculo direto com a ação, pois somente através de um “saber-agir, às vezes de um saber-agir complexo” pode-se observar e manifestar, de fato, uma competência. Scallon (2004, p. 107) compreende o **saber-agir** como um ato de operacionalização de uma competência e utiliza a expressão “**exercício de uma competência**” para evocar as principais “operações engajadas” nessa prática. Em outras palavras, o exercício de uma competência se faz essencialmente através de um saber-agir. Aqui, o saber-agir só pode ser compreendido a partir de sua subdivisão em outros três saberes: o *saber-mobilizar*, o *saber-integrar* e o *saber-transferir*. É importante esclarecer que o termo **saber-agir** discutido por Tardif (2006), Scallon (2004), Roegiers (2007), Perrenoud (1999) e outros foi estabelecido anteriormente por Le Boterf (1994), e desde então foi considerado como questão central em relação à noção de competência.

A **noção de situação** entende que toda competência se empreende em um determinado contexto e está vinculada a uma tarefa a ser realizada, a um problema a ser resolvido, a um projeto a ser desenvolvido. Em outras palavras, a competência se

empreende sempre diante de uma “situação-problema” (TARDIF, 2006, p. 21) ou “família de situações-problema” (ROEGIERS, 2007, p. 76), termos que serão adotados neste trabalho.

Sobre a **noção de recursos**, é importante reconhecer que uma competência possui uma natureza diversa que não se restringe mais à execução de um tipo de tarefa predeterminada ou à resolução de uma situação-problema pontual, podendo existir um número grande de operações a serem realizadas e em situações muito diferentes. Logo, entende-se que, para cada situação, é possível que haja a mobilização de diversos elementos que deverão ser aplicados de maneiras distintas (TARDIF, 2006). Tais elementos são denominados pela literatura da área como “**recursos**”, que poderão ser “mobilizados” durante o exercício de uma competência (SCALLON, 2004, p. 155). Esta pesquisa adota o termo “recursos engajados no exercício de uma competência” quando se refere aos elementos mobilizados durante a operacionalização de uma determinada competência.

1.3 O conceito de Competência para esta pesquisa

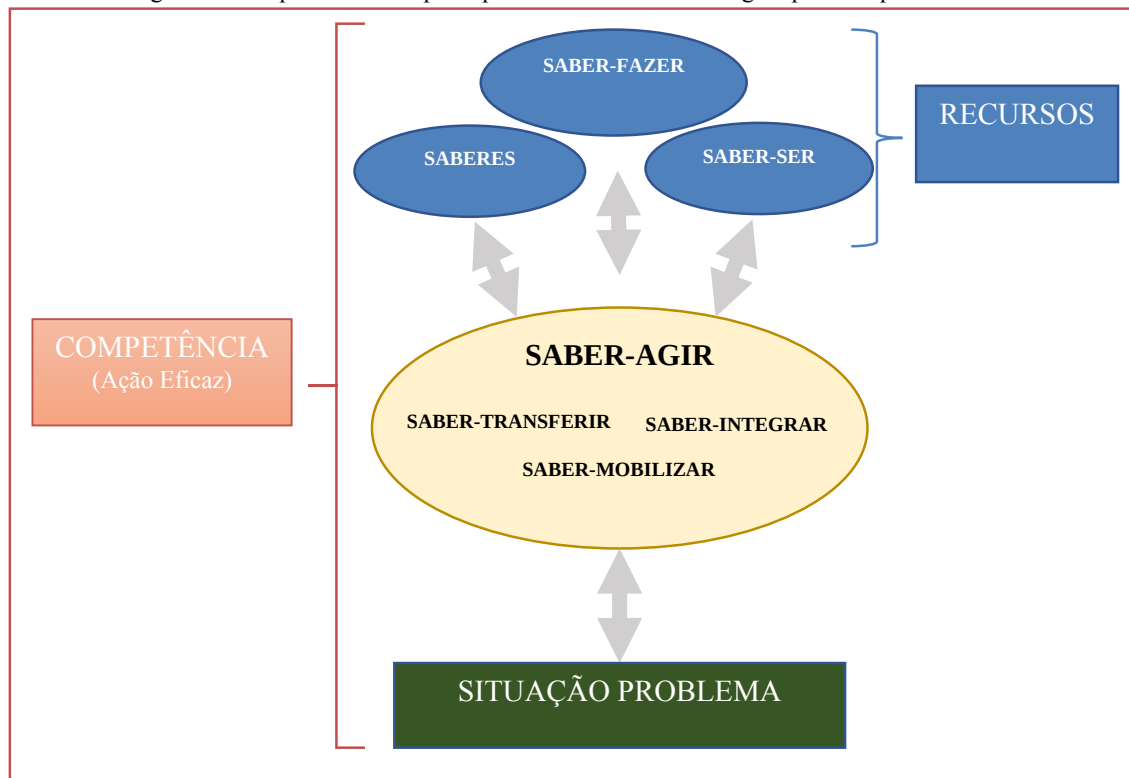
Segundo Tardif (2006, p. 19) e Perrenoud (1999), um dos aspectos mais importantes da definição de competência é a eficácia das ações exercidas. Tal eficácia constitui uma consequência necessária e inevitável de uma competência. A noção de ação eficaz se estabelece quando se entende que a resolução de um problema qualquer evoca uma atuação reflexiva e assertiva, isto é, evoca um **saber-agir**. Nesse contexto, Tardif (2006, p. 50-51) entende competência como: “um *saber-agir* complexo que se baseia na mobilização e na combinação eficaz de uma variedade de recursos internos e externos dentro de uma família de situações”. Para Roegiers, *competência* é: “a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar de maneira interiorizada um conjunto integrado de recursos em vista de resolver uma família de *situações-problema*” (ROEGIERS, 2007, p. 75)¹⁰.

Para esta pesquisa, com base nos termos e conceitos evocados nesta discussão, as noções de ação, situação e recursos estarão organizadas segundo o seguinte conceito de *competência*: “um *saber-agir* complexo, baseado na mobilização e combinação de um conjunto integrado de recursos em vista a resolver, de forma eficaz, uma família de *situações-problema*”. Os demais termos – saber-agir, operações e recursos engajados no

¹⁰ *La competencia es la posibilidad, para un individuo, de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con miras a resolver una familia de situaciones-problemas.*

exercício de uma competência, situação-problema, entre outros – serão discutidos adiante. Segue uma representação gráfica dos termos discutidos nesta seção.

Figura 01 - Esquema com os principais elementos da Abordagem por Competências



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

1.3.1 Recursos engajados no exercício de uma competência

Recursos engajados no exercício de uma competência são elementos que podem ser mobilizados durante a ação e, nesse sentido, fazem parte da noção de competência em si. Para Le Boterf (1994, p. 17), a competência está relacionada com o saber mobilizar. O autor entende que, para que haja uma competência, deve haver uma diversidade de recursos disponíveis. Este cenário é a condição da competência. Os recursos são necessariamente: conteúdos; conhecimentos; capacidades; habilidades; valores pessoais; valores éticos; aspectos da personalidade; documentos; materiais de apoio; dentre outros itens necessários ao sujeito para o exercício de uma competência. Segundo Roegiers (2007, p. 52), os recursos são elementos necessários para a maestria de uma competência e podem ser definidos da seguinte maneira: como saberes, como conteúdos ou

conhecimentos; como um saber-fazer, equivalente a capacidades ou habilidades; como um saber-ser, no que se refere a atitudes, valores éticos ou aspectos de uma personalidade. Especificados da seguinte forma:

Os saberes, conteúdos, conhecimentos ou objetos do saber são definidos como fragmentos do saber ou conteúdos e podem ser organizados dentro de um determinado processo formativo a fim de auxiliar na construção de um saber-fazer específico, isto é, de uma habilidade, capacidade, ou até mesmo, posteriormente, de uma competência. Segundo Roegiers (2007, p. 52), a noção de saberes é equivalente à noção de conteúdos e de objetos do saber. Estes são entendidos como informações em seu estado bruto, que não remetem a nada em concreto e podem ser: uma fórmula matemática; a definição de determinados termos; os nomes de diferentes cidades de um país; os nomes das figuras musicais.

O saber-fazer, as capacidades ou habilidades, no contexto deste trabalho, é saber exercer dada habilidade, ou seja, uma capacidade que venha permitir ao indivíduo realizar certas operações. Em relação aos saberes, o saber-fazer se refere ao domínio de sua aplicação. Para Le Boterf (1994), o saber-fazer é uma habilidade ou capacidade de resolver problemas práticos, de empreender uma determinada tarefa. Por exemplo, uma habilidade específica no exercício de uma atividade artística, tal como um gesto preciso, o dedilhar as cordas de um violão, um determinado salto em dança. Roegiers (2007, p. 52) explica que um saber-fazer é sempre definido através de verbos de ação, de modo que sempre é desenvolvido sobre determinados saberes ou conteúdos. No beisebol, por exemplo, mesmo que o lançador tenha um conhecimento teórico referente às regras que devem ser aplicadas para a execução dos diversos tipos de lançamentos, deve executar exercícios particulares a fim de dominar cada um deles e, durante uma partida, necessita efetuar tais conhecimentos e ser bem-sucedido, escolhendo sempre o tipo de lançamento adequado para cada situação (SCALLON, 2004, p. 42).

O saber-ser ou as atitudes podem ser compreendidas como um conjunto de aspectos relacionados ao campo comportamental. Desta forma, o saber-ser perpassa pelos diversos elementos e facetas de uma determinada personalidade, pois está vinculado a certas características pessoais que contribuem para a qualidade e a eficácia de uma dada ação empreendida. São alguns exemplos de saber-ser: respeitar os outros, demonstrar espírito de cooperação ou conduzir projetos pessoais. Nessa pesquisa, o saber-ser é

entendido como condutas que vão além da simples utilização de saberes e de saber-fazer e que trazem valor agregado aos desempenhos.

1.3.2 Operações engajadas no exercício de uma competência: o saber-agir

As operações engajadas no exercício de uma competência são essencialmente o saber-mobilizar, o saber-integrar e o saber-transferir, ações que compõem o **saber-agir** (SCALLON, 2004, p. 107). O saber-agir é “o saber o que fazer” em situações nas quais o resultado esperado não é conhecido antecipadamente e o caminho a seguir não é predefinido. Nesse contexto, o sujeito sabe reconhecer o que é preciso fazer e para onde deve dirigir sua ação; sabe desenvolver atos pertinentes capazes de resolver os problemas; sabe realizar as atividades propostas. Deste modo, a ação possui um sentido, uma significação.

É importante frisar que o saber-agir não se reduz a um saber-fazer, mesmo que, segundo Tardif (2006, p. 23), ambos estejam vinculados a uma ação. O saber-agir nasce do entendimento de que a ação, no que se refere ao exercício de uma competência, deve ser reflexiva e criativa, deve lidar com o novo, de forma a enfrentar e cumprir, de maneira eficiente, uma determinada situação ou tarefa. Nesse sentido, o saber-agir está no coração do conceito de competência: é a própria competência em si (SCALLON, 2004, p. 107). Segundo Le Boterf (1994, p. 33), a competência é um saber-agir, isto é, um saber-mobilizar, saber-integrar e saber-transferir que se utiliza de um conjunto de recursos (saberes, conteúdos, saber-fazer, capacidades, saber-ser, atitudes) em um determinado contexto para fazer frente a diferentes problemas encontrados em uma determinada situação-problema ou para o cumprimento de uma tarefa. Para Scallon (2004, p. 107), “há todas as razões para acreditar que esses três aspectos [mobilizar, integrar e transferir] são indissociáveis quando se quer delimitar bem o que é esperado de um indivíduo [capaz de saber-agir, isto é, um indivíduo] competente”¹¹.

O **saber-mobilizar**, ou a mobilização de recursos pelo indivíduo, consiste no ato de recorrer a todos as possibilidades disponíveis, com o intuito de enfrentar um desafio ou de resolver um determinado problema. Esses recursos, internos ou externos ao sujeito, são os saberes, o saber-fazer e o saber-ser, como já foi demonstrado. Para esta pesquisa, o saber-mobilizar refere-se à escolha e utilização dos recursos certos nos momentos

¹¹ *Il y a tout lieu de penser que ces trois aspects sont indissociables si on veut bien cerner ce qui est attendu de l'individu compétent.*

precisos para fazer frente a uma determinada situação-problema. Nesse contexto, o sujeito necessita encontrar por si só os elementos pertinentes a serem utilizados, e até mesmo fazer escolhas entre várias possibilidades. É importante compreender que a mobilização de recursos demanda ao estudante que encontre critérios para buscar e escolher, em seu repertório, os recursos mobilizáveis para a realização da tarefa proposta. Nesse sentido, saber-mobilizar é o ato de recorrer a todos os recursos internos e externos disponíveis com o intuito de cumprir, de maneira eficaz, uma determinada tarefa.

Segundo Roegiers (2007, p. 27), podemos definir **saber-integrar** como “uma operação por meio da qual tornamos interdependentes diferentes elementos que estavam dissociados ao início para fazê-los funcionar de uma maneira articulada em função de um objetivo dado”¹². O autor apresenta como exemplo o caso do músico instrumentista. Este pode exercitar-se para desenvolver técnicas que vai aprendendo a dominar, uma após a outra. Nesse caso, pode-se pensar em certos aspectos como digitação, escalas, técnicas de improvisação e de interpretação. Ao final, quando chega o momento de executar uma obra, esses recursos não se acrescentam uns aos outros de forma dissociada, mas são integrados à música a ponto de modificar a técnica e a interpretação do artista. Nesse sentido, espera-se uma mobilização integrada e coordenada desses elementos, com o intuito de promover a interpretação da obra de uma maneira nova, transformada e aprimorada.

O **saber-transferir** é uma operação que se baseia, essencialmente, na utilização de conhecimentos, capacidades e demais recursos adquiridos anteriormente em novas situações. Ao contrário da integração de recursos, a transferência não trabalha com a transformação dos conhecimentos. Trata-se mais de um processo de deslocamento que, nas palavras de Tardif (2006), vai desde uma “situação-fonte” para uma “situação-alvo”. Para Tardif e Meirieu¹³ (1996 *apud* SCALLON, 2004), a transferência é um ato de nova contextualização de um conhecimento, uma “transferência” do mesmo desde uma situação inicial para outra situação ou para várias outras situações. Por exemplo, o saber-transferir acontece quando um aluno que aprendeu o dedilhado de uma flauta doce

¹² *Una operación por medio de la cual hacemos interdependientes diferentes elementos que estaban disociados al inicio, para hacerlos funcionar de una manera articulada en función de un objetivo dado.*

¹³ TARDIF, J.; MEIRIEU, P. (1996). Strategie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie Pédagogique*, 98, p. 4-7.

soprano passa a tocar com esse conhecimento uma flauta doce contralto, isto é, transfere a habilidade já apreendida para uma nova situação¹⁴.

1.4 Situação-problema

De acordo com o referencial teórico pesquisado neste trabalho, foi possível constatar que a concepção de competência sempre esteve vinculada não apenas a uma lista de saberes, saber-fazer e saber-ser acumulados de forma descontextualizada, mas, essencialmente, com a utilização destes recursos em situações precisas. Na definição de competência evocada por Roegiers (2007, p. 75), encontra-se uma referência direta ao termo situação-problema. Segundo o autor, competência é a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com o intuito de resolver uma família de situações-problema. Em outras palavras, não se pode exercer uma competência fora de uma dada circunstância. A noção de situação-problema destaca-se na literatura da área por meio de termos similares, tais quais: família de situações-problema, situação-complexa, tarefa, tarefa complexa (SCALLON, 2004; TARDIF, 2006; ROEGIERS, 2007; PERRENOUD, 1999). É importante destacar que a expressão “situação-problema” aponta especificamente para problemas a serem resolvidos no sentido estrito da palavra “problema”. Nesse contexto, a ideia de ter um problema a ser resolvido não está excluída, mas a noção de situação-problema insiste, sem dúvida, no fato de que esse entendimento deve ser ampliado. Para esta pesquisa, a situação-problema não deve ser entendida somente como um problema aparente que surge no momento e que, portanto, deve ser resolvido, mas também, como uma situação que venha a propor um desafio. Neste caso, pode-se entender que o indivíduo se antecipa à aparição dos problemas e busca desenvolver capacidades que poderão ser necessárias no futuro, quando for executar uma tarefa que se propõe a realizar. Dessa forma, poderá trabalhar para adquirir novas capacidades ou competências, por exemplo.

1.5 A avaliação de uma competência

O objetivo da avaliação, nesse contexto, é avaliar a capacidade do indivíduo de saber-agir no sentido de saber-mobilizar os seus recursos, uma capacidade que é central

¹⁴ No caso dos dedilhados das duas flautas doces, a posição de dó, como a nota mais grave de uma flauta soprano, corresponde à posição de fá na flauta contralto, já que suas tessituras são diferentes.

nas definições de competência geralmente aceitas. Aqui, é importante salientar que os recursos não devem ser esquecidos, ou seja, os saberes, saber-fazer e saber-ser precisam ser avaliados igualmente. Para Scallon (2004, p. 136), não é suficiente julgar a competência do aluno, sendo necessário fazer um balanço mais completo dos recursos que ele possui e, ao mesmo tempo, avaliar sua capacidade de utilizá-los com conhecimento de causa.

É possível perceber a existência de dois tipos de avaliação: uma delas é formativa e outra é certificativa. Ambas são similares e ao mesmo tempo possuem suas diferenças: similares, na medida em que os instrumentos que permitem avaliar a situação dos alunos são os mesmos; diferentes em relação à forma como são tratados os resultados obtidos. A avaliação formativa buscará meios para remediar as dificuldades que o estudante apresenta durante o processo. Aqui, o importante é diagnosticar os pontos fortes e fracos do aluno, verificar os conhecimentos adquiridos em relação às competências trabalhadas. Nesse contexto, se o aluno não corresponde às expectativas ou aos padrões exigidos, não é um problema necessariamente, uma vez que as correções podem ser realizadas em diversos estágios de sua progressão (SCALLON, 2004, p. 136). Quanto à avaliação certificativa, se destina a decidir sobre o êxito ou o fracasso do aluno. Nesse caso, utilizam-se critérios de desempenho a fim de avaliar se o aluno tem o domínio sobre a competência ou não.

Scallon (2004, p. 190) se refere a critérios de desempenho como dimensões, aspectos e pontos de vista segundo os quais uma produção será examinada. Roegiers (2007, p. 258) explica que são qualidades referentes à execução da tarefa e que precisam ser respeitados. Por exemplo, o critério “apresentação” pode ser aplicado a um prato de comida ou a uma atendente ao balcão; o critério “pertinência” verifica se o que está sendo produzido é o que se havia sido solicitado ou não; ainda podem ser critérios almejados o fato de se cozinhar bem, a utilização de alimentos bons para saúde, o respeito com a higiene.

Além dos critérios de desempenho, uma produção complexa deve possuir também indicadores. Roegiers (2007, p. 258) entende que um indicador é um índice observável de um critério, algo que pode indicar se o critério está sendo cumprido, em que intensidade ou se não está sendo cumprido. Para Scallon (2004, p. 182), existem níveis qualitativos, que estabelecem uma escala descritiva e que acompanham cada um dos critérios de avaliação. Por exemplo, indicadores relacionados à higiene na preparação

de um jantar podem nos indicar se os utensílios estão sempre limpos, se são limpos de vez em quando ou se nunca estão limpos, ou ainda, se o cozinheiro lava as mãos e com que frequência. Nesse contexto, os indicadores referem-se à medição da qualidade de aplicação de cada critério.

1.6 Abordagem por competências

A abordagem por competências pode ser compreendida como a operacionalização de um determinado processo de aprendizagem. Este deverá se basear necessariamente em uma determinada noção de competência, juntamente com as noções de todas as situações, recursos e operações engajadas no seu exercício. Para esta pesquisa, no que se refere à abordagem por competências, entende-se que é uma forma de abordar a aprendizagem, uma forma de organização do ensino.

No âmbito da abordagem por competências, entende-se que o domínio de uma determinada competência precisa ser desenvolvido, trabalhado, construído. A mera aprendizagem de recursos não torna uma pessoa capaz de exercer uma competência necessariamente. Perrenoud (1999), em sua obra, discute amplamente a inserção da noção de competência em âmbito escolar e defende que seria absurdo pensar que os conteúdos apreendidos em cada disciplina se convertem automaticamente em competências. Para o autor, a competência constrói-se com a prática, onde se multiplicam as situações de integração e onde o exercício da competência enriquece e consolida os conhecimentos.

Para que haja o domínio da competência, Scallon (2004, p. 204) sugere dois caminhos de aprendizagem: 1) o primeiro se relaciona com a repetição do exercício do saber-agir ou da competência em si em situações cada vez mais complexas; 2) o segundo é sugerido igualmente por Roegiers (2007) em sua pedagogia da integração e refere-se ao domínio gradual dos saberes, saber-fazer e saber-ser em um primeiro momento, até que, em um segundo momento, o aluno tenha condições de utilizar esses diversos recursos em situações que exijam a sua mobilização, integração e/ou transferência. Para Roegiers (2007, p. 210), em sua pedagogia da integração, esse segundo momento pode ser entendido como “situações de integração”. para Scallon (2004, p. 16), Tardif (2006, p. 21) e Perrenoud (1999, p. 64), são “situações-problema” ou “família de situações-

problema”¹⁵ – isto é, o momento em que o aluno é colocado diante de desafios, a fim de que possa mobilizar os recursos apreendidos anteriormente para o desenvolvimento do saber-agir ou mesmo da competência.

O domínio de uma competência, como o de qualquer habilidade complexa, não é um caso de geração espontânea. Sua aquisição, seu desenvolvimento ou sua construção devem ser encarados na perspectiva da progressão do aluno. São necessários marcos para orientar a progressão de um aluno. Pode-se levá-lo a exercitar uma mesma habilidade ou uma mesma competência em situações cada vez mais complexas, e essa complexidade permitirá balizar sua progressão. Pode-se também levá-lo a dominar gradualmente saberes, saber-fazer ou saber-ser até que ele possa utilizar, ou mesmo mobilizar esses diversos recursos em uma família de situações comparáveis que exijam sua integração. Essas duas maneiras de balizar uma progressão não se opõem e deveriam, ao contrário, ser complementares. Retomemos o exemplo da formação musical: para desenvolver a capacidade de interpretar peças, elas devem ser graduadas em dificuldade, nem que seja só no plano da notação, do dedilhado ou da virtuosidade, o que não impede afastar-se por momentos dessa progressão para que os alunos aprendam ou consolidem noções de base relacionadas à teoria musical ou aos aspectos técnicos mais profundos. (SCALLON, 2004, p. 204).

Diante do exposto, esta pesquisa entende que a abordagem por competências possui basicamente dois momentos possíveis: 1) a aprendizagem de elementos pontuais, em outras palavras, a aprendizagem de recursos (saberes, saber-fazer, saber-ser); 2) situações de integração onde o aluno poderá desenvolver o saber-agir (saber-mobilizar, saber-integrar e saber-transferir) com os recursos apreendidos anteriormente, que, nesse caso, seriam as situações-problema.

No próximo capítulo, serão apresentadas as perspectivas metodológicas que proporcionaram a apreensão, organização e análise dos dados desta pesquisa. Através do método de estudo, os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico puderam ser analisados em diálogo com a abordagem por competências aqui exposta.

¹⁵ Uma situação-problema não é uma situação didática qualquer, pois deve colocar o aprendiz diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado.

2 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA A PESQUISA SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO

Em busca de compreender como se têm estruturado e quais os principais elementos evocados nos processos de aprendizagem vivenciados em aulas de canto lírico, esta pesquisa utilizou, como estratégia metodológica, o estudo de caso múltiplo, realizado de forma simultânea em duas universidades.

Analizando parte da literatura que tem discutido metodologias de pesquisa direcionadas ao estudo de temas vinculados às ciências sociais, percebe-se a existência de paradigmas específicos que têm alicerçado esse universo. Nessa linha, autores como Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001), Freire (2010) Sarmento (2000) discutem a construção do conhecimento científico vinculado essencialmente às ciências humanas.

Os autores defendem que o enfoque empregado em uma determinada pesquisa antecede, de certa forma, o início da investigação em si. Tal escolha estará sempre de acordo com a visão de mundo do pesquisador, principalmente por meio das questões formuladas, assim como dos objetos e objetivos escolhidos por ele. Portanto, os objetivos da pesquisa e natureza dos questionamentos levantados foram um norte para a escolha da abordagem investigativa utilizada nesta pesquisa. Mesmo assim, vale salientar que a condução metodológica utilizada por este estudo também foi construída ao longo do processo, pois diversas especificidades, próprias do universo em questão, foram sendo descobertas ao longo da coleta em campo. Dessa forma, modificações e adaptações foram sendo realizadas a fim de potencializar a eficácia da coleta de dados e das análises desenvolvidas posteriormente.

O trabalho procura contextualizar o fenômeno estudado, levando em consideração o meio no qual está inserido, assim como as nuances existentes entre os sujeitos participantes do processo. Freire (2010, p. 14) sugere que a abordagem subjetivista ou qualitativa pode vir a privilegiar o nível interpretativo da pesquisa, ao contrário de outras abordagens que privilegiam uma maior objetividade. Para Sarmento (2000),

O paradigma interpretativo defende que o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interacção entre o investigador e os actores sociais de forma a poder reconstruir-se a complexidade da acção e das representações da acção social. Dado que a realidade social é construída

através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos actores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações. (SARMENTO, 2000, p. 142).

No entanto, é preciso considerar, também, a importância da sistematização das análises empreendidas, uma vez que esse estudo busca explicar e analisar de forma clara e objetiva aspectos fundamentais da realidade estudada. Nessa linha, a utilização de uma abordagem mais descritiva também foi necessária. Sendo assim, esta pesquisa procura lidar com as subjetividades inerentes ao fenômeno em questão, utilizando-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo em que não se esquece de expor e analisar de forma sistemática as informações encontradas.

Sobre a estratégia de pesquisa utilizada, esta pesquisa se fundamenta na compreensão de Yin (2001, p. 24), que defende que as estratégias de pesquisa devem ser escolhidas de acordo com o tipo de questionamento levantado. Considerando essa linha de pensamento, vale pontuar que este estudo transita por duas perspectivas distintas que estão inseridas essencialmente no cerne do problema de pesquisa.

Por um lado, busca compreender como o ensino e a aprendizagem do canto lírico têm acontecido no ensino superior, nas universidades estudadas. Por outro, analisa e pontua, de acordo com a abordagem por competências, quais as principais situações, operações e recursos vivenciados durante as aulas práticas de canto lírico observadas. Os questionamentos apresentados favorecem tanto uma perspectiva mais descritiva quando querem mostrar “como o processo tem acontecido”, quanto reforçam o aspecto analítico ao discutir “quais são as principais situações, operações e recursos existentes no contexto”. O primeiro questionamento demanda o levantamento e catalogação de dados de forma mais descritiva; no entanto, quando contextualizado no conjunto completo do trabalho, serve de base para a construção de uma perspectiva maior e essencialmente interpretativa. É importante lembrar que os dois questionamentos apresentados estão relacionados com a busca pelo entendimento do fenômeno de estudo sob a perspectiva da abordagem por competências.

Diante disso, é possível afirmar que a estratégia metodológica mais adequada para as necessidades desta pesquisa é o estudo de caso, mais especificamente o estudo de caso múltiplo ou multicaso, levando em consideração que a coleta foi realizada em dois espaços distintos. Sobre essa estratégia metodológica, Yin (2001, p. 32) sugere o estudo de caso como a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão

claramente definidos. Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo de caso é uma estratégia utilizada em pesquisas que buscam examinar acontecimentos contemporâneos, sem pretender manipular comportamentos relevantes do fenômeno estudado. Os autores ainda defendem que uma característica marcante do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma grande variedade de evidências, articulando diferentes fontes de dados, tais como documentos, entrevistas e observações.

Em relação a esta pesquisa, o fenômeno estudado envolve os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico vivenciados em aulas práticas de canto. Falando mais especificamente, este trabalho buscou analisar as aulas de canto lírico empreendidas nas disciplinas práticas de canto dos cursos de Bacharelado em Canto de duas universidades (Universidade A e Universidade B). Para isso, tomou como amostragem as aulas de dois professores de canto atuantes nesses espaços à época. Sem pretender criar generalizações, este estudo buscou compreender de que forma aconteceram e quais elementos estiveram presentes durante os processos vivenciados nas aulas observadas. Aqui, a escolha do estudo multicaso como estratégia metodológica teve fundamental importância para a concretização desse objetivo, uma vez que possibilitou a observação, em tempo real, de dimensões institucionais e humanas dos dois contextos abordados.

É importante esclarecer que os processos sistemáticos de formação em canto lírico, assim como as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas nos cursos, certamente compõem um mosaico complexo de variáveis possíveis. Compreender tal fenômeno em sua totalidade é uma tarefa que ultrapassa as capacidades de extensão e aprofundamento desta pesquisa. No entanto, este trabalho defende a busca da reflexão e entendimento de aspectos pontuais, essencialmente aqueles descobertos durante as observações empreendidas. Para tal, foram utilizados os instrumentos de coleta de dados descritos na próxima seção.

2.1 Instrumentos de coleta de dados

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) defendem que o estudo de caso, como estratégia investigativa qualitativa, conta com muitas técnicas utilizadas por vários tipos de pesquisa. Entretanto, ressaltam duas fontes de coleta de dados essenciais dentro desse universo: a observação direta dos fatos e a aplicação de entrevistas. Da mesma forma, Yin (2001, p 107-119) sugere a existência de seis fontes distintas para a realização de um

estudo de caso. Seriam elas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O autor ainda pontua que cada fonte de coleta de dados demanda habilidades e procedimentos metodológicos diferentes.

Nessa linha, dentro do estudo que essa pesquisa se propôs a desenvolver, foram utilizados alguns instrumentos específicos de coleta de dados. Foram eles: a pesquisa bibliográfica; a observação participante; a criação de registros em vídeo, áudio e fotográfico; as entrevistas. Em busca de explicar a ação de pesquisa de forma clara e organizada, apresento o desenvolvimento metodológico do trabalho de forma sistemática. Assim, exponho as ferramentas utilizadas para coleta e análise de dados ao mesmo tempo em que explico sua utilização.

A pesquisa bibliográfica foi fundamental para um melhor entendimento da realidade estudada. Através dessa ferramenta, houve aprofundamento e maior amplitude sobre o tema. Dessa forma, foi possível conhecer o ponto de vista de diversos autores, assim como descobrir elementos que se referem à realidade do canto lírico e ao seu processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles estão: a relevância do repertório para a aprendizagem do canto lírico; aspectos técnicos que emergiram de forma recorrente na literatura da área, como exemplo cito os ajustes laríngeos, as conexões entre postura corporal e resultado sonoro; as especificidades da área reveladas por meio de estudos sobre a voz do contratenor, sobre aspectos técnicos da voz do tenor, sobre peculiaridades do português cantado, etc. O levantamento destas pesquisas e o estudo de autores consagrados direcionaram as bases epistemológicas do trabalho.

Em busca de um olhar direcionado no que se refere ao processo formativo em canto, fez-se necessário um entendimento amplo e ao mesmo tempo múltiplo do fenômeno, no sentido de que a construção da prática da performance em canto perpassa por diversas dimensões e pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica contribuiu para a construção de um referencial norteador, que ao mesmo tempo ajudou a delinear a natureza do processo formativo em canto e a estruturar a perspectiva do olhar a ser enfatizado nas análises posteriores.

Para a realização da pesquisa de campo fiz inicialmente contato com as coordenações dos cursos nas duas instituições e com os professores, já que foi necessário pedir autorização para a realização da pesquisa e identificar os espaços onde o processo de formação em canto acontecia. A observação ocorreu durante o primeiro semestre letivo do ano de 2015. Estive presente em campo uma vez por semana em cada

instituição, observando a aula de alguns alunos. Foram efetuadas 17 visitas em cada universidade no período de: 03 de março a 15 de junho na Universidade A e 04 de março a 25 de junho na Universidade B. Dessa forma, a observação das aulas de canto acompanhou todo o semestre letivo.

A pesquisa em campo começou, de fato, após o esclarecimento do que seria feito durante o trabalho, através da entrega de Cartas de Apresentação da Pesquisa (ver apêndice A). Nesse sentido, os chefes de departamento receberam cada qual o documento e assinaram um Termo de Anuência (ver apêndice B) que permitia a realização da pesquisa. Vale destacar, ainda, que os dois professores assinaram, cada um, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que viabilizava a realização das observações (ver apêndice C). O mesmo procedimento foi requerido a cada um dos alunos participantes (ver apêndice D). Tanto os professores quanto os alunos permitiram os registros em áudio e vídeo. No caso dos alunos, a fim de deixá-los mais à vontade diante da condição de sujeitos participantes da pesquisa, os termos mencionavam que seriam utilizados nomes fictícios em vez de seus nomes próprios. Foram eles: Leandro; Gilberto; André e Renata. O anonimato dos professores e pianistas acompanhadores também foi preservado, sendo mencionados neste trabalho como Professora Natália; Professor Lucas; Pianista Gustavo e Pianista Rebeca.

As gravações em áudio e vídeo ocorreram durante aulas e apresentações, a fim de captar detalhes que pudessem ajudar a compreender de forma mais significativa elementos do contexto. É importante salientar que as gravações só começaram a acontecer, de fato, a partir do quarto encontro com os professores e alunos. Durante as quatro primeiras aulas, fiz observações e anotações, mas não realizei registros audiovisuais. Era necessário que os sujeitos envolvidos no processo estivessem mais familiarizados com minha presença e com a ideia de participarem de uma pesquisa – ou seja, que diminuísse o conhecido “efeito do observador”¹⁶.

Os registros fotográficos foram realizados no decorrer das aulas observadas em busca de captar aspectos gerais das práticas analisadas. Esses registros, além de ampliarem as possibilidades analíticas também serviram como importante ferramenta para ilustrar e completar os textos gerados pela observação.

As entrevistas aconteceram durante o processo de observação de acordo com a disponibilidade dos personagens envolvidos. Em um primeiro momento, os professores

¹⁶ O efeito do observador (ou reatividade) é inerente à observação, mas tende a se atenuar com a continuidade da observação (PENNA, 2017, p. 135).

foram abordados por meio de diálogos informais. Nessas ocasiões, pude me aproximar gradativamente do contexto a ser estudado e, assim, compreender de forma mais apurada algumas particularidades. A partir dos dados coletados, estruturei e reestruturei os roteiros para as entrevistas realizadas, sempre de acordo com as necessidades deste trabalho.

A elaboração gradativa dos roteiros e a participação dos entrevistados no processo são aspectos que remetem a uma perspectiva específica de trabalho. Na investigação qualitativa, a aplicação das entrevistas pode ser efetuada de forma estruturada, semiestruturada ou não estruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas não estruturadas auxiliam o pesquisador a estabelecer um primeiro contato com os sujeitos, assim como, a coletar informações prévias que o contextualizem com o campo.

O entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e em seguida, explora-a mais profundamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Nesse tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Devido à complexidade do tema e ao desconhecimento prévio do contexto observado, as primeiras entrevistas foram caminhadas sob essa perspectiva. Dessa forma, nos primeiros encontros, foram empreendidos diálogos informais com professores e alunos durante o tempo livre disponível. A não estruturação das primeiras entrevistas foi de fundamental importância para a construção e organização posterior do processo de coleta e análise dos dados. Como exemplo disso, cito a questão dos repertórios abordados em sala de aula. Inicialmente, esse tema não foi entendido como de maior relevância, no entanto, após a fala dos professores, foi-lhe dada maior importância, ao ponto de o tema ser inserido como um dos elementos permanentes na estrutura do trabalho e nas análises posteriores. Dessa forma, solicitou-se aos professores que explicassem mais sobre repertórios e sobre sua concepção acerca do tema, no que se refere à formação dos alunos. O repertório foi entendido como elemento fundamental que pode trazer pistas e que ajuda a conduzir o processo formativo do estudante.

Com relação aos alunos observados durante as aulas, em princípio, sua participação seria menor, no entanto, os estudantes apresentaram elementos importantes que tornaram as entrevistas mais ricas. Por exemplo, a descrição das vivências experimentadas anteriormente por eles, no que se refere ao estudo do canto, foi

imprescindível para um entendimento mais concreto do momento observado durante a pesquisa de campo. Da mesma forma, o entendimento dos alunos em relação ao seu próprio processo de formação foi fundamental para traçar um delineamento mais preciso das análises realizadas.

Algumas questões chamaram atenção e proporcionaram desdobramentos das entrevistas realizadas. Após a triagem dos depoimentos coletados, foram escolhidos alguns trechos que possuíam maior significância e aproximação com questões relevantes para a pesquisa. A título de exemplo, foram ressaltados os processos vivenciados por Gilberto e os encaminhamentos propostos pela professora Natália. Isso porque o caso do aluno se apresentou como atípico em relação ao encaminhamento normal dos semestres letivos do curso, de acordo com a fala dos sujeitos entrevistados, como poderá ser constatado mais adiante. Em razão desse fato, foram delineadas novas questões, com o intuito de aprofundar o olhar sobre essa situação específica vivenciada pelo aluno à época.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a relação do professor Lucas com o repertório abordado em sala de aula. Os encaminhamentos e escolhas de repertório que o professor desenvolveu durante as observações estiveram alinhados com seu entendimento pessoal sobre a questão, o que não necessariamente estava de acordo com a proposta do curso, a qual é concebida como documentação oficial. Dessa forma, foram elaboradas algumas questões sobre o tema com o intuito de estudar de forma mais detida esse aspecto em especial.

É importante salientar que muitos diálogos ou pequenas entrevistas foram realizadas durante os intervalos entre uma aula e outra e, por vezes, antes mesmo de a aula começar. Para esse tipo de abordagem, não utilizei um roteiro previamente preparado, apenas mantive um diálogo com professores, alunos ou pianistas sobre o trabalho que estava sendo realizado no momento, principalmente quando havia a possibilidade de conversar. Um questionamento frequente que fazia após um exercício ou aula que assistia era sobre o que havia sido trabalhado e o porquê da utilização de tal ou qual abordagem. Após alguns encontros e observações, formulei a estrutura de uma entrevista completa que realizei com a professora Natália, no dia 5 de maio de 2015, e com o professor Lucas, no dia 6 de maio de 2015. Da mesma forma, depois de ter compreendido melhor a situação de cada estudante, foram elaboradas algumas questões em busca de entender melhor suas trajetórias de estudos e as compreensões que tinham

sobre seu próprio processo formativo. As dúvidas que surgiram depois da pesquisa de campo puderam ser esclarecidas através de *e-mail* ou telefone. A seguir, um quadro com os dias das entrevistas realizadas.

Quadro 01 - Pesquisa de campo – datas das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes

Sujeitos	Universidade/Disciplina	Data das entrevistas realizadas
Professora Natália	Universidade A	05/05/2015
Professora Lucas	Universidade B	06/05/2015
Leonardo (Tenor)	CANTO 2	12/05/2015
Gilberto (Tenor)	CANTO 8	05/05/2015
André (Barítono)	CANTO 2	20/05/2015
Renata (Soprano)	CANTO 9	29/04/2015

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O roteiro das entrevistas com os professores e alunos pode ser encontrado no apêndice E.

2.2 Encaminhamento da coleta e participantes da pesquisa

O campo desta pesquisa envolveu disciplinas práticas de canto lírico dos cursos de bacharelado em música de duas instituições universitárias do Nordeste brasileiro. Com o intuito de manter o anonimato dos participantes desta pesquisa, as universidades observadas serão aqui nomeadas como: Universidade A e Universidade B. Considerando que os cursos de bacharelado são compostos por diversas disciplinas, é importante pontuar que as observações foram feitas em um segmento específico do contexto, nesse caso, nas disciplinas práticas de Canto Lírico. Cabe esclarecer que o bacharelado da Universidade A possuía, à época das observações, duração de quatro anos; ao passo que o bacharelado da Universidade B possuía duração de cinco anos. Por isso, Leandro e Gilberto estiveram em um processo formativo constituído por oito semestres de disciplinas específicas de canto lírico, uma por semestre; já André e Renata estiveram em um processo formativo constituído por dez disciplinas de canto lírico.

Sobre a escolha dos professores que estiveram ministrando aulas nas disciplinas pesquisadas, vale pontuar que o contato com os docentes foi realizado previamente, antes mesmo da pesquisa começar. A postura aberta e colaborativa de ambos em permitir a realização das observações durante suas aulas foi fundamental para a seleção. Dessa forma, participaram da pesquisa: a professora Natália, atuante no curso de bacharelado da Universidade A, e o professor Lucas, docente do curso de bacharelado da Universidade B.

A professora Natália possui mestrado e doutorado em música e faz parte do corpo docente da instituição desde 1997, trabalhando principalmente como professora de canto no curso de bacharelado em música. Natália desenvolve pesquisas em temas como: instrumento-sujeito; voz autêntica; formação do cantor/artista e autoconhecimento.

O professor Lucas tornou-se professor efetivo da instituição no ano de 2014, cerca de um ano antes da coleta para esta pesquisa. Possui ampla experiência como cantor lírico solista, diretor cênico e ator. Já se apresentou em diversas cidades do país e do mundo em óperas, concertos e festivais de música. Defende a prática do canto lírico essencialmente em português e entende ser importante o estudo de obras nacionais para a formação dos alunos no ensino superior.

O processo de seleção dos professores e dos alunos foi realizado de acordo com alguns critérios importantes para a execução deste estudo. Por um lado, busquei sujeitos que pudessem ser considerados representativos da população alvo a ser estudada. Por outro, priorizei pessoas interessadas e disponíveis para colaborar com o trabalho. Sendo assim, os critérios atribuídos para a seleção das aulas individuais que seriam observadas em cada caso estudado foram: a) o interesse dos alunos envolvidos em participar de forma colaborativa com a pesquisa; b) a presença ativa, no momento da pesquisa, na condição de sujeitos inseridos de forma regular nos cursos pesquisados; c) o semestre letivo cursado, de forma que a pesquisa contemplasse alunos em momentos diversos do processo formativo; d) a compatibilidade de horários, tanto de professores quanto de alunos, com as condições de trabalho da pesquisadora.

Os ajustes, no que se refere aos horários, foram muito importantes, visto que as observações foram realizadas simultaneamente em duas universidades localizadas em estados diferentes. Diante disso, os encontros foram dispostos da seguinte maneira: nas terças-feiras, durante o período da tarde, estive observando as aulas da professora Natália na Universidade A. Nas quartas-feiras, pela manhã e tarde, estive presente nas aulas do professor Lucas na Universidade B. Vale pontuar que a escolha dos alunos colaboradores para esta pesquisa foi realizada considerando esses horários.

Acompanhei um semestre em cada universidade, segundo seus calendários letivos, as quatro primeiras semanas de aula foram para fazer contato com as instituições, através dos coordenadores de cada bacharelado, e com os professores, pessoalmente, a fim de combinar horários e formalizar a pesquisa através das cartas de apresentação da pesquisa e dos termos de consentimento. As observações das aulas começaram, de fato,

após o primeiro mês de aula, isto é, a partir da 4ª aula de cada professor, mesmo assim, estive frequentando as universidades desde o início do semestre letivo para resolver questões formais. Nesse sentido, foi possível observar dez aulas de cada aluno, sendo que o número de visitas ao campo foi maior, inclusive, devido a situações diversas em que, mesmo estando no campo, não pude observar as aulas de certos alunos. Por exemplo, nos dias 29 de maio e 08 de junho, na Universidade A, Leandro faltou suas aulas e apenas Gilberto pôde ser observado. Já nos dias 18 de maio e 15 de junho, também na Universidade A, as aulas não aconteceram para Gilberto e somente Leandro foi observado, nesse caso, na primeira data Gilberto faltou e na segunda data suas atividades já haviam sido concluídas. No caso da Universidade B, não houve aulas nos dias 10 e 25 de junho, na primeira data, devido a uma forte chuva que assolou a cidade, na segunda, porque as atividades já haviam sido finalizadas, assim, as observações de aula não puderam acontecer. Ademais, os dias 21 e 22 de abril foram um feriado e um impensado nas universidades A e B respectivamente. Segue o quadro com o resumo das datas e locais das atividades e observações realizadas durante a pesquisa de campo.

Quadro 02 - Pesquisa de campo - datas e locais das aulas observadas

Obs.:	Instituição	Data	Atividade	Instituição	Data	Atividade
1ª	Universidade A	03/03/2015	Reconhecimento do campo	Universidade B	04/03/2015	Reconhecimento do campo
2ª	Universidade A	10/03/2015	Entrega da Carta de apresentação da pesquisa ao coordenador do bacharelado e assinatura do termo de consentimento	Universidade B	11/03/2015	Entrega da Carta de apresentação da pesquisa ao coordenador do bacharelado e assinatura do termo de consentimento
3ª	Universidade A	17/03/2015	Diálogo com a professora e ajuste de horários	Universidade B	18/03/2015	Diálogo com o professor e ajuste de horários
4ª	Universidade A	24/03/2015	Assinatura do termo de consentimento pela professora	Universidade B	25/03/2015	Assinatura do termo de consentimento pelo professor
5ª	Universidade A	31/03/2015	1ª Aula Ajustes de horários e assinatura dos termos de consentimento pelos alunos	Universidade B	01/04/2015	1ª Aula Ajustes de horários e Assinatura dos termos de consentimento pelos alunos
6ª	Universidade A	07/04/2015	2ª Aula	Universidade B	08/04/2015	2ª Aula
7ª	Universidade A	14/04/2015	3ª Aula	Universidade B	15/04/2015	3ª Aula
8ª	Universidade A	21/04/2015	Feriado	Universidade B	22/04/2015	Impensado
9ª	Universidade A	28/04/2015	4ª Aula	Universidade B	29/04/2015	4ª Aula
10ª	Universidade A	05/05/2015	5ª Aula	Universidade B	06/05/2015	5ª Aula
11ª	Universidade A	12/05/2015	6ª Aula	Universidade B	13/05/2015	6ª Aula

Obs.:	Instituição	Data	Atividade	Instituição	Data	Atividade
12 ^a	Universidade A	18/05/2015	7 ^a Aula	Universidade B	20/05/2015	7 ^a Aula
13 ^a	Universidade A	25/05/2015	8 ^a Aula	Universidade B	27/05/2015	8 ^a Aula
14 ^a	Universidade A	29/05/2015	9 ^a Aula	Universidade B	03/06/2015	9 ^a Aula
15 ^a	Universidade A	01/06/2015	10 ^a Aula	Universidade B	10/06/2015	Não houve aula – chuva na cidade
16 ^a	Universidade A	08/06/2015	11 ^a Aula Recital de conclusão de Gilberto	Universidade B	18/06/2015	Avaliação Final de André e Renata
17 ^a	Universidade A	15/06/2015	12 ^a Aula Avaliação Final de Leandro	Universidade B	25/06/2015	Período de recesso

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Nos dias 17 e 18 de março, nas Universidades A e B, respectivamente, compareci às aulas dos professores para um reconhecimento do campo das aulas. Expliquei sobre a necessidade de observar diferentes momentos do processo formativo e do interesse em trabalhar com estudantes de níveis diversos. Dessa forma, de acordo com os horários disponíveis, os professores sugeriram alguns alunos para participarem da pesquisa, mas ainda não estive em contato direto com esses personagens. Somente após a primeira observação de aula, nos dias 31 de março e 01 de abril, pude me aproximar dos alunos e combinar, diretamente com eles, sua participação na pesquisa. Nesse sentido, as duas primeiras aulas observadas, em cada uma das universidades, foram para a adequação e remanejamentos de horários em diálogo com os estudantes que aceitaram participar, para que fizessem aulas em horários próximos e convenientes em que fosse possível eu estar presente no campo.

Em acordo com a professora Natália, foram convidados um estudante que, no período da coleta, cursava a disciplina de Canto 2 e outro da disciplina Canto 8. Já com o professor Lucas, o acordo possibilitou o convite de um estudante da disciplina de Canto 2 e uma estudante da disciplina Canto 9. Vale salientar que cada professor trabalhava em parceria com um(a) pianista acompanhador(a), que também participou do estudo. Apresento a seguir os principais personagens que tornaram esta pesquisa possível.

Quadro 03 - Pesquisa de campo – sujeitos participantes da pesquisa

Instituição	Professor (a)	Pianista	Aluno (a)	Disciplina
Universidade A	Professora Natália	Pianista Gustavo	Leonardo (Tenor)	CANTO 2
			Gilberto (Tenor)	CANTO 8
Universidade B	Professor Lucas	Pianista Rebeca	André (Barítono)	CANTO 2
			Renata (Soprano)	CANTO 9

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Inicialmente, seriam três alunos de cada professor, buscando considerar também a metade do processo de formação do aluno bacharel em canto lírico. No entanto, essa possibilidade se tornou inviável devido à falta de alunos que cumprissem todos os critérios da seleção para a participação da pesquisa. Mesmo assim, os alunos selecionados possibilitaram uma investigação ampla e com riqueza de elementos, pois trouxeram relatos de processos particulares que revelaram trajetória diversificadas. Nesse sentido, a pesquisa não foi prejudicada, pelo contrário, houve maior possibilidade de aprofundamento das análises no que se refere ao histórico pessoal e processo de cada sujeito.

3.3 Organização e análise dos dados

Os dados coletados na pesquisa de campo foram organizados de forma sistemática em pastas e em arquivos digitais separados por datas em que foram coletados, locais e sujeitos observados. Os arquivos de áudio, vídeo e fotográficos foram anexados a pastas juntamente com anotações digitais de cada um dos encontros. Também foi usado um diário de campo para anotações mais pontuais. Não utilizei necessariamente um roteiro para as observações, mas as realizei de modo que a dinâmica dos eventos fornecesse ferramentas para a estruturação posterior de um roteiro específico.

Após as observações e as entrevistas, foi realizada a transcrição em arquivo digital das anotações, filmagens e gravações realizadas. Dessa forma, todo o material em estado bruto foi organizado e catalogado. No que se refere ao formato da escrita empreendida, o critério de transcrição das entrevistas e falas nas cenas apresentadas foi o da ortografia padrão. Foram feitas correções, na medida do possível, de alguns aspectos da linguagem mais coloquial, tais como contrações e algumas gírias, sendo mantidas, neste trabalho, as normas oficiais da escrita em português brasileiro. Assim, busquei construir um texto que proporcionasse uma leitura fluente, ao mesmo tempo em que evidenciasse elementos importantes apresentados no depoimento dos participantes. Houve leituras sucessivas do material coletado em busca de um formato adequado para a apresentação dos resultados. Finalmente, foi possível perceber a necessidade de apresentar elementos referentes ao universo do canto lírico, para que as análises pudessem ser realizadas sob uma perspectiva concreta. Assim, a constituição do referencial teórico foi um suporte estruturante para a interpretação e análise dos dados.

Ao término da organização dos dados coletados, começaram as análises que foram apresentadas nos capítulos 3 e 4. Nelas, foram descritos alguns aspectos referentes ao contexto estudado, aos professores participantes, aos processos de cada um dos alunos observados, de acordo com os elementos evocados no referencial teórico. Em relação à análise dos dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), ela pode ser entendida como um processo de busca e organização sistemática dos materiais coletados durante a pesquisa. Dessa forma, espera-se aumentar a compreensão acerca desses mesmos materiais e do fenômeno estudado, e, ainda, apresentar aos demais aquilo que foi descoberto durante a pesquisa.

A apresentação dos resultados estruturou-se sob duas dimensões distintas: a) descrição das situações vivenciadas e b) uma análise interpretativa, a partir da categorização dos dados levantados na etapa descritiva, de acordo com a fundamentação teórica adotada na pesquisa. Ambas dimensões se apoiaram em elementos levantados na revisão de literatura e na minha experiência pessoal na área do canto lírico.

Foram articulados, assim, os resultados obtidos com a discussão desenvolvida anteriormente com base na revisão de literatura. Dessa forma, com base nas transcrições das observações empreendidas, dos documentos coletados e, também, a partir do estudo exaustivo dos vídeos captados e dos textos resultantes das entrevistas e relatos, busquei responder, de acordo com a abordagem por competências, quais as principais situações, operações e recursos que estiveram presentes nos processos de ensino e aprendizagem experimentados durante as aulas práticas de canto lírico de dois cursos universitários de bacharelado em música.

3 A CONSTRUÇÃO DA VOZ LÍRICA E A CONSTRUÇÃO DO INTÉRPRETE CANTOR: A GÊNESE DE UMA COMPETÊNCIA

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresento e analiso o ambiente das aulas, relacionando-o com elementos da abordagem por competências, por meio das seguintes dimensões: a) local onde as aulas aconteciam; b) frequência e duração dos encontros; c) as características das aulas; d) o tipo de trabalho que foi desenvolvido e e) o formato das aulas. Depois, examino o fenômeno em estudo segundo a análise iniciada na revisão de literatura e que, nesta seção, é realizada sob a ótica da noção de competência em duas dimensões principais: a construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor.

A partir disso, são evidenciadas e discutidas as principais situações e operações que emergiram das observações empreendidas. Para isso, destaco: 1) as principais situações observadas nas aulas de canto lírico, de acordo com a abordagem por competências; 2) a relação entre os repertórios estudados, as situações-problema e o empreendimento das principais operações exercidas em sala de aula e nos recitais públicos.

Finalmente, apresento os professores participantes da pesquisa, evidenciando duas questões centrais em diálogo com a abordagem por competências: a natureza do conhecimento que buscaram construir nas aulas de canto e a forma como o ensino e aprendizagem foram conduzidos nesse contexto. A apresentação desses aspectos foi de fundamental importância para alicerçar e enriquecer as análises seguintes.

3.1 Descrição e análise das aulas de canto observadas

Foram observadas, na Universidade A, as disciplinas de Canto 2 e Canto 8 e, na Universidade B, as disciplinas de Canto 2 e Canto 9. Quanto ao espaço físico e aos materiais utilizados, as observações mostraram que as aulas aconteciam em um ambiente reservado para essa prática. Ambos professores possuíam uma sala específica para trabalhar. Os espaços apresentavam alguns elementos comuns: um piano, um ou mais armários para guardar materiais e, pelo menos, um espelho.

Sobre a frequência e duração dos encontros, as aulas eram realizadas uma vez por semana, com uma hora de duração. Houve prolongamento das atividades apenas em situações extraordinárias, como os ensaios gerais antes das apresentações.

As características das aulas de canto eram de serem individuais e personalizadas, isso porque os encontros aconteciam unicamente entre professor e aluno e eram realizados de forma direcionada às necessidades de cada estudante. O momento das aulas apresentou-se como um espaço propício para o diálogo, reflexão e trabalho prático empreendido entre professores e alunos. O acompanhamento das aulas revelou que cada professor esteve conduzindo à sua maneira o processo formativo dos alunos segundo suas necessidades, sugerindo e aplicando os exercícios de forma particular. Por esse motivo, fez-se necessária a apresentação da concepção dos professores e do histórico dos alunos, assim como das necessidades que possuíam, como será abordado mais adiante.

O tipo de trabalho desenvolvido pôde ser caracterizado por meio de duas dimensões específicas: 1) a primeira está relacionada com a construção da voz lírica; 2) a segunda vincula-se à construção do intérprete cantor. A primeira categoria emergiu da compreensão de que o perfil de atuação escolhido pelo aluno apontou para determinados parâmetros técnicos e estilísticos que deveriam ser desenvolvidos sempre de acordo com a classificação vocal do cantor e com a estética vocal que o repertório exigisse. Essa categoria se relaciona com o desenvolvimento técnico de aspectos vocais, sem necessariamente haver aplicação direta das habilidades desenvolvidas no repertório que está sendo trabalhado no momento. A segunda categoria apontou para a construção do intérprete cantor, perpassando pela aquisição de repertórios específicos e pela construção de habilidades performáticas durante a prática do canto. Isso está relacionado com a questão de performance, de interpretação musical, de presença no palco, ou seja, de um saber artístico.

Como observado sobre o formato das aulas, é possível afirmar que as aulas aconteciam de três maneiras distintas: 1) aulas que privilegiavam a realização de exercícios e vocalizes através dos quais os estudantes trabalhavam, sob a condução dos professores, para desenvolver aspectos pontuais relacionados essencialmente à técnica vocal; 2) aulas onde o aluno procurava desenvolver a prática do canto em si – a performance –, ensaiava ou apresentava um determinado repertório que estivesse preparando, o que podia acontecer com a colaboração de um(a) pianista acompanhador(a) ou não; 3) aulas reservadas para a aplicação de provas em sala de aula, ou para recitais públicos com fins avaliativos.

3.2 A construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor

A partir dos elementos encontrados e das análises realizadas, os dados coletados foram relacionados com a noção de competência. Duas dimensões principais emergiram da realidade observada e podem ser entendidas como a “gênese” do que poderia vir a ser uma competência. Estariam relacionadas com: 1) a construção da voz lírica e 2) a construção do intérprete cantor. É importante ressaltar que o ensino e aprendizagem do canto lírico é um fenômeno com muitos meandros e bastante complexo, nesse sentido, as categorias trazidas por este trabalho, emergidas da realidade observada e vinculadas essencialmente com a abordagem por competências, são uma forma didática de analisar e compreender sistematicamente o fenômeno de estudo pesquisado. Dito isto, vale pontuar que os dados analisados à luz da abordagem por competências apontaram para o delineamento das duas categorias demonstradas, isto é, construção da voz lírica e construção do intérprete cantor.

O termo “voz lírica” é usado, no contexto deste estudo, referindo-se a uma forma particular de uso da voz, utilizada essencialmente para a execução do repertório canônico do canto lírico. Nesse sentido, utilizo o termo “construção da voz lírica” entendendo-o como um processo de criação e homogeneização da emissão vocal para o canto lírico, em diferentes regiões e fonemas da voz cantada de acordo com a classificação vocal do cantor. Esse termo surgiu a partir da pesquisa de campo, mais especificamente, das observações empreendidas e de um dos relatos do professor Lucas. Em suas palavras, o professor explica que: *“a voz lírica é uma voz construída e a gente tem que trabalhar muito para conseguir construir ela, entendeu? Para ter um bom resultado sonoro”* (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015).

Observando a ação de ambos professores, foi possível entender que o termo “construção da voz lírica”, utilizado pelo professor Lucas, referia-se ao trabalho técnico empreendido para o desenvolvimento da voz lírica do estudante. Pontuo alguns aspectos desse trabalho: o desenvolvimento da colocação da voz, o estabelecimento do apoio diafragmático, a homogeneização da emissão vocal, os quais poderiam ser qualificados de recursos, em termos de saber-fazer, habilidades ou capacidades, no contexto da abordagem por competências. É importante pontuar que todo saber-fazer baseia-se necessariamente em saberes, conteúdos ou conhecimentos.

Quanto ao entendimento dos professores entrevistados sobre o tema, ambos defenderam que a voz utilizada para o canto lírico é construída e que deve ser direcionada ao tipo de repertório que o cantor vai interpretar. Nas palavras da professora Natália: *“Se Gilberto quer cantar música antiga, temos que trabalhar para isso. Ele precisa desenvolver uma técnica direcionada para isso”* (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/2015). Sob essa perspectiva, o repertório abordado passa a determinar os caminhos pelos quais o trabalho técnico deverá ser conduzido, já que cada repertório se vincula a uma gama de elementos técnicos, estilísticos, interpretativos.

O contrário também acontece. No caso de Leandro, o repertório foi escolhido, necessariamente, para estar de acordo com as capacidades técnicas do aluno no momento. Da mesma forma, a classificação vocal do aluno define os repertórios que poderão ser cantados. Ainda, a natureza da voz do aluno pode influenciar a escolha dos repertórios. *“Uma voz com menos volume e muito leve, certamente terá dificuldades para cantar árias wagnerianas, talvez, fosse melhor aproveitada nas árias antigas”* (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). Sobre isso, o professor Lucas explicou: *“a voz para o canto lírico é uma voz construída e tem que ser trabalhada de acordo com os referenciais [vocais] que nós temos. Por isso, é muito importante conhecer o repertório da área, escutar bons cantores [...], saber como a coisa funciona”* (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). Assim, a “construção da voz lírica” em relação ao tipo de repertório escolhido, oferece subsídios para a definição de quais e como os recursos deverão ser abordados para o trabalho de desenvolvimento da voz lírica.

O conceito “construção do intérprete cantor” emerge da pesquisa bibliográfica e das observações empreendidas. Em linhas gerais, foi possível compreender que a construção do intérprete cantor está relacionada com a preparação do estudante para a performance em canto lírico. Existe o consenso entre os professores de que as músicas trabalhadas em sala de aula contribuem para a construção do intérprete cantor por meio de dois aspectos principais: o acúmulo de obras preparadas para a performance no palco; a apreensão e posterior aplicação de recursos interpretativos e performáticos relacionados com as obras estudadas.

Em consonância com Elliott (2007, p. 5-6), as palavras de Lucas expressam essa realidade quando afirmam que: *“para estar no palco, o aluno precisa ter repertório tecnicamente resolvido, além de saber interpretar cada obra de acordo com o seu período histórico, né?”* (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). No âmbito da

abordagem por competências, as obras estudadas para a performance no palco, com todos os seus aspectos históricos e estilísticos, podem ser consideradas como saberes, isto é, conteúdos.

As observações, relatos e literatura evidenciaram que a construção do intérprete cantor perpassa pela aprendizagem e pelo acúmulo de repertórios diversos a serem amadurecidos e apresentados ou não no palco. Apenas para ilustrar, o relato do professor Lucas apresenta esse entendimento da seguinte maneira:

Sem dúvida, o aluno que está se formando em canto tem que conhecer o repertório, ele tem que dominar os estilos. Então ele tem que passar por esse repertório, ele tem que cantar ária antiga. Ele tem que saber cantar Mozart. Não vou nem dizer saber cantar, ele tem que ter passado por essa experiência de cantar Mozart, de cantar ária antiga, de cantar canção brasileira o tempo todo, de cantar lieder, principalmente Schubert. Mas também Brahms, Wolf, enfim, ele tem que passar pela experiência de cantar óperas. Aí, o repertório vai servir para o aluno ter material para se apresentar, um acervo [...].
(Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015).

As observações e relatos revelaram que ambos professores sugerem uma formação em canto lírico permeada pela aquisição de um repertório variado e orientado aos diversos estilos musicais. Dentro desse universo, as obras escolhidas exigem do cantor uma execução permeada por recursos interpretativos e performáticos. Os professores pontuaram aspectos performáticos e interpretativos com o intuito de ajudar o estudante a realizar uma leitura da obra musical condizente com o seu gênero, compositor, períodos e características nacionais. Tais características inerentes à preparação do intérprete podem ser corroboradas por Elliott (2007, p. 05).

São exemplos de recursos interpretativos: personificação do personagem, realização e aplicação de ornamentos, inflexões estilísticas da obra. A professora Natália explicou que o autoconhecimento emocional e psicológico são elementos que ajudam o estudante a tornar a interpretação dos personagens mais real e que esse trabalho também faz parte da preparação do aluno. Esses estão mais na dimensão do saber-fazer pois fazem referência a capacidades interpretativas.

Em relação aos recursos performáticos temos: presença de palco; emotividade; segurança e clareza na execução. O professor Lucas enfatizou o desenvolvimento da presença de palco dos alunos com o intuito de que pudessem se apresentar com mais segurança na hora de enfrentar a plateia, por exemplo. No âmbito da abordagem por

competências, os recursos performáticos podem estar relacionados tanto com um saber-fazer, quanto podem estar mais vinculados com atitudes, isto é, com o saber-ser.

Diante dessas evidências, é possível compreender a construção do intérprete cantor como: a assimilação de diversos elementos culturais e estéticos, a fim de que o cantor esteja apto a reproduzir uma determinada concepção artística vinculada a uma época, região ou contexto social. Da mesma forma, requer também a utilização de recursos interpretativos e performáticos que sejam condizentes com o universo da obra em questão.

3.3 Principais situações observadas nas aulas de canto lírico

As principais situações presentes nas aulas de canto pesquisadas foram: 1) as situações de apreensão e desenvolvimento de recursos técnicos da voz; 2) as situações de construção da performance em canto lírico; 3) as situações de avaliação.

A primeira dimensão diz respeito às situações em que são aplicados vocalizes e exercícios para a apreensão de elementos relacionados com a preparação técnica do aluno para o canto lírico. A segunda dimensão é afeta aos ensaios em sala de aula (ou fora dela) em que os alunos podem trabalhar para desenvolver recursos relacionados à interpretação musical e podem também exercer a performance em si. A terceira dimensão se refere aos momentos de avaliação e aos recitais finais.

As observações revelaram que cada aula esteve direcionada, com maior ênfase, a uma dessas três dimensões da seguinte maneira: 1) aulas direcionadas à preparação técnica da voz dos cantores; 2) aulas reservadas para a passagem de repertórios, com pianista, para a construção da performance; 3) aulas onde os alunos foram colocados em situações de avaliação: por meio de recitais abertos ao público em auditório; ou através de momentos de performance para avaliação dentro de sala de aula. Isso não significa dizer que, em uma aula reservada para o desenvolvimento da performance, por exemplo, questões técnicas da voz, ou aspectos relacionados com processos avaliativos, não pudessem ser abordados pelos professores, e vice-versa. No entanto, as observações evidenciaram que, de modo geral, cada aula enfatizou uma dessas três dimensões, e que, para fins de organização e análise, se fez necessário delimitar. Os quadros 4 e 5 apresentam como se deu a distribuição dessas situações nas aulas observadas, em cada instituição.

Quadro 04 - Atividades desenvolvidas pelos alunos da professora Natália durante o semestre letivo

UNIV. A Datas	LEANDRO		GILBERTO	
	Atividade	Descrição das situações	Atividade	Descrição das situações
31/03/2015	1ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	1ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
07/04/2015	2ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	2ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
14/04/2015	3ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	3ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
21/04/2015	Feriado	-	Feriado	-
28/04/2015	4ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	4ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
05/05/2015	5ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	5ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
12/05/2015	6ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	6ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
18/05/2015	7ª Aula - Ensaio com o pianista em sala de aula	Preparação da performance acompanhada do pianista	Aluno faltou	-
25/05/2015	8ª Aula - Ensaio com o pianista em sala de aula	Preparação da performance acompanhada do pianista	7ª Aula - Ensaio com o pianista em sala de aula	Preparação da performance acompanhada do pianista
29/05/2015	Aluno faltou	-	8ª Aula - Ensaio com o pianista em sala de aula	Preparação da performance acompanhada do pianista
01/06/2015	9ª Aula - Ensaio com o pianista em sala de aula	Preparação da performance acompanhada do pianista	9ª Aula - Ensaio com o pianista em sala de aula	Preparação da performance acompanhada do pianista
08/06/2015	Aluno faltou	-	10ª Aula - Recital de conclusão do curso no auditório	Avaliação da performance do repertório estudado no semestre

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os dados apresentados no quadro 4, relativos à Universidade A, mostram que, em um total de dez aulas, desconsiderando o feriado e as semanas em que as aulas não ocorreram, foram, para cada aluno, seis encontros de preparação técnica da voz sob a orientação da professora e três ensaios com o pianista para a preparação da performance das obras. As aulas que não aconteceram, como indicado no quadro, a parte do feriado do dia 21 de abril, foram essencialmente pelo não comparecimento dos estudantes por motivos pessoais ou, no caso de Gilberto, no dia 15 de junho, pela finalização prévia de suas atividades semestrais. Ao final, houve um recital público para cada aluno como forma de avaliação. Sendo assim, considerando as dez aulas observadas, lembrando que as observações de aula foram iniciadas após um mês do início do semestre letivo, a pesquisa empírica demonstrou que houve o dobro de aulas para a preparação técnica da voz em relação às aulas para ensaios com o pianista. Na Universidade B, essas proporções são semelhantes como podemos depreender do quadro 5.

Quadro 05 - Atividades desenvolvidas pelos alunos do professor Lucas durante o semestre letivo

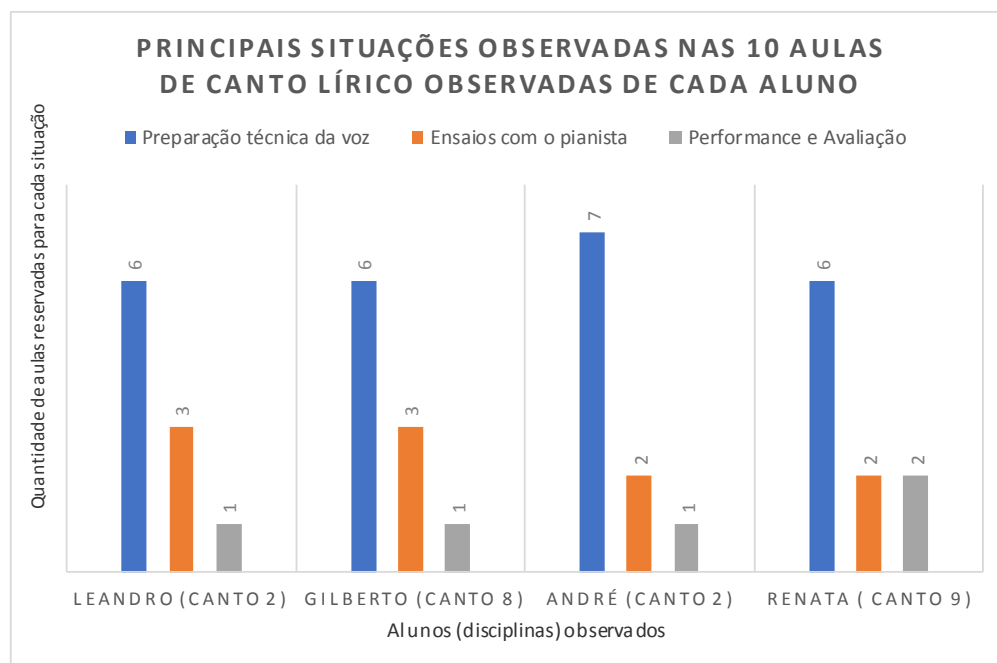
UNIV. B	ANDRÉ		RENATA	
Datas	Atividade	Descrição	Atividade	Descrição
01/04/2015	1ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	1ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
08/04/2015	2ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	2ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
15/04/2015	3ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	3ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
22/04/2015	Imprensado	-	Imprensado	-
29/04/2015	4ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	4ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
06/05/2015	5ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	5ª Aula - Avaliação com banca em sala de aula	Performance, acompanhada do pianista, de parte do repertório estudado no semestre
13/05/2015	6ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	6ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
20/05/2015	7ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula	7ª Aula	Preparação técnica da voz em sala de aula
27/05/2015	8ª Aula - Ensaio com a pianista no auditório	Preparação da performance acompanhada da pianista	8ª Aula - Ensaio com a pianista no auditório	Preparação da performance acompanhada da pianista
03/06/2015	9ª Aula - Ensaio com a pianista no auditório	Preparação da performance acompanhada da pianista	9ª Aula - Ensaio com a pianista no auditório	Preparação da performance acompanhada da pianista
10/06/2015	Não houve aula devido à forte chuva	-	Não houve aula devido à forte chuva	-
18/06/2015	10ª Aula - Recital de conclusão do semestre no auditório	Avaliação da performance do repertório estudado no semestre	10ª Aula - Recital de conclusão do semestre no auditório	Avaliação da performance do repertório estudado no semestre

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

No caso da Universidade B, foram observadas 10 aulas de cada aluno ao todo, isso por conta do impressado do dia 22 de abril e da semana em que as aulas não aconteceram devido às fortes chuvas que assolaram a cidade e obstruíram as principais vias de locomoção que davam acesso à instituição. Nesse caso, para segurança de todos, as aulas foram desmarcadas.

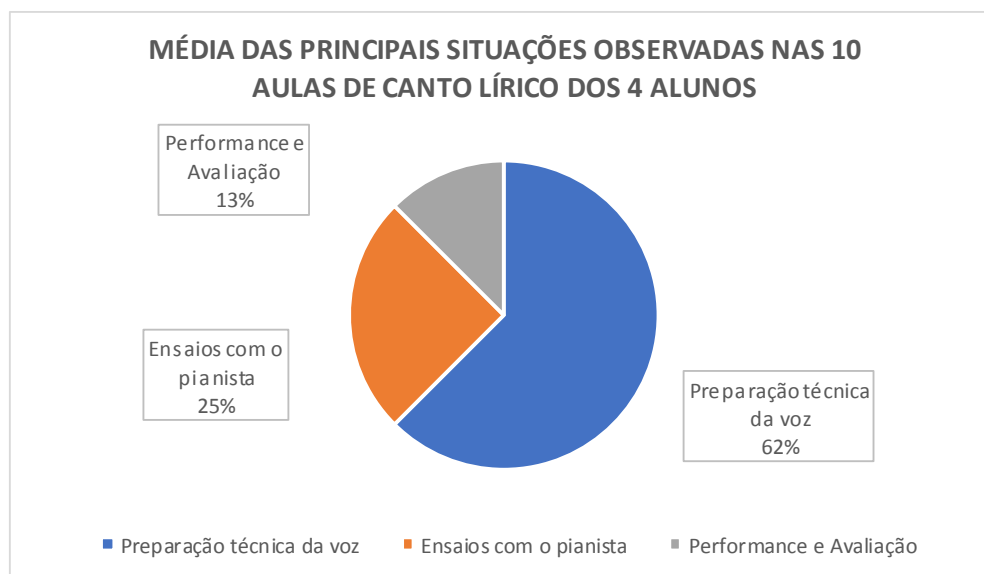
Em relação a André, que estava cursando Canto 2, foram sete aulas de preparação técnica da voz sob orientação do professor, duas aulas com a pianista para a preparação da performance das obras e um recital final. Já para Renata, que estava cursando Canto 9, foram seis aulas de preparação técnica da voz sob orientação do professor, duas aulas com a pianista para a preparação da performance das obras e dois momentos de performance para avaliação, sendo uma prova com banca em sala de aula na metade do semestre e um recital final para conclusão do período. Os gráficos a seguir apresentam visualmente os resultados obtidos:

Gráfico 01 - Principais situações observadas nas 10 aulas de canto lírico de cada aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Gráfico 02 - Média das principais situações observadas nas 10 aulas de canto lírico dos 4 alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As situações de apreensão e desenvolvimento de recursos técnicos da voz, ficaram evidenciadas como momentos reservados para a preparação técnica do cantor essencialmente. Para esta pesquisa, esses momentos foram aqueles vivenciados em sala de aula em busca do desenvolvimento de recursos técnicos. Para isso, o ensino e a

aprendizagem ocorreram por meio de exercícios e vocalizes diversos, dentre os quais, observou-se majoritariamente a prática de vocalizes.

Foi possível perceber, que os momentos de apreensão e desenvolvimento de recursos técnicos para a voz foram os mais contemplados durante as aulas observadas, como podemos depreender dos quadros e gráficos apresentados. Esses momentos estiveram reservados para o trabalho de questões técnicas em busca da potencialização das capacidades vocais dos alunos, essencialmente no que se refere à construção e preparação da voz lírica para a sua utilização no repertório a ser executado. A Cena 1 traz um exemplo desse tipo de situação:

CENA 01

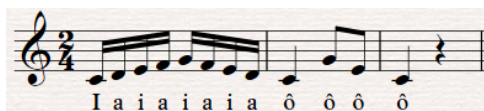
A aula começou, e depois do aquecimento vocal e de alguns exercícios e vocalizes, a professora estava ao piano e o aluno em pé ao seu lado. Natália sugeriu um exercício de respiração:

- Gostaria de trabalhar novamente a questão da respiração. Acho que você canta melhor quando está mais seguro com o apoio. Pode pegar, por favor, a bola de Pilates; nós vamos fazer aquele exercício com a bola, como na aula passada.
- Esse é muito bom, me ajuda muito nas notas longas.

O aluno pegou a bola e deitou-se sobre ela, apoiando-se pela barriga enquanto a professora explicava:

- Vamos fazer aquele vocalize em *stacatto*, certo?

O vocalize começou, o aluno cantava prestando atenção aos movimentos do seu diafragma e a professora indicava:



- Isso, vai prestando atenção aos movimentos involuntários da respiração, observe como eles funcionam, [...] você tem que conhecer e controlar de forma consciente esses movimentos para quando precisar deles.

Após algum tempo de vocalize, a professora perguntou:

- O que você está entendendo desse exercício?
- Eu estou trabalhando sobre o funcionamento correto do diafragma e tentando trabalhar sobre a tensão nessa região do pescoço e da parte mais alta do tórax. Eu tento imaginar como se eu fosse apenas uma cabeça e um diafragma que trabalhassem diretamente, sem pescoço. [...] Quando eu consigo neutralizar as tensões, eu fico mais preparado para a voz poder sair mais livre.
- E qual a sensação que você tem quando você canta assim?
- É ótima! Eu esqueço que tenho tensão e controlo muito melhor meu diafragma. Eu consigo sentir tudo [movimentação da musculatura abdominal], entendo muito melhor o funcionamento do meu corpo! [...] gostaria de poder cantar assim sempre.

Essa cena ilustra o momento em que Leandro se deitou sobre uma bola suíça¹⁷ com o intuito de fazer vocalizes, apoiando o peso do corpo principalmente por meio da região abdominal. As observações mostraram que, através desta prática, o aluno passou a desenvolver maior consciência em relação às sensações sinestésicas da movimentação muscular da região abdominal. Isso pôde ser entendido, principalmente, devido aos comentários e diálogos que fez e teve com a professora.

Esse tipo de trabalho se alinhou com o discurso proferido pela professora em entrevista. Segundo Natália, um dos elementos mais significativos para o cantor é a capacitação no que se refere ao autoconhecimento sinestésico corporal vinculado à prática do canto (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/2015). Nesse caso, Leandro foi orientado a praticar o canto através de vocalizes específicos, ao mesmo tempo em que direcionava sua atenção para a movimentação muscular de sua região abdominal.

Os saltos reforçavam as vocalizações em *stacatto* e exigiam do aluno certo controle e uma determinada quantidade de energia a ser empregada para cada nota. O aluno precisava, através da prática dos vocalizes, ir regulando a voz aos poucos, de forma que cantasse as notas dentro de uma afinação precisa e de uma colocação adequada. Assim, o aluno passava a desenvolver uma memória muscular específica, que lhe permitia regular sua musculatura abdominal de acordo com as necessidades do repertório.

A construção da voz lírica acontecia, nesse caso, através da prática repetitiva do canto, acompanhada da criação e acúmulo de memórias musculares específicas. Dessa forma, o estudante passou a conquistar, pouco a pouco, a sonoridade vocal almejada para ser aplicada na execução dos repertórios.

Em relação às situações de performance, as observações mostraram que foram momentos reservados para os ensaios dos repertórios que estiveram sendo trabalhados durante o semestre. Essas situações aconteceram, majoritariamente, com a participação do(a) pianista preparador(a) e, basicamente, em vésperas de apresentações. O relato a seguir diz respeito a uma aula de André que foi realizada no auditório do departamento de música com a presença da pianista, planejada para a passagem do repertório, desenvolvimento de aspectos interpretativos da performance e ensaio.

¹⁷ Bola geralmente utilizada nas atividades de Pilates.

CENA 02

No palco do auditório, estavam o aluno e a pianista. O professor na plateia, sentado, assistia o aluno cantar. Em um dado momento, o professor interrompeu a música, fez algumas indicações sobre a pronúncia do alemão e perguntou:

- Você sabe o que você está cantando?

- Não... eu vou pegar a tradução!

- Pois é, eu não me lembro de toda a tradução agora, mas assim, saber o que você está cantando é fundamental! Porque você pode estar cantando qualquer coisa [...], aí você não sabe o que você está cantando, entendeu? [...] Primeira coisa, antes da gente começar a estudar a música, a gente precisa ver a tradução, para saber do que se trata. [...] Porque a sua voz está bonita, você está cantando super bonito, mas fazer música, fazer arte, subir no palco para cantar alguma coisa, não é só cantar notas bonitas, entendeu? A gente tem que saber o que a gente está dizendo, porque a nossa alma tem que ir junto. Se você não sabe o que você está cantando, a sua alma não vai, ela fica. Se a gente sabe o que a gente quer dizer, aí a gente consegue fazer um trabalho completo, consegue se expressar.

O aluno pesquisou rapidamente a tradução da canção na internet e recitou para o professor. A canção, *Dichrter Liebe*, primeira canção de um ciclo de canções de Shumann, falava do mês de maio e da chegada da primavera, falava do amor que o poeta começava a sentir e de como ele havia dito para sua amada sobre seus sentimentos. Aluno e professor discutiram um pouco sobre o tema da canção e o professor disse:

- Então, essa canção fala sobre o mês de maio, sobre a chegada da primavera, você não pode cantar isso com força, entendeu? Essa música, tudo nela é muito sutil, muito delicado, ela me lembra uma caixinha de música, ela é muito delicada, porque a forma como o autor coloca, ele descreve como o amor chegou até ele na primavera e sobre toda essa atmosfera da primavera. Então, tem que colocar isso na voz, colocar essa delicadeza, esse sentimento que o autor descreve.

O aluno voltou a cantar buscando colocar em prática as indicações do professor.

Aluno André, 9ª Aula, 27/05/2015.

Em situações similares à Cena 2, foi possível observar que, esporadicamente, algumas questões técnicas eram colocadas durante as explicações. No entanto, a grande maioria das colocações eram sobre aspectos interpretativos relacionados à performance do aluno no palco.

Em relação aos momentos de avaliação, a pesquisa de campo revelou que estiveram acontecendo, principalmente, através das audições de final de semestre letivo e, também, por meio de provas com participação de banca, onde o repertório foi apresentado, aos professores, por Renata, especificamente, com o acompanhamento da pianista, em sala de aula. Segundo a abordagem por competências, o objetivo da avaliação é avaliar a capacidade do indivíduo de mobilizar seus recursos em uma determinada situação, como foi explicado no Capítulo 1. As palavras do professor Lucas corroboram esse entendimento:

Porque assim, quando o aluno canta com o pianista, a gente vai vendo a capacidade dele de apoiar, de respirar, se ele consegue alcançar bem as notas agudas, tudo o que a gente vem trabalhando nas aulas [...]. Daí, a gente percebe o que precisa ser trabalhado para melhorar. (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015).

O professor não julgou apenas se o aluno conseguiu ou não fazer a tarefa. Ele observou e fez um balanço dos recursos que o estudante possui e, ao mesmo tempo, avaliou a sua capacidade de utilizá-los na ação. Nesse tipo de caso, o enfoque do processo avaliativo contribui para o diagnóstico e remediação das dificuldades que possam aparecer na prática do aluno. Essa concepção, no sentido da abordagem por competências, é reconhecida como “avaliação formativa”, ou seja, um tipo de avaliação que contribui para o melhoramento e reorganização do processo formativo.

A pesquisa de campo mostrou outro tipo de concepção que emergiu da realidade observada, pois os professores avaliaram se os alunos tinham certas capacidades mínimas para prosseguir aos próximos estágios de sua formação. Esse tipo de enfoque é reconhecido como “avaliação certificativa”, como já foi visto. Na abordagem por competências, a certificação da aprendizagem apresenta-se, geralmente, ao final do processo. É um tipo de avaliação que se empreende quando se deseja avaliar se o aluno adquiriu certas capacidades mínimas para passar a um estágio superior.

Esse tipo de avaliação foi observado em dois momentos específicos da realidade assistida. Um deles na metade do semestre, ou seja, nas provas bimestrais do bacharelado da Universidade B. A única aluna que passou por uma avaliação com banca à metade do semestre foi Renata, como retratado na Cena 3.

CENA 03

Nesse dia, Renata fez uma prova com banca. Assim, estavam presentes na sala de aula: a pianista, o professor Lucas e o outro professor de canto do departamento. A aluna anunciou sua performance da seguinte maneira:

- Eu vou cantar três canções das sete canções populares espanholas de Manuel de Falla. São músicas feitas baseadas em canções espanholas populares. Então eu vou fazer três peças: *El Paño Moruno*, *Seguidilla* e a *Nana*. A tradução da primeira é assim: “ao pano fino na tenda, uma mancha lhe caiu, por menos preço é vendido porque perdeu seu valor”. Logo após recitar o texto, a pianista começou a tocar a introdução da música e Renata seguiu cantando. Ela manteve-se de pé, segurando uma pasta com as partituras das canções; a aluna cantou acompanhando as partituras enquanto os professores ficaram sentados assistindo a sua performance.

Aluna Renata, 5ª Aula - Avaliação com banca, 06/05/2015.

O outro momento de avaliação foi ao final do período, nas audições de final semestre e no recital de conclusão de curso de Gilberto na Universidade A¹⁸. Nessa ocasião, o aluno precisou cantar sozinho um recital completo com nove canções, o que lhe exigiu um enfrentamento maior do público e uma mobilização de diversos recursos mais profunda e complexa. Indícios do enfoque certificativo foram encontrados no discurso da professora Natália:

Existem os critérios de avaliação [...], são muito relativos [...], porque assim, não é fácil avaliar a emotividade, as capacidades de expressividade, a assertividade na hora de tomar decisões rápidas no palco [...], cada caso é único. Por exemplo, no recital de conclusão de Gilberto estamos avaliando, claro! Assim como em qualquer audição de final de semestre, temos que ver se o aluno foi capaz de vencer aquele desafio, se aprendeu as músicas, se desempenhou bem a performance da peça, o que conseguiu e o que não conseguiu realizar [...]. (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/2015).

A professora pontuou alguns critérios de avaliação: emotividade; expressividade; capacidade de tomar decisões rápidas no palco. Avaliar em uma abordagem por competências consiste em pedir ao aluno que efetue uma produção complexa. Essa

¹⁸ Repertório apresentando por Gilberto em seu recital de conclusão de curso: *Interrote Speranze* de Claudio Monteverdi; *Ecco di Dolci Raggi* de Claudio Monteverdi; *Io che Armato sin hor* de Claudio Monteverdi; *Sfogava con le stelle* de Giulio Caccini; *Delizie Contente* de Francesco Cavalli; *Die Lotosblume* de Schumann; *In der Fremde* de Schumann; *Du bist wie eine Blume* de Schumann; *Widmung* de Schumann.

produção deve possuir certos critérios, que são referentes à execução da tarefa e que precisam ser respeitados. Evidenciou-se que o processo caracterizou uma avaliação certificativa, pois além de ser um processo avaliativo com critérios específicos, serviu para definir a situação de cada estudante na conclusão de uma etapa e ascensão para um próximo momento de seu processo formativo.

É importante dizer que o enfoque das aulas costumava priorizar a construção da voz lírica, em outras palavras, foram espaços reservados principalmente para o trabalho com a técnica vocal por meio de vocalizes e exercícios específicos. Mesmo assim, os elementos vinculados à preparação do intérprete cantor também foram contemplados, essencialmente os repertórios e outros ligados à performance, tais como: presença de palco e interpretação; autoconfiança e questões referentes ao idioma.

3.4 Principais operações observadas nas aulas de canto lírico e as situações-problema

Em relação à abordagem por competências, foi possível constatar que a execução dos repertórios oferece aos estudantes momentos propícios para a execução do saber-agir por meio da utilização dos recursos apreendidos anteriormente.

É importante lembrar que as operações relacionadas com a noção de competência partem do conceito de “saber-agir” e são essencialmente o saber-mobilizar, o saber-integrar e o saber-transferir. Mesmo que essas três dimensões tenham sido especificadas na fundamentação teórica, as análises aqui empreendidas buscam discutir principalmente o saber-agir, uma vez que trazer ao detalhe cada um desses aspectos exigiria um aprofundamento das análises, o que transcende os propósitos deste estudo. Apenas para pontuar, apresenta-se uma breve discussão sobre cada uma das três dimensões vinculadas ao saber-agir.

Em relação ao **saber-mobilizar**, pode-se entender que é uma parte do saber-agir e que, no caso de Gilberto, esteve sendo empreendido. Por exemplo, o aluno explicou que os momentos das apresentações foram importantes para colocar em prática o que havia aprendido. Vale salientar que o saber-mobilizar também pode estar acontecendo, de uma forma ou de outra, em sala de aula; no entanto, para fins de análise e organização, destaco apenas os momentos em que o saber-mobilizar esteve sendo desenvolvido de forma mais ampla e profunda, especialmente nos momentos das apresentações. De acordo com a

abordagem por competências, é possível compreender que as apresentações para amigos e o recital final do aluno foram oportunidades de exercício do saber-mobilizar. Nas palavras de Gilberto:

Foi muito bom passar várias vezes com o pianista antes do meu recital [...]. Eu também fiz algumas apresentações do meu recital para alguns amigos sabe? Para praticar mesmo, ficar mais seguro diante de plateia [...]. Eu vejo que é muito importante cantar a música e colocar em prática tudo que a gente trabalhou durante esse tempo. Trazer tudo que eu aprendi para deixar minha apresentação cada vez mais pronta, mais segura [...]. Vai me dando mais segurança para o momento do recital, sabe? (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015).

Nesse contexto, a execução do repertório – ou seja, a performance, a prática do canto em si – propiciava situações apropriadas nas quais o estudante teve a oportunidade de mobilizar e combinar, de forma integrada, tais recursos. A próxima cena ilustra, pontualmente, um pouco do processo de mobilização de recursos experimentado por Gilberto em seu recital final:

CENA 04

Antes do recital começar, Gilberto discutia com Gustavo em busca de escolher um lugar adequado para colocar a estante e se posicionar no palco. Ambos decidiam a melhor localização para que pudessem manter um contato visual. O aluno fazia alguns vocalizes e testava a sensação acústica do lugar, como o pianista tocava o piano e tentava perceber o volume da voz do aluno em relação ao instrumento.

- Gilberto, acho que você poderia vir mais para trás, para que a gente possa se ver melhor.

- Sim, eu sei, mas eu penso naquelas partes mais graves, onde eu não tenho muita projeção de voz [...], não quero ficar preocupado fazendo muita força para cantar forte.

- Então, acho que você poderia ficar um pouco mais para a direita do palco e na frente. Acho que assim a gente se vê melhor, mesmo mais longe, se você pode olhar para mim eu vou conseguir te escutar melhor e a gente se comunica mais.

- É...

O aluno vocaliza no lugar indicado e conclui.

- Gosto mais desse lugar.

Aluno Gilberto, 10ª Aula - Recital de Conclusão de Curso, 08/06/2015.

Foi possível perceber que o aluno já havia desenvolvido certo grau de autoconhecimento em relação a sua voz aplicada ao repertório que estava cantando. Nesse contexto, o aluno utilizava-se desse recurso para agir com critério próprio em busca de fazer suas próprias escolhas em diálogo com o pianista. As observações evidenciaram que Gilberto esteve administrando diversos aspectos fora e dentro do palco para concretizar seu recital, dentre eles: a escolha do repertório em diálogo com a professora; a elaboração do programa de seu recital; a escolha de convidados, nesse caso, de outro cantor para participar com ele em dueto na apresentação; a administração, na hora de cantar, de sua postura corporal e do trato vocal, do apoio diafragmático, das notas de passagem, de seu equilíbrio emocional; etc. Todas essas escolhas, tenham sido elas feitas fora do palco para elaboração do recital ou na hora da performance, direcionadas à uma ação no palco, relacionam-se com o saber-agir do aluno, isto é, à sua capacidade de mobilizar seus recursos para executar tarefas.

O conceito de **saber-integrar**, em relação à abordagem por competências, é definido como uma operação por meio da qual são mobilizados diferentes recursos que estavam dissociados anteriormente. O que se busca é fazer funcionar — de maneira articulada, em função de um determinado objetivo proposto — todo o aprendizado. Nesse sentido, foi possível observar a integração de recursos como apoio diafragmático, respiração, homogeneidade da voz e colocação vocal, quando Renata esteve cantando frases longas, como na Cena 5.

CENA 05

Renata havia acabado de fazer um vocalize direcionado ao controle da musculatura abdominal e do diafragma sob a orientação do professor. A aluna comentou, nesse momento, sobre suas dificuldades.

- Eu não tenho problemas em alcançar notas agudas [...], meu problema é ter fôlego, é o controle da respiração nas frases longas, principalmente quando é rápido, entendeu? Daí não consigo manter a colocação vocal e perco totalmente a estabilidade.

- Certo, foi justamente por isso que fizemos esse vocalize. Agora quero que você pense no trabalho do seu diafragma para controlar melhor a saída do ar e quero que você mantenha aquela abertura interna que falamos no começo da aula, entendeu? Pensa em cantar mais “ô” do que “a” [...], principalmente na região aguda [...]. É importante manter a mesma abertura interna em todas as regiões da voz, daí você traz a posição do agudo, que é mais fácil de achar, para os médios e graves, certo?

- Vou tentar...

Então o professor sugeriu um novo vocalize e a aluna executou.



No que diz respeito ao conceito de **saber-transferir**, ele foi definido como uma operação que se baseia na utilização, em novas situações, de conhecimentos, capacidades e demais elementos adquiridos anteriormente. Como exemplo, apresento outra situação referente à utilização do saber-transferir em relação ao caso de André. Nesse caso, o aluno esteve praticando em sala de aula diversos vocalizes nas regiões agudas de sua extensão vocal. Na sua audição final, as músicas executadas possuíam passagens nessas mesmas regiões. Neste momento, o aluno foi capaz de transferir as capacidades desenvolvidas em sala de aula para uma nova situação. Então, considerando que o saber-transferir é uma operação que se baseia na utilização de conhecimentos, capacidades e demais elementos adquiridos anteriormente, em novas situações, constatou-se, claramente, um saber-transferir na prática exercida. A fala do professor Lucas corrobora esse entendimento quando afirma que: “*o que a gente faz no vocalize, a gente leva para a hora de cantar*” (Prof. Lucas, 6ª Aula de André, entrevista em 13/05/2015). É importante ressaltar que o saber-transferir pode ser realizado não apenas em situações de finalização de processo, mas, também, tanto nos vocalizes quanto nas obras, seja nas aulas ou nas apresentações públicas. Nesse caso, apenas utilizei um exemplo específico para ilustrar essa dimensão.

Sobre a utilização dos repertórios nas práticas de ensino dos professores, as observações mostraram que ambos desenvolveram uma abordagem vinculada às obras trabalhadas, onde as músicas escolhidas serviram para sugerir aos alunos novos desafios a serem superados. O repertório, em ambos os casos, pode ser entendido como uma ferramenta para dar forma e direcionar o desenvolvimento do trabalho empreendido com cada estudante.

O repertório pode ser uma referência para escolher ou direcionar o que vai ser trabalhado naquele momento [com o aluno], mas a gente tem que sempre estar trabalhando tudo, a colocação da voz, o apoio, toda a parte técnica. Aí, o repertório vai servir para o aluno aplicar isso daí. É uma ótima forma de fazer o aluno trabalhar o que a gente quer que ele trabalhe, ou assim [...], o que ele está precisando melhorar com mais urgência naquele momento entendeu? Até para se sentir mais seguro para apresentar[...]. Porque também tem isso, o repertório ajuda a gente a se preparar para o palco né? (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015).

Fazendo relação com a abordagem por competências, a fala do professor ressalta que o repertório pode ser utilizado tanto para o direcionamento do trabalho em relação à aquisição e amadurecimento de recursos – ou seja, de saberes, saber-fazer e saber-ser –,

quanto para o desenvolvimento de operações, isto é, do saber-agir. Nesse sentido, os recursos apreendidos anteriormente ou trabalhados separadamente em sala de aula poderiam ser utilizados, pelos alunos, nos momentos das apresentações, isto é, serem mobilizados, integrados ou transferidos, sempre em busca de um resultado eficaz.

Esse entendimento condiz com a visão de autores da área, tais como Dornemann (1992, p. 21), que compreende a sistematização da aprendizagem em canto como um caminho trilhado sempre através da escolha de repertórios adequados aos objetivos imediatos e às metas em longo prazo. Isso porque a construção da voz lírica e do intérprete cantor utiliza elementos vinculados essencialmente ao repertório que se pretende executar. Sendo assim, é possível afirmar que a construção da voz lírica, assim como a construção do intérprete cantor são processos que estão vinculados à aprendizagem e execução de repertórios específicos.

Por exemplo, no que se refere à construção do intérprete cantor, o repertório ofereceu a Leandro a possibilidade de desenvolver sua performance no palco por meio da aplicação de recursos estilísticos e interpretativos da obra que estava sendo estudada. Sobre o desenvolvimento de elementos estilísticos, a próxima cena ilustra um pouco desse tipo de aprendizagem.

CENA 06

Gustavo, o pianista, estava presente na aula para passar o repertório com os alunos. Após trabalhar com outro estudante, passou a ensaiar com Leandro. A música que Leandro cantou nesse encontro foi o *Lied* de Mozart, *Abendempfindung an Laura*. Em um primeiro momento, o aluno cantou a canção completa. Gustavo fez algumas observações.

- Leandro, o que torna isso um Mozart no seu comportamento de cantar as frases?

O aluno ficou em silêncio.

- Qual o comportamento geral que vai amadurecer o seu Mozart? Você está afinado, está cantando com sensibilidade os intervalos, esse é um dos *lieder* mais bonitos de Mozart, então é fácil você encontrar esses intervalos [...]. Mas o que é esse estilo de Mozart?

- Galante? Elegante?

- Mas aí, em que ele é elegante?

- Na forma de conduzir a frase...

- Para mim, o que é mais Mozart é a maneira que você expõe o legato e o grupo de sons que são legatos, como você faz a condução do legato. Você está fazendo legato, mas os teus legatos perdem a direção.

Gustavo cantou o primeiro tema da música para explicar melhor o que estava querendo dizer.



E seguiu explanando o seu raciocínio.

- O que eu quero dizer é que onde falta ligadura de expressão não quer dizer que não haja, entendeu?

Aluno Leandro, 7ª Aula, 18/05/2015.

A oportunidade de trabalhar para preparar essa obra fez com que o aluno se deparasse com uma série de desafios que lhe demandavam a mobilização de recursos estilísticos, os quais deveria colocar em prática na sua performance. Nessas circunstâncias, o repertório ofereceu subsídios para a abordagem e desenvolvimento desses recursos, diretamente relacionados com a construção do intérprete cantor. Em relação aos aspectos interpretativos, apresento a Cena 7.

CENA 07

Leandro terminou de cantar o *Lied* de Mozart, *Abendempfindung an Laura*, e o pianista fez algumas considerações.

- Canta essa parte final como sendo o mesmo cantor do início [...]. Utiliza o que é importante do fraseado de Mozart e associa com o texto. As possibilidades que o cantor tem emocionalmente para se comunicar, para se expressar artisticamente, são infinitamente maiores do que para nós no instrumento exógeno, fora. Cor da voz, calma, a respiração, a voz melancólica, a voz da leveza, a voz que implora, que canta, são infinitas possibilidades [...].

Após a fala do pianista, a professora complementa:

- Essa música é uma despedida, Leandro, não é só cantar legato, entendeu? Não é só cantar com a voz impostada [...]. Tem todo um discurso emocional, digamos assim, que contribui muito na hora de interpretar; cantar é uma tradução de um discurso emocional. É isso; você precisa pensar nessas coisas que o Gustavo disse e colocar na sua interpretação. Daí você começa a construir um discurso mais verdadeiro, para estar mais inteiro no palco, entendeu?

Aluno Leandro, 7ª Aula, 18/05/2015.

No sentido do que foi discutido, é possível afirmar que a execução de um dado repertório é um espaço propício para o desenvolvimento de recursos e para a consolidação do saber-agir. O desenvolvimento de recursos acontece quando consideramos o processo de preparação da obra em sala de aula, que se relaciona com a construção da voz lírica e do intérprete cantor. Consolidação do saber-agir, quando, diante de um desafio, o aluno precisa agir de forma a conseguir alcançar sua meta, isto é, cantar e interpretar a música no palco. Assim, na abordagem por competências, é possível compreender os momentos de execução de repertório como situações-problema. É importante ressaltar que a noção de situação-problema não deve ser considerada somente como um problema que aparece e que deve ser prontamente resolvido, mas também como uma situação que venha propor um desafio ao aluno, que lhe ofereça uma oportunidade de colocar em prática aquilo que aprendeu. Da mesma forma, vale salientar que os professores, conhecendo previamente o caminho trilhado para o desenvolvimento da voz e da performance em canto lírico, não apenas esperavam que os problemas aparecessem para trabalhar certas questões técnicas ou interpretativas, mas se antecipavam à sua aparição, aplicando exercícios e sugerindo repertórios que colocassem o aluno para trabalhar e desenvolver, antecipadamente, os recursos necessários à sua prática.

Em relação a isso, as observações revelaram que os dois professores escolheram músicas a partir dos principais recursos que queriam abordar em aula. Da mesma forma, o contrário também aconteceu: os recursos foram trabalhados com a finalidade de atender a requisitos exigidos pelo repertório. Renata explicou que escolhia, juntamente com o professor, o repertório que deveria ser trabalhado no semestre. Segundo a aluna, o professor sempre sugeria repertórios que estivessem acima de suas capacidades do momento, para, de acordo com as dificuldades do repertório, direcionar o trabalho.

O professor tinha uns exercícios de respiração. Mas em geral, ele trabalhava o que eu estava precisando no momento. Se eu precisasse de legato, ele dizia: vamos trabalhar. Se eu precisasse aumentar a extensão, ele dizia: vamos trabalhar. Não era algo padrão para todo mundo, era o que eu estava precisando fazer para vencer certas coisas na voz e certas coisas no repertório. O professor sempre me passava uns repertórios desafiadores para eu tentar superar as dificuldades. (Aluna Renata, entrevista em 29/04/2015).

A fala da estudante revela um aspecto importante do processo. A sistematização do trabalho, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades técnicas, não apresenta regularidade ou uniformidade. A condução dos professores vincula-se, principalmente, a uma avaliação empírica muito semelhante aos processos citados por Miller (1996) e McKinney (1994, p. 17), autores que entendem que um professor de canto deve “reconhecer sintomas, determinar causas e conceber soluções”, isso é, trabalhar na resolução dos problemas apresentados pelos alunos no que se refere à performance em canto.

4.5 Os professores participantes desta pesquisa

Como já vimos, os professores colaboradores para esta pesquisa, designados com nomes fictícios, são Natália, da Universidade A, e Lucas, da Universidade B. Cada um deles apresentou uma forma específica de atuar em sua prática docente, uma vez que as concepções defendidas estiveram influenciando diretamente a forma como as aulas foram conduzidas.

Em relação ao depoimento dos professores e às observações realizadas, estiveram em evidência duas questões centrais e recorrentes nos discursos: uma relacionada com a natureza do conhecimento a ser construído durante as aulas de canto lírico e outra relacionada com a forma como o ensino e aprendizagem estiveram sendo empreendidos.

Sob o enfoque da abordagem por competências, a primeira questão diz respeito aos recursos (saberes, saber-fazer e saber-ser) considerados importantes, na visão de cada professor, para o desenvolvimento do cantor. A segunda diz respeito à forma como a aprendizagem do aluno foi conduzida, buscando relacionar as metodologias utilizadas com a abordagem por competências.

Como foi visto, o domínio de uma competência pode ser empreendido através de dois caminhos de aprendizagem: 1) o primeiro relaciona-se com a repetição do exercício do saber-agir ou da competência em situações cada vez mais complexas; 2) o segundo, refere-se ao domínio gradual dos saberes, saber-fazer e saber-ser em um primeiro momento, até que, em um segundo momento, o aluno tenha condições de utilizar esses diversos recursos em situações que exijam a sua mobilização, integração ou transferência.

a) Professora Natália

A compreensão da professora Natália sobre o desenvolvimento de um cantor lírico relaciona-se com um processo de construção em busca de uma consciência corporal profunda, vinculada à prática do canto lírico. Nesse sentido, um dos elementos que enfatizou ser importante para a capacitação de seus alunos foi essa consciência corporal. Em suas palavras:

[...] é claro que o cantor precisa saber o que fazer com o seu corpo para cantar bem [...], mas a partir disso, precisa também conhecer como seu corpo funciona quando está cantando de forma correta [...], tem que gravar as sensações musculares dos movimentos que estão certos para saber reproduzir esses movimentos em outras situações, tem que perceber como seu corpo se movimenta quando canta aquela nota aguda por exemplo, como o diafragma trabalha, qual a quantidade de pressão utilizada [...]. O cantor precisa deixar esses movimentos prontos, lembrar de como seu corpo trabalha, tornar esse processo consciente, saber colocar a mesma quantidade de pressão no momento preciso, [...] buscar sentir as mesmas sensações, [...] isso ajuda muito nesse processo. O cantor tem que saber reproduzir as emoções que a música pede [...], precisa saber até que ponto consegue suportar a pressão do palco sem entrar em colapso e sem se perder na performance, precisa conhecer sua capacidade real de executar a performance daquela obra [...], isso exige muito autoconhecimento e uma consciência corporal profunda. (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/15).

Para a professora, um cantor deve sempre buscar tornar consciente elementos que ainda estão sendo desenvolvidos dentro de uma dimensão inconsciente. Desta forma,

pode retomar tais elementos quando quiser, de forma que pode vir a melhorar sua performance artística, deixando-a mais completa e eficiente.

Mello e Silva (2008) corroboram esse entendimento em relação a um autoconhecimento corporal, psicológico e emocional. Os autores afirmam que “o comportamento vocal depende de como o indivíduo percebe o próprio corpo, durante a emissão de um som, de modo que esta percepção pode acionar os aspectos físicos e psíquicos”. (MELLO; SILVA, 2008, p. 554).

No âmbito da abordagem por competências, o discurso da professora aponta para alguns elementos relacionados aos **recursos**, tais como: “conhecer como seu corpo funciona quando está cantando de forma correta”; “gravar as sensações musculares dos movimentos que estão certos”; “perceber como seu corpo se movimenta quando canta aquela nota aguda”; perceber como o seu “diafragma trabalha”. Esses são aspectos relacionados ao desenvolvimento de capacidades a serem aplicadas durante o exercício do canto. Nesse caso, para a abordagem por competências, estão mais próximos da dimensão do saber-fazer e, conseqüentemente, dos saberes que o alicerçam.

Por exemplo, o autoconhecimento corporal pode ser perpassado pelo conhecimento teórico de questões vinculadas à anatomia e à fisiologia do corpo e da voz; o conhecimento e domínio técnico por meio das sensações corporais relaciona-se com o desenvolvimento de certas capacidades físicas que permitam, ao indivíduo, cantar de forma correta. A professora também evoca aspectos mais ligados ao domínio emocional: capacidade de reprodução das emoções que a música pede; “saber até que ponto [se pode conseguir] suportar a pressão do palco sem entrar em colapso e sem se perder na performance”; “conhecer a sua capacidade real de executar [uma determinada] performance”. Para a abordagem por competências, o conhecimento teórico da anatomia e fisiologia da voz refere-se a saberes, o domínio de certas capacidades físicas vincula-se a dimensão do saber-fazer, já os aspectos mais atitudinais como: expressividade, autoconfiança, controle emocional, pertencem ao âmbito do saber-ser, no entanto, também podem ser desenvolvidos como capacidades.

O relato da professora Natália demonstra que o principal aspecto que um cantor lírico deve buscar desenvolver é uma “*consciência corporal profunda, saber como funcionam seu corpo e suas emoções, saber como manipular seus recursos internos*” (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/15). Para a professora, o instrumento musical a ser utilizado é o próprio corpo do aluno sem desconsiderar suas emoções e aspectos

psicológicos, sendo assim, o cantor deve aprender a acionar esse instrumento em prol dos seus objetivos e esse acionamento perpassa pelo autoconhecimento das sensações, principalmente musculares e emocionais.

Para esta pesquisa, o termo “consciência corporal e emocional profundas” surge da concepção e do discurso da professora Natália. Quando questionada sobre o que esteve buscando trabalhar com um de seus alunos, explicou da seguinte maneira: *“a resposta é muito simples, consciência corporal profunda. Consciência corporal, quando eu falo, está incluso o emocional também. Nunca o corpo está fora da parte psicológica”* (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/15).

Por exemplo, em relação a isso, a fala de Gilberto ajuda a entrever melhor parte de um dos processos que esteve vivenciando durante as aulas da professora Natália. O aluno relata que esteve passando por uma transformação no que diz respeito ao entendimento sobre o estudo e à prática consciente do canto lírico. O aluno explicou que não partia da sensação corporal para manipular os diversos processos técnicos de sua voz. Sendo assim, o trabalho que buscou desenvolver durante o semestre, segundo ele, esteve vinculado à consolidação do autoconhecimento corporal e emocional relacionado com a manipulação de seu próprio corpo, para que pudesse realizar intervenções conscientes em sua própria voz cantada (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015). Em relação a isso, as observações evidenciaram que a professora buscou pesquisar e conduzir os alunos no desenvolvimento de capacidades relacionadas com o autoconhecimento corporal, para que pudessem manipular de forma consciente e efetiva os diversos mecanismos relacionados com a produção da voz lírica.

A forma como a aprendizagem acontece revelou o interesse da professora em estabelecer um diálogo com os seus alunos e se interessar por suas vidas. Quando questionada sobre que metodologias utilizava para conduzir os alunos, a professora relata da seguinte maneira:

Eu posso responder de uma maneira que pode parecer apaixonada. Eu digo que a metodologia que tem que ser utilizada é a metodologia do envolvimento. Eu tenho que me envolver com o aluno e me interessar por ele, pela vida dele e isso faz com que eu crie muitas coisas durante a aula, claro que baseado em tudo que eu já estudei. (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/15).

A fala da professora evidencia uma concepção de trabalho que contempla, também, aspectos afetivos vinculados a uma interação de troca. Nesse caso, palavras

como “apaixonada”, “envolvimento” e “interesse” podem ser consideradas indícios dessa realidade encontrada em seu discurso.

O relato demonstra que os caminhos trilhados durante o processo não são estáticos ou imutáveis, mas que são uma construção contínua e muito particular a cada caso. Isso pode ser percebido quando a professora pontuou que, a partir do que cada aluno traz, passa a criar exercícios específicos a fim de conduzir melhor o aprendizado. Nesse caso, os exercícios propostos pela professora eram sugeridos de acordo com cada caso em prol do desenvolvimento do aluno. Vemos isso evidenciado nas palavras da professora quando expressa que: *“os exercícios que fazemos [professora e aluno] muitas vezes são uma criação que acontece no momento da aula. Cada aluno tem suas necessidades e é por isso que os vocalizes não podem ser os mesmos, [...] eu crio de acordo com as necessidades do aluno”* (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/15).

Nesse caso, a interação afetiva, as necessidades do estudante, o conhecimento e critério da professora são fundamentais para a construção do conhecimento. Os dados empíricos, coletados por meio das observações, corroboraram o discurso da professora, principalmente, quando ela buscava prestar atenção a cada aluno, quando trabalhava para fazer com que cantassem com felicidade, de forma realizada e sentindo prazer em sua prática. Desta forma, os caminhos da aprendizagem nunca serão necessariamente os mesmos, uma vez que cada aluno apresenta uma realidade distinta. A construção de caminhos para a produção do conhecimento se faz a partir de uma interação estabelecida entre educador e educando.

Foi possível observar que a abordagem utilizada, os exercícios empregados e a construção do conhecimento se deram de forma particular, de acordo com a situação de cada aluno. A partir do “envolvimento” e “interesse” da professora em relação a cada estudante, emergiram diálogos e situações que apontaram para as necessidades dos alunos, que incentivaram o diálogo, que, por sua vez, ampliou a compreensão para o aprendizado.

O professor Lucas, por outro lado, demonstrou uma condução dos processos de ensino e aprendizagem muito mais voltada à parte técnica. É importante situar que as diferenças entre professores não podem ser consideradas como um problema e sim como uma riqueza para área. Conforme Mckinney (1994, p. 14), autor comentado na revisão de literatura, qualquer sistema de ensino de canto que não permita variações individuais

deve ser considerado no mínimo suspeito, pois até mesmo duas situações ou estudantes que apresentem os mesmos problemas podem precisar de abordagens diferenciadas.

b) Professor Lucas

Em relação à natureza do conhecimento a ser desenvolvido nas aulas de canto lírico, foi possível perceber que, para o professor, o desenvolvimento de aspectos técnicos da voz para a execução de uma emissão vocal ótima é parte fundamental do trabalho a ser realizado com os estudantes. Segundo suas palavras:

Esse é o momento [aulas de canto] que eu tenho para trabalhar com eles [os alunos] a técnica vocal. Então pegamos pesado nisso [...]. Quando estamos com a pianista é bom porque os alunos podem cantar e aí nós trabalhamos outras coisas, como presença de palco, interpretação [...]. Mas quando estou sozinho com eles, às vezes, eu até peço para eles cantarem, a gente conversa um pouco, mas no final eu sempre prefiro fazer vocalizes, trabalhar técnica pra valer entendeu? (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015).

O trabalho se estabelece principalmente através do desenvolvimento de habilidades técnicas da voz para a execução do canto lírico. Em outras palavras, o professor Lucas trabalha preferencialmente a construção da voz lírica por meio do desenvolvimento do saber-fazer dos alunos. Em decorrência disso, as aulas são sempre permeadas por vocalizes a fim de capacitar a voz e o corpo para a execução de determinadas tarefas.

Apesar de a professora Natália também trabalhar nessa linha, ou seja, por meio de vocalizes e exercícios, o seu trabalho enfatiza mais elementos de ordem emocional e diálogos estabelecidos dentro de um âmbito mais psicológico, aspectos que não apareceram com destaque nas aulas do professor Lucas. Sendo assim, a dimensão do saber-ser foi menos abordada por esse professor, dando espaço para um trabalho focado essencialmente no desenvolvimento do saber-fazer dos alunos, ou seja, as atividades foram permeadas muito mais pelo trabalho técnico.

Sobre isso, as observações evidenciaram a forma como o professor compreende o processo de desenvolvimento técnico de uma determinada habilidade vocal. Por exemplo, o relato a seguir demonstra como o professor Lucas conduz o aluno no que se refere ao trabalho sobre a capacidade de cantar determinadas notas nas regiões agudas:

Você vai tentando manter esse espaço interno o máximo que você puder [durante o vocalize]. Vai tentando manter, manter, manter, manter,

manter, que aí uma hora você vai conseguir manter o tempo todo. A repetição é muito importante para desenvolver essa capacidade entendeu? [...] Eu estou dizendo isso porque aconteceu igualzinho comigo. E hoje em dia, eu faço essas notas com facilidade. Se eu quiser eu faço até o Fá. (Prof. Lucas, 4ª Aula de André, entrevista em 29/04/2015).

Segundo o discurso do professor, um estudante que quisesse adquirir a capacidade de cantar notas agudas e que ainda não tivesse essa região da voz preparada tecnicamente para isso, deveria praticar, de forma contínua e repetida, vocalizes que contemplem essa região e ajudem nesse desenvolvimento. Desse modo, aos poucos, o aluno poderia ir adquirindo e consolidando essa habilidade vocal, esse saber-fazer. Por fim, o aluno poderia estabelecer a maestria do processo e teria não apenas a capacidade de cantar de forma correta nessas regiões, mas poderia inclusive, escolher diferentes maneiras e recursos vocais para serem utilizados.

Sobre a forma como o ensino e a aprendizagem foram trabalhados em sala de aula, foi possível observar que o professor utilizou uma sequência de vocalizes específicos. Em suas palavras explicou: *“eu tenho uma sequência de vocalizes que utilizo com os alunos, sempre faço a mesma sequência [...] Começo com um exercício mais simples e gradativamente vou aumentando o grau de dificuldade para algo mais complexo”* (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). O professor aplicou a mesma sequência de exercícios para os seus dois alunos, utilizando-se de poucas variações, ao contrário da professora Natália. No entanto, ressalta-se que, mesmo com a execução de exercícios idênticos, o professor procurou estabelecer o desenvolvimento de habilidades técnicas da voz em busca de um resultado sonoro ótimo e as necessidades técnicas dos alunos e dos repertórios executados foram levadas em consideração.

Sobre a condução do ensino e aprendizagem durante o semestre letivo é importante destacar que foi realizada por meio de repertórios que aumentavam sistematicamente e de forma progressiva seu nível de dificuldade. Na Universidade B, o professor Lucas destacou que:

O professor normalmente pega isso tudo [repertórios diversos] e organiza de uma forma coerente e progressiva. Para isso, ele tem que analisar o grau de dificuldade de cada música e tem que saber cada elemento que a música tem, entendeu? Pode ser notas agudas, coloratura, frases longas [...], aquilo que você quer desenvolver com o aluno, um novo desafio para ele [...] mas também, tem que ser uma coisa que o aluno é capaz de fazer né? Daí o aluno tem que passar por essas experiências todas, cantar

repertórios diferentes. Daí, você tem que organizar o repertório com alguma elaboração lógica, um motivo para cantar essa ou aquela música, um degrau para subir a cada música, sempre do mais fácil para o mais difícil. É assim que você vai ajudando o aluno a ganhar confiança e avançar entendeu? (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015).

O professor elucida que o processo pelo qual os recursos serão desenvolvidos encontram-se na progressão do próprio repertório, evidenciando a importância das canções e árias durante o processo de formação do estudante. Recordando o exemplo de Scallon (2004, p. 204), o autor explica que para orientar a progressão de um aluno, “pode-se levá-lo a exercitar uma mesma habilidade ou uma mesma competência em situações cada vez mais complexas, e essa complexidade permitirá balizar sua progressão”.

Sobre a metodologia utilizada pelo professor Lucas, as observações evidenciaram que está para a abordagem por competências enquanto um trabalho que busca primeiramente o desenvolvimento dos recursos, essencialmente do saber-fazer, ou seja, das capacidades técnicas da voz, para *a posteriori* haver aplicação desses nas situações-problema apresentadas.

É possível afirmar que a abordagem por competências foi evidenciada por meio de vários aspectos inerentes ao trabalho desenvolvido pelos professores. Por exemplo, o trabalho em sala de aula para o desenvolvimento de capacidades na dimensão do saber-fazer e atitudes, relacionadas ao saber-ser.

Também, como foi possível constatar, a condução metodológica das aulas foi organizada, essencialmente, de forma vinculada aos repertórios abordados. A execução dos vocalizes e repertórios trabalhados durante o semestre teve uma função semelhante à noção de situação-problema, ou seja, a de oferecer aos estudantes desafios a superar, tarefas a cumprir. Nessas situações, os alunos eram chamados a exercitar o saber-agir, isto é, a desenvolver uma “competência”.

Finalmente, o entendimento de ambos professores sobre a natureza da formação de um cantor lírico aponta para o entendimento de que o exercício diário da técnica vocal e o estudo contínuo do repertório por meio da performance, a partir dos objetivos traçados e dos desafios sugeridos, nas aulas e fora delas, resultarão na preparação do cantor para a prática do canto.

4 PRINCIPAIS RECURSOS E OPERAÇÕES PRESENTES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO CANTO LÍRICO

Levando em consideração a construção da voz lírica e do intérprete cantor, apresento e analiso o discurso dos alunos, buscando aprofundar e identificar, no sentido da abordagem por competências, quais os principais recursos e operações observadas nas aulas de canto lírico assistidas. Posteriormente, discuto as três categorias criadas referentes à construção da voz lírica, destacadas, por terem emergido de forma predominante nas análises empreendidas no que se refere à experiência vivenciada pelos estudantes.

4.1 Os alunos participantes da pesquisa e as disciplinas observadas

A fim de contextualizar melhor os processos vivenciados pelos alunos, apresento um breve histórico de cada um a partir dos relatos e entrevistas. A descrição das experiências foi uma ferramenta importante para a compreensão e análise dos elementos observados. É importante ressaltar que cada estudante vivenciou processos bastante particulares. Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a destacar e discutir pelo menos um dos aspectos trabalhados por cada aluno durante o semestre. Posteriormente, apresenta um quadro com as principais dimensões observadas durante a pesquisa, dentre as quais, algumas são discutidas no texto e outras não.

Por outro lado, as observações evidenciaram elementos que estiveram permeando de forma recorrente e significativa a vivência dos quatro estudantes. Foram aspectos relacionados à construção da voz lírica e que estão presentes de forma marcante na literatura da área de canto ou adjacentes a ela, tais como a de fonoaudiologia. Posteriormente, são destacados os principais elementos observados em três dimensões específicas: postura corporal e do trato vocal; respiração e apoio diafragmático; colocação da voz e ajustes laríngeos e aprofunda a discussão em diálogo com a revisão de literatura e no sentido da abordagem por competências.

4.1.1 Leandro (Tenor)

À época desta pesquisa, Leandro cursava a disciplina de Canto 2 do bacharelado em música com habilitação em canto lírico da Universidade A. Em seus relatos, Leandro explicou que já vinha trabalhando sua voz sob a orientação da professora Natália por pelo menos três anos. Ele já havia estudado e se formado em um curso técnico de canto lírico oferecido pela escola de música da Universidade A. Após concluída sua formação, o aluno passou a cursar imediatamente o bacharelado em música, também sob orientação da professora Natália.

Segundo Leandro, o primeiro período do bacharelado se configurou de forma bastante semelhante ao período final do curso técnico em canto no semestre anterior. Leandro explicou que naquele curso iniciou seus estudos cantando árias antigas e que ao longo dos três anos de duração passou por diversos repertórios até concluir sua trajetória cantando algo do repertório operístico do período romântico. No final do curso técnico e no início do curso de bacharelado em canto, Leandro estava cantando um repertório vinculado ao Romantismo tardio, com elementos técnicos, corporais e emocionais que, para ele, representavam um desafio.

O aluno pontuou que sempre teve grande interesse por esse tipo de repertório. Da mesma forma, a professora Natália explicou que Leandro apresentava bastante facilidade em aprender canto e que demonstrava muito interesse em continuar cantando o repertório operístico do século XIX, mesmo durante o primeiro período do bacharelado em música (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/2015). Por esse motivo, no período anterior ao momento desta pesquisa, a professora estava dando continuidade ao trabalho desenvolvido no último semestre do curso técnico.

Sendo assim, durante o primeiro período do bacharelado, Leandro trabalhou essencialmente árias de ópera do período romântico. Os compositores e idiomas contemplados foram Puccini, Verdi e Jules Massenet, em italiano e francês. Em relação a isso, Leandro relatou que estava ficando cada vez mais difícil cantar esse tipo de repertório (Aluno Leandro, entrevista, 12/05/2015). Dessa forma, explica que em decisão conjunta com a professora, optou por refazer o caminho que havia sido trilhado durante o curso técnico.

Leandro lembra que, mesmo durante o curso técnico, não havia ainda cantado obras de compositores consagrados como Handel, Bach ou canções de Mozart. Então,

ambos decidiram recomeçar, para que Leandro pudesse continuar ampliando seu acervo pessoal de repertórios e para que pudesse seguir estruturando uma técnica vocal cada vez mais consolidada. Da mesma forma, a professora sugeriu árias mais simples para o aluno, a fim de dar ênfase a outros aspectos, tais como a interpretação e a formação artística.

Diante do relato, foi possível perceber que Leandro já vinha trabalhando sua voz com a professora Natália por pelo menos três anos. Esse dado é importante para compreendermos que, apesar da observação ter sido realizada na disciplina de Canto 2, o aluno em questão não era necessariamente iniciante ou inexperiente. Leandro já possuía uma vivência e interação com a professora Natália e, no momento da pesquisa, estava dando continuidade ao seu processo de aprendizagem.

Os dados coletados da disciplina de Canto 2 que observei na Universidade A foram constituídos essencialmente pelas aulas de canto de Leandro. Muitos alunos de canto da Universidade A tinham aula de forma individual e, no caso de Leandro, aconteceu do mesmo jeito. Segundo as observações, também de acordo com a fala da professora e do aluno, foi possível perceber que as aulas estiveram permeadas por um trabalho direcionado à consolidação da técnica vocal para o canto lírico e pela preparação do aluno para a performance por meio de repertórios específicos. É possível corroborar essa informação através dos quadros 4 e 5 e dos gráficos 1 e 2, apresentados no Capítulo 3.

Em relação à construção da voz lírica, o trabalho empreendido pelo estudante pôde ser definido como uma construção, estruturação e homogeneização da emissão vocal para o canto lírico, referente à sua classificação vocal. Em relação à construção do intérprete cantor, foi possível observar que, por meio da preparação dos repertórios escolhidos, professora e aluno estiveram trabalhando para o desenvolvimento de certos recursos e para a construção da performance em si.

As observações evidenciaram que a professora Natália esteve pontuando a interpretação do estudante sempre pedindo para que soltasse a voz e para que buscasse colocar mais confiança e expressividade ao cantar as músicas do repertório, principalmente na região aguda, onde o aluno demonstrava mais insegurança. Em suas palavras, Leandro explica que *“quanto mais eu canto, mais eu experimento novas possibilidades de interpretar, vou ficando mais motivado sabe? A professora me dá boas dicas e me deixa muito a vontade [...] eu vou perdendo o medo, a insegurança [...] eu vou construindo minha própria forma de interpretar”* (Aluno Leandro, 7ª Aula, entrevista em

18/05/2015). A professora utilizou situações de performance em sala de aula para estimular a autoconfiança do aluno.

Aspectos como confiança ao cantar, expressividade emocional e motivação estão, para a abordagem por competências, no âmbito do saber-ser. Tais aspectos vinculam-se a uma atitude pessoal que transcende a simples execução de uma determinada capacidade técnica. A dimensão do saber-ser refere-se a um conjunto de aspectos relacionados com as facetas de uma determinada personalidade, também, está vinculada com características pessoais que contribuem para a qualidade e eficácia de uma dada ação empreendida.

O quadro 6, apresentado a seguir, resume os principais recursos trabalhados nas aulas de Leandro. É possível observar que o trabalho se realiza, em grande parte, para o desenvolvimento de capacidades diversas, essencialmente nos âmbitos do saber-fazer e saber-ser, com o intuito de dar, ao estudante, melhores possibilidades de executar as obras estudadas.

Quadro 06 - Principais recursos trabalhados por Leandro durante as aulas de Canto 2

PRINCIPAIS RECURSOS IDENTIFICADOS	TRABALHO REALIZADO DURANTE O SEMESTRE LETIVO
Saberes/Conteúdos	• Aquisição de novos repertórios
Saber-fazer	• Correção e minimização de tensões na postura corporal e mais especificamente na postura do trato vocal e da língua durante a prática do canto; • Desenvolvimento de mecanismos de regulação vinculados à colocação vocal nas regiões próximas às notas de passagem. • Mecanização dos movimentos musculares relacionados a respiração para o canto lírico.
Saber-ser	• Desenvolvimento da autoconfiança na performance e na execução do canto nas notas agudas; • Construção da atuação no que se refere à interpretação dos repertórios abordados; • Ampliação e estruturação do autoconhecimento emocional e interpretativo em relação à performance em canto.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

4.1.2 Gilberto (Tenor)

A disciplina de Canto 8 na Universidade A foi implementada por meio de aulas de canto, tendo como único aluno participante, à época da pesquisa, Gilberto. De acordo com a pesquisa de campo empreendida, durante o semestre, Gilberto estava estudando e preparando as obras que cantou em seu recital de formatura. O aluno cursava o 8º período do bacharelado em música com habilitação em canto lírico, o que correspondia ao último semestre de sua graduação pela Universidade A.

A fim de compreender de forma mais profunda o processo do aluno, baseando-me em seus relatos, busquei elementos que pudessem contribuir para uma melhor contextualização da realidade observada. O histórico vivenciado pelo aluno influenciou diretamente as ações empreendidas durante a realização desta pesquisa. Seu relato evidenciou elementos importantes que aconteceram ao longo de sua formação e que influenciaram seu histórico e experiência. São aspectos que contribuíram para a compreensão do momento vivenciado durante a pesquisa de campo. Em suas palavras, Gilberto explica que:

No início [de sua formação], cantores como Pavaroti e Franco Coreli eram referências para mim, com vozes muito maduras, vozes bem dramáticas, potentes. Então, eu acho que eu não iria conseguir nunca, eu entrei no curso com 19 anos, imagina eu cantando igual a Franco Coreli, não existe. Mas era aquele ideal de som que eu buscava e que eu, inconscientemente, queria chegar quando cantava. (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015).

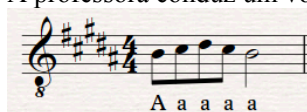
O relato do aluno traz indícios de um processo bastante particular. As referências vocais que pontuou, o repertório vinculado e a concepção estética intrínseca a este delineiam uma realidade técnica específica. Segundo Gilberto, sua maneira de cantar sofria influências de intérpretes com vozes maduras e mais vinculadas à estética vocal do *bel canto* italiano. Com relação a isso, admitiu que tais personagens tiveram uma influência marcante na construção do ideal sonoro que buscava seguir. Dando continuidade ao relato que apresentou, o aluno explica que, a partir da segunda metade do curso, buscou direcionar a sua performance para a prática da música antiga.

Eu descobri a música antiga no meio do curso. Na verdade, foi um pouquinho antes de eu entrar no bacharelado. Em 2008, eu fiz um encontro de música antiga que teve em Olinda com uma professora francesa. Aí eu conhecia aquilo que todo mundo conhece de música antiga: Handel, Vivaldi... uma coisa assim. E lá, eu conheci coisas mais antigas ainda. Eu conheci Monteverdi, conheci coisas do barroco do século XVII, especialmente do barroco francês, porque era um pessoal da França, né? Então eu fui me encantando. Aí entrei no bacharelado em 2010 e aquilo era uma coisa que eu conhecia e achava legal. Mas foi em 2011, quando eu fui para um encontro em Belo Horizonte, de música antiga, e tive aulas com a professora Marica Shinaquina. Foi ali que eu falei, “meu Deus, é isso!” Isso aconteceu no 4º período do 2º semestre de 2011. (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015).

Em linhas gerais, diversos indícios revelaram que essa mudança de perspectiva trouxe consequências que influenciaram diretamente os processos vivenciados durante as observações realizadas. A Cena 8 é um exemplo bastante significativo.

CENA 08

A professora conduz um vocalize e faz o aluno subir pelas tonalidades.



Na tonalidade de Si Maior, a voz do aluno “quebra” e a professora comenta:

- Engraçado como uma questão de estilo pode mudar todo um caminho de desenvolvimento da técnica. Tipo assim, agora você quer cantar com uma voz mais clara [...]. Eu vejo que você está pensando em Monteverdi [...], estamos procurando essa voz mais próxima da fala e daí você simplesmente não sabe como fazer sem quebrar.
- É porque eu sempre cantei os agudos com uma referência Romântica de voz, com uma voz mais escura e muito impostada. Agora desse novo jeito, toda vez minha voz quebra. Não sei mais o que fazer.
- Vamos tentar de novo.

O aluno repete o vocalize mais três vezes na mesma tonalidade e tenta prestar atenção na postura de seu trato vocal. Ele constata:

- É a minha raiz da língua, ela volta. Minha voz fica querendo ir para o falsete.
- Certo! Vamos tentar manter sua voz clara sem quebrar. Você vai inspirar, vai relaxar sua língua e lembrar de levantar o seu palato mole. Então, deixa o som sair [...], relaxa bem, quem vai abrir é o palato mole lá em cima.

A professora desenha no quadro.



O aluno volta a cantar, a fazer o vocalize e comenta.

- É difícil mudar, professora. Acho que quando eu cantava com a voz escura eu forçava a base da língua para baixo e daí eu conseguia segurar sem quebrar.

Aluno Gilberto, 6ª Aula, 12/05/2015.

Sobre esse aspecto, Gilberto explicou que, a partir dessa mudança, começou a passar dificuldades, pois ao interpretar repertório de música antiga, ainda possuía um referencial técnico vinculado ao repertório operístico do período romântico. A questão da

concepção estética em relação ao repertório que desejava cantar teve uma influência marcante em seu processo de aprendizagem. O aluno percebe a música antiga como um universo à parte, como uma técnica específica para a prática do canto e com uma maneira diametralmente oposta quanto ao modo de se pensar a execução musical.

O trabalho que ele buscou realizar a partir do 5º período foi para modificar a técnica que vinha desenvolvendo. Gilberto relata que tentava desconstruir algo que ainda não estava consolidado, ao passo que queria construir uma técnica totalmente nova. Ele considerou que se perdeu no processo, pois não conseguiu desconstruir e nem construiu aquilo que desejava até aquele momento.

A professora Natália explicou que o trabalho técnico realizado com Gilberto teve como meta o desenvolvimento e estabelecimento de “*um timbre vocal mais natural [...] e autêntico, condizente com o repertório, mas principalmente com a natureza da voz [...]*” do aluno (Prof.^a Natália, entrevista em 05/05/2015).

Para isso, Gilberto teve que repensar as bases técnicas de sua voz e passou por uma reconstrução e transformação gradual de aspectos vocais tais como: colocação vocal; postura do trato vocal; notas de passagem e apoio diafragmático. Em termos de abordagem por competências, esses aspectos podem ser considerados como recursos pertencentes ao universo do saber-fazer, pois como já foi discutido anteriormente, são essencialmente habilidades técnicas desenvolvidas para uma execução eficaz do canto lírico.

Em relação à interpretação das peças estudadas, Gilberto se refere em entrevista aos seus processos de autodescoberta e desenvolvimento em relação ao seu perfil de intérprete cantor. Dentre algumas características que foram trabalhadas estão: presença de palco; segurança e clareza na performance; interpretação e aplicação de elementos estilísticos vinculados com as músicas estudadas (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015). Sobre isso, no que diz respeito à abordagem por competências, foi possível perceber que esses elementos foram evidenciados e amadurecidos através do desenvolvimento, preparação e apresentação da performance do estudante em sala de aula e no palco.

Em relação ao recital de finalização de curso, foi possível compreender que Gilberto trabalhou aspectos relacionados com o saber-agir. Em suas palavras, o aluno explicou da seguinte maneira: “*na hora do palco, eu precisei pegar tudo isso [que havia trabalhado em sala de aula] e colocar em prática para fazer um bom recital [...] foi um*

desafio muito grande para mim” (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015). Nesse caso, as análises deixaram claro que a preparação e a apresentação do recital de formatura de Gilberto foram momentos nos quais o estudante pôde mobilizar, integrar e transferir, de maneira reflexiva, os recursos apreendidos anteriormente. É importante salientar que os processos de mobilização, integração e transferência de recursos podem acontecer, de uma forma ou de outra, em diversos momentos de um determinado processo de formação – por exemplo, nas aulas, nos exercícios, em treinamentos fora de sala de aula, com amigos, em casa. No entanto, esta pesquisa destaca os momentos em que essas práticas aconteceram de forma circunscrita às práticas pedagógicas das disciplinas observadas. Ademais, considera os momentos em que os alunos são colocados para exercer o saber-agir de forma mais ampla e profunda, como por exemplo, quando precisam elaborar e apresentar performances ou recitais completos.

Segundo a abordagem por competências, saber-mobilizar é saber recorrer a todos os recursos internos e externos disponíveis, com o intuito de cumprir de maneira eficaz uma determinada tarefa. No que se refere ao saber-integrar, entende-se que é uma operação na qual se busca mobilizar diferentes recursos que estavam dissociados ao início, nesse caso, para que eles possam funcionar de maneira articulada em função de um determinado objetivo. Em relação ao saber-transferir, a abordagem por competências defende que é uma operação que se baseia na utilização de recursos adquiridos anteriormente em situações atuais.

As observações revelaram que os aspectos citados foram vivenciados durante a finalização do processo formativo de Gilberto. Aqui, o aluno utilizou diversos recursos adquiridos ao longo de sua formação, em busca de criar e apresentar seu recital de conclusão de curso.

CENA 09

No último ensaio antes do seu recital, o aluno estava em pé ao lado do pianista e explicava:

- Essa aqui eu aprendi em festival [apontando para uma música no programa que havia elaborado], por isso que eu faço os ornamentos assim [...] e agora acho que ainda está melhor com a voz mais leve. Gostei tanto dela que quis colocar no recital de todo jeito.

Aluno Gilberto, 9ª Aula, 01/06/2015.

Sobre a escolha e preparação do repertório selecionado para compor o seu recital de conclusão de curso, ilustradas pela Cena 9, Gilberto também relatou:

Eu aproveito tudo, o repertório que eu fiz antes me ajudou muito a amadurecer minha técnica e a minha interpretação [...] Toda a minha experiência, inclusive em festivais de música antiga me trouxeram muitos elementos, tipo assim, tem ornamentos do período barroco que eu descobri cantando em festival, sabe? Daí eu trabalhei muito para aperfeiçoar isso [...] principalmente agora com essa nova técnica de deixar a voz mais leve [...] cantar com voz leve me ajuda muito a fazer as passagens rápidas. Eu tinha muita dificuldade com isso, minha voz não corria [...] daí eu comecei a fazer os ornamentos de uma forma totalmente nova, com mais agilidade [...] Eu acho que isso é essencial para interpretar o repertório que eu estou preparando para meu recital. (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015).

As observações e o discurso do estudante evidenciaram um processo de mobilização de recursos com o objetivo de alcançar de modo eficaz uma meta proposta. Na abordagem por competências, esse processo é compreendido como um saber-agir. Como foi exposto na fundamentação teórica desta pesquisa, um saber-agir nasce do entendimento de que a ação referente ao exercício de uma competência deve ser reflexiva e criativa, deve lidar com o novo de forma a enfrentar e cumprir, de maneira eficiente, uma determinada situação ou tarefa. O saber agir está intimamente ligado à ação consciente que busca proceder da melhor maneira possível a fim de cumprir uma determinada tarefa. Da mesma forma, o saber-agir busca escolher os recursos convenientes e mobilizá-los, integrá-los e/ou transferi-los ao momento oportuno.

Quadro 07: Principais recursos e operações trabalhadas por Gilberto durante as aulas de Canto 8

PRINCIPAIS RECURSOS E OPERAÇÕES IDENTIFICADAS		TRABALHO REALIZADO DURANTE O SEMESTRE LETIVO
Saberes/Conteúdos		• Aquisição, retomada e aperfeiçoamento de repertórios.
Saber-fazer		• Correção e minimização de tensões na postura corporal e mais especificamente na postura do trato vocal durante a prática do canto; • Desenvolvimento de mecanismos de regulação vinculados à colocação vocal nas regiões próximas às notas de passagem; • Reconstrução e transformação gradual de aspectos técnicos tais como colocação vocal, apoio diafragmático, postura corporal e do trato vocal; • Direcionamento técnico para a estética vocal de repertório renascentista e barroco.
Saber-ser		• Autodescobrimento e desenvolvimento do perfil do aluno como intérprete cantor.
Saber-agir: Saber-mobilizar; Saber-integrar; Saber-transferir.		• Preparação e apresentação do Recital de Formatura.

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

4.1.3 André (Barítono)

Durante a execução da pesquisa, André cursava o 2º período do bacharelado em música pela Universidade B, sob a orientação do professor Lucas. O aluno relatou que já havia concluído o curso técnico de canto lírico pelo Conservatório Pernambucano de Música. Explicou, ainda, que ao momento das observações estava voltando a cantar depois de ter passado alguns anos afastado da atividade (Aluno André, entrevista em 20/05/2015).

Segundo o professor Lucas, o aluno é classificado como barítono e considerado como um cantor de nível intermediário, porque possui certa estabilidade vocal (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). O professor também relatou que André não costumava faltar às aulas e que praticava os exercícios em casa.

A convivência no ambiente universitário e a proximidade que obtive em relação ao cotidiano do aluno possibilitou-me captar mais informações acerca dos processos que vivenciou. Após a observação de uma das aulas, tive uma conversa informal com André que me convidou para assistir ao ensaio de uma das atividades que estava participando durante aquele semestre. Foi quando conheci a Academia de Ópera e Repertório da Universidade B da qual o aluno fazia parte. O grupo estava montando a ópera de Noel Rosa intitulada “A noiva do condutor”. Essa nova informação pareceu ser um fato

bastante relevante e ao mesmo tempo, seus relatos sobre o tema me ajudaram a compreender melhor sua realidade.

Eu estou participando dessa montagem porque fui convidado pelo professor Alberto [professor organizador do projeto] para fazer o papel do pai da noiva. Isso está sendo muito bom para mim, por que estou podendo praticar mais, cantar mais, sabe? Daí eu aproveito toda a técnica que o Lucas está passando para mim e aplico em cena. Eu quero aproveitar essa oportunidade para me profissionalizar, para entender mais de teatro, de ópera... para ser visto e ser chamado para outras montagens, sabe? Eu quero trabalhar cantando. (Aluno André, 7ª Aula, entrevista em 20/05/2015).

O discurso de André oferece algumas pistas que podem ajudar e complementar análises posteriores. O aluno ressalta seu interesse em se profissionalizar como cantor e apresenta alguns indícios em relação ao perfil de atuação que pensa exercer de intérprete cantor. Expressa que, por meio da atividade extra, tem a oportunidade de aplicar o que aprende em sala de aula. Nesse caso, refere-se à performance do canto em um contexto vinculado ao universo cênico e comenta sobre sua vontade de aprender mais sobre teatro e sobre ópera especificamente. Aqui é possível observar que o aluno apresenta certa clareza em relação à sua escolha do campo de atuação profissional e que utiliza os aprendizados técnicos desenvolvidos em sala de aula com o intuito de obter uma performance ótima.

Apesar das inclinações que apresentou em relação ao repertório e a uma vivência mais cênica, André também mostrou ter abertura para seguir o trabalho sugerido pelo professor em sala de aula, incluindo não apenas as árias de ópera, mas peças de oratório, canções, árias de concerto e, principalmente, o repertório nacional de canções de câmara fizeram parte desse contexto. O caso desse aluno apresenta uma distinção do ocorrido com Leandro. André, em vez de se sentir prejudicado ao cantar estilos diferentes, enxerga nisso um motivo de ampliação de sua competência, mobilizando os seus recursos para fazer frente à situação-problema.

Sobre o trabalho desenvolvido durante as aulas, as observações evidenciaram que ele foi muito mais voltado para o desenvolvimento de habilidades técnicas da voz do que para a preparação da performance no palco, como se pode depreender dos quadros 4 e 5 e nos gráficos 1 e 2 apresentados no capítulo anterior. No caso de André, o aluno foi o mais contemplado com situações de apreensão de recursos técnicos da voz, pois foi possível constatar que, dentre as dez aulas observadas, sete foram voltadas ao trabalho de

aprimoramento da técnica vocal. Mesmo assim, é importante evidenciar que a preparação de repertórios específicos não deixou de ser empreendida, mas foi realizada essencialmente em outros momentos, como naqueles reservados à passagem de repertório com a pianista acompanhadora.

Em relato, o professor Lucas explicou um pouco do trabalho que esteve desenvolvendo com o aluno: “*ele [André] já tem uma voz bastante estável na região média, daí ele precisa levar essa qualidade para a região aguda entendeu? [...] ele é barítono, precisa cobrir a voz nas notas agudas e cantar sem tensão, porque senão trava tudo!*” (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). O discurso do professor evidencia a busca pelo desenvolvimento de aspectos técnicos específicos, num trabalho direcionado à capacitação técnica da voz do cantor para a execução das obras estudadas, em outras palavras, direcionado ao desenvolvimento da voz lírica de André.

CENA 10

O vocalize foi iniciado na região média da voz de André, onde o aluno era capaz de cantar de forma confortável.



Quando o aluno começou a atingir notas mais agudas, próximas ao Mi bemol, foi possível perceber que passou a apresentar dificuldades, principalmente através da contração dos músculos da face. O professor parou o exercício e comentou:

- Entre fazer isso aqui [o professor faz um gesto que indica tensão na testa] e abrir, é melhor abrir. Mas o ideal é não fazer nada, faz cara de bobo ou cara de paisagem. Ou seja, abre tudo lá dentro, dá o espaço, mas não precisa tensionar aqui [falando da testa], tá? Abre o espaço atrás, não pensa em espremer. [...] Olha para o espelho, percebe como você sofre para fazer o agudo; passa por ele, levanta, abre o espaço interno todo. [...] Você tem o espaço, abre tudo e deixa a voz passar lá pelo palato.

Aluno André, 4ª Aula, 29/04/2015.

Nesta cena, o espelho ajudou André a desenvolver maior consciência corporal durante a prática do canto. O aluno passou a vocalizar observando e tentando reduzir as tensões que acumulava na testa e face quando começava a vocalizar as notas agudas.

De acordo com as observações empreendidas, foi possível resumir os aspectos trabalhados com André em três dimensões específicas, seriam elas: 1) correção e minimização de tensões na postura corporal e mais especificamente na postura do trato vocal durante a prática do canto; 2) pelo desenvolvimento de mecanismos de regulação vinculados à colocação vocal nas regiões próximas às notas de passagem; 3) capacitação vocal do aluno no aumento da extensão vocal em relação à região aguda.

Esta pesquisa entende que tais habilidades vocais são recursos vinculados ao saber-fazer do aluno, como já foi exposto no caso de Leandro. Todos os aspectos citados estão direcionados para o desenvolvimento da voz lírica no sentido da construção, estruturação e homogeneização do timbre vocal referente ao canto lírico e à classificação vocal do aluno. No quadro seguinte, são apresentados, sob a perspectiva da abordagem por competências, os principais elementos evidenciados no trabalho desenvolvido.

Quadro 08: Principais recursos trabalhados por André durante as aulas de Canto 2

PRINCIPAIS RECURSOS IDENTIFICADOS	TRABALHO REALIZADO DURANTE O SEMESTRE LETIVO
Saberes/Conteúdos	• Aquisição de novos repertórios;
Saber-fazer	• Correção e minimização de tensões na postura corporal, facial e mais especificamente na postura do trato vocal durante a prática do canto; • Desenvolvimento de mecanismos de regulação vinculados à colocação vocal nas regiões próximas às notas de passagem; • Capacitação vocal no que se refere ao aumento da extensão vocal em relação à região aguda.
Saber-ser	• Desenvolvimento da performance: presença de palco; segurança e clareza ao cantar; noção de estilo e interpretação.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Em relação aos repertórios abordados, o caso de André não se alinhou com a proposta documental da disciplina. O aluno cantou canções brasileiras e alemãs, ao passo que a ementa da disciplina de Canto 2 sugeria a abordagem dos estilos barroco e clássico. Sobre esse aspecto, foi possível observar que o aluno privilegiou a aquisição de obras com vistas a aumentar seu acervo particular de canções. André trabalhou de acordo com as suas necessidades em relação aos repertórios escolhidos; no entanto, as peças foram sugeridas pelo professor.

É importante lembrar que André foi um aluno que passou anteriormente por duas formações em canto e esse fato é uma variante que justifica a ação do professor, no sentido de que o aluno já tivera contato com peças dos períodos barroco e clássico. Em suas palavras, Lucas explica da seguinte maneira: “*André já canta há muito tempo,*

inclusive já é formado pelo conservatório [...] o que ele precisa agora é acumular repertório [...] eu penso que cantar em português é muito importante para a carreira de qualquer cantor brasileiro entendeu?” (Prof. Lucas, entrevista em 06/05/2015). O discurso do professor evidenciou um direcionamento de trabalho mais de acordo com as necessidades particulares do aluno, segundo a avaliação do professor, do que necessariamente alinhado com a progressão a nível documental sugerida pelo curso. Também, foi possível identificar a preferência do professor por enfatizar obras nacionais, nesse sentido, as observações evidenciaram uma maior presença desse tipo de repertório na prática de seus alunos.

4.1.4 Renata (Mezzo-soprano)

O caso de Renata apresentou outros aspectos pertinentes que valem ser pontuados. A aluna passou a participar da pesquisa por reunir os critérios estabelecidos para os participantes, por ser aluna regular do curso de bacharelado em canto e ter disponibilidade de horários compatíveis, além do fato de estar cursando a disciplina de Canto 9 da Universidade B durante a realização da coleta. Isso possibilitou o desenvolvimento de análises referentes ao momento final da formação em canto. Através das entrevistas e relatos, pude coletar informações que possibilitaram uma melhor visualização de partes do processo que a aluna vivenciou desde o início de sua formação até o momento da coleta de dados.

A aluna explicou que, nos três primeiros períodos do curso, estudou com uma professora substituta e, segundo pontua, a professora exercitava muito as notas agudas e isso lhe representava uma dificuldade. A partir do quarto período, Renata passou a ter aula com um professor que havia sido recém-contratado. Segundo a aluna, a abordagem do professor era bastante distinta e a diferença de direcionamento técnico lhe trouxe dificuldades. No entanto, relatou que, por meio da orientação desse professor, passou a cantar como *mezzo-soprano*, o que, em sua opinião, a ajudou a desenvolver melhor sua técnica vocal. Somente a partir do 8º período, no semestre anterior à realização desta pesquisa, a aluna iniciou seus estudos com o professor Lucas. Dessa forma, passou novamente por uma mudança de direcionamento técnico, o que representou um novo recomeço. Em suas palavras, explica:

Eu comecei trabalhando como soprano e depois eu descobri que eu tenho mais facilidade nos graves, então agora eu estou trabalhando como mezzo. O meu problema é que mesmo agora no final do curso, eu ainda tenho dificuldades técnicas que eu não deveria mais ter, de estabilizar minha voz, por exemplo, mesmo nos graves. Por isso que as vezes eu ainda acho que eu posso ser soprano sabia? Não sei, acho que eu tenho essas dificuldades porque eu mudei muito de professor e de técnica ao longo do curso. Agora nesse final, eu estou me esforçando muito para tentar me formar com a técnica um pouco mais resolvida. (Aluna Renata, entrevista em 29/04/2015).

Renata supõe que as mudanças de orientação técnica ao longo de sua formação e a indefinição em relação à sua classificação vocal foram duas questões que dificultaram um maior desenvolvimento de sua técnica. Ressaltou que, no momento em que deveria ter a questão técnica “melhor resolvida”, ainda estava passando por dificuldades nesse campo. Da mesma forma, enfatizou sua busca no intuito de resolver questões técnicas que ainda estavam pendentes. Também, em outra parte de seu discurso reforça a insatisfação que expressa em relação ao nível técnico que apresenta ao final de sua formação. “*Eu acho um absurdo estar terminando o curso e não saber fazer uma coloratura que seja*” (Aluna Renata, entrevista em 29/04/2015).

Em linhas gerais, o discurso de Renata revela certo conflito em relação à sua falta de entendimento acerca de seu próprio processo formativo. Em suas palavras, relata que a condução de sua primeira professora “[...] *não tinha objetividade, parecia um monte de coisas desconexas. Eu fazia os exercícios, mas não sabia qual era o propósito deles*” (Aluna Renata, entrevista em 29/04/2015).

Em relação ao seu processo, não expressa com maior ênfase questões relacionadas à sua construção na condição de intérprete. Apenas apresentou rapidamente seu interesse em trabalhar com música de câmara. “*Eu quero trabalhar com canções de câmara, principalmente com canções de ninar, eu adoro canções de ninar, mas assim, eu preciso escolher canções que sejam compatíveis com minha voz*” (Aluna Renata, entrevista em 29/04/2015). Mesmo aqui, volta a falar de sua dificuldade em relação à indefinição de sua classificação vocal.

Em linhas gerais, a indefinição de sua classificação vocal e questões relacionadas com sua técnica vocal permearam seu discurso ao longo das entrevistas e relatos. Sendo assim, o trabalho que desenvolveu durante o semestre esteve mais vinculado à resolução de questões técnicas, com o intuito de buscar um direcionamento mais coeso e concreto. O trabalho relacionado com o desenvolvimento de seu perfil como intérprete esteve em

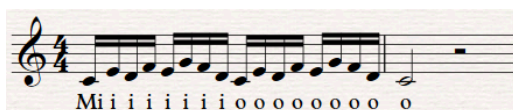
segundo plano. No entanto, a aluna demonstrou ter clareza em relação ao tipo de repertório e perfil que desejava estabelecer.

Segundo as observações e de acordo com a fala do professor e da aluna, em âmbito geral, o semestre foi permeado pela preparação de obras para o recital final da aluna a se realizar no semestre seguinte. Da mesma forma, foi composto por um trabalho vocal relacionado à construção da voz lírica. A aluna explicou que, durante as aulas, o professor avaliava e trabalhava constantemente sobre sua postura, expressão facial e tensão muscular. Em suas palavras, Renata explica que *“o professor sempre está chamando atenção para minha postura, eu tenho dificuldade com isso [...] ele repara em qualquer ponto de tensão que eu tenha enquanto eu estou cantando”* (Aluna Renata, entrevista em 29/04/2015).

A voz da aluna possuía certa instabilidade quanto à colocação e havia ainda dificuldades técnicas no que se refere à falta de homogeneidade, principalmente durante as passagens rápidas, muito abordadas pelo professor Lucas. Foi possível constatar que o elemento trabalhado que mais se destacou durante suas aulas foi a questão da homogeneidade vocal, como pode ser ilustrado pela Cena 11.

CENA 11

Depois de alguns vocalizes mais simples, o professor sugere um novo padrão com alguns saltos e com mais velocidade.



Como ele havia comentado com a aluna anteriormente, buscava trabalhar a homogeneidade vocal. Desde o começo, Renata apresentou dificuldades de executar o exercício, sua voz se apresentava instável por não conseguir ter agilidade suficiente.

- Renata, você precisa desenvolver uma igualdade de timbre em todas as regiões de sua voz. Mas assim, principalmente, você tem que estar com o apoio firme, os músculos precisam estar acordados, entendeu? Só assim você vai conseguir manter esse fluxo de ar constante. Isso é o que você precisa para desenvolver uma igualdade vocal, uma linha de canto em que a voz esteja por inteiro.

Aluna Renata, 6ª Aula, 13/05/2015.

Em linhas gerais, o semestre foi permeado pela preparação de algumas peças, assim como por um trabalho vocal relacionado com o desenvolvimento da voz lírica. A aluna trazia as peças estudadas de casa, as indicações do professor foram feitas nos momentos de ensaio com a pianista Rebeca, que costumava acompanhar os alunos do professor Lucas. Como pôde ser visto no quadro 5, houve dois momentos reservados para ensaios com a pianista. Esses espaços, foram considerados como situações de avaliação e performance nesta pesquisa. Neles, o professor enfatizava o trabalho sobre questões mais vinculadas à construção do intérprete cantor. Como exemplificação, apresento a Cena 12:

CENA 12

A aluna estava passando, com a pianista, no auditório, algumas das peças que ia cantar no recital final. O professor assistia à performance com o intuito de fazer algumas indicações. Quando Renata terminou de cantar, *D'Anne, Jouant de l'espinnette* de Ravel, o professor colocou da seguinte forma:

- Olha Renata, está bonito, a gente vê que você trabalhou nela. Mas eu tenho duas coisas para te falar. Primeiro, tecnicamente, você precisa projetar mais a sua voz nas partes graves da música, entendeu? Não pode jogar sua voz para trás, não! Dá uma misturada com a voz de peito e joga a projeção para a máscara, [que] isso vai te ajudar. Daí, acho que você pode aproveitar isso para colocar expressividade, entendeu? Porque assim, apesar dessa música ser tranquila, ela possui uma emoção muito forte contida... Você sabe disso, lembra quando você me comentou sobre a tradução que você tinha pesquisado? Então, é um amor que queima por dentro, mas que por fora está escondido [...] isso não é nada, tem uma força, uma intensidade. Mas assim, não é para jogar a voz de qualquer jeito, não é isso que eu penso, tem que respeitar o estilo, a formalidade da música, entendeu? Mas assim, essa emoção contida, secreta, ela tem que aparecer em algum lugar... Acho que tem que aparecer na voz, respeitando, claro, o estilo da música, da época, essas coisas... Mas eu penso que, para aparecer na voz, você precisa colocar uma interpretação, se não fica morto! Não pode! Acho que você tem que passar a mensagem com a sua expressividade, entendeu? Vai o timbre da voz, o olhar, a articulação, a respiração [...] tudo isso! Pensa nisso, você mesma disse que tinha gostado da história da canção, não foi?

Aluna Renata, 9ª Aula, 03/06/2015.

Renata cantou seis canções ao longo do semestre¹⁹, das quais, foram três canções espanholas na prova com banca em sala de aula e três outras canções no recital final. As observações evidenciaram que a aluna, por motivos pessoais, não chegou a realizar o

¹⁹ Quadros com os repertórios cantados pelos estudantes podem ser encontradas nos apêndices.

recital solo de 45 minutos que deveria apresentar naquele semestre, deixando essa atividade para o semestre seguinte. Mesmo assim, esteve em um processo de retomada de repertórios que havia trabalhado em semestres anteriores e de aprendizagem de novos repertórios, com o intuito de preparar, para o futuro, os seus recitais finais. Sendo assim, participou das apresentações finais juntamente com os outros estudantes. No sentido da abordagem por competências, as situações de performance e avaliação vivenciadas por ambos alunos, podem ser consideradas como momentos que contribuem para o desenvolvimento do saber-agir, no entanto, essa dimensão não foi explorada mais profundamente, como no caso de Gilberto, que chegou a preparar e apresentar um recital completo sozinho. Portanto, mesmo que esse aspecto tenha estado presente pela própria experiência que a performance em palco proporciona, não foi trabalhado com maior profundidade e, nesse sentido, não foi contemplado pontualmente nos quadros apresentados referentes ao trabalho realizado durante o semestre letivo, exceto no de Gilberto.

Quadro 09: Principais recursos trabalhados por Renata durante as aulas de Canto 9

PRINCIPAIS RECURSOS IDENTIFICADOS	TRABALHO REALIZADO DURANTE O SEMESTRE LETIVO
Saberes/Conteúdos	• Aquisição de novos repertórios, retomada e aprofundamento de repertórios aprendidos anteriormente.
Saber-fazer	• Correção e minimização de tensões na postura corporal, facial e mais especificamente na postura do trato vocal durante a prática do canto; • Desenvolvimento de mecanismos de regulação vinculados à homogeneidade vocal, principalmente durante as passagens rápidas; • Trabalho sobre movimentos musculares do diafragma relacionados com a manutenção e sustentação da respiração durante a prática do canto.
Saber-ser	• Desenvolvimento da performance: presença de palco; segurança e clareza ao cantar; noção de estilo e interpretação.

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Comparando os dois alunos do professor Lucas, percebe-se que cada um apresentou interesses em relação aos repertórios que desejava cantar. Esse aspecto ajudou a direcionar e a definir o perfil de cada aluno como intérprete cantor. Em relação a isso, as características particulares de cada estudante se apresentaram como elementos fundamentais para o entendimento e condução do processo como um todo. As

observações evidenciaram que o estudo de repertórios específicos contribuiu para uma melhor consolidação da performance em canto, como também possibilitou a formação de um acervo pessoal de obras executadas. Dessa forma, os alunos puderam desenvolver uma identidade artística mais elaborada e amadurecida.

Também é preciso ressaltar que tanto André quanto Renata trabalharam a performance em canto, principalmente a partir dos ensaios empreendidos com a pianista Rebeca. De forma geral, nas aulas com o professor, foi possível perceber que não houve maior ênfase nos elementos vinculados à interpretação das músicas estudadas. Portanto, o momento das aulas de canto com o professor foi permeado, essencialmente, pela estruturação técnica da voz lírica.

4.2 Os principais recursos observados em diálogo com a literatura

Fazendo uma síntese dos dados coletados, é possível afirmar que as situações de apreensão de recursos técnicos da voz foram as mais contempladas nas aulas de todos os alunos observados. Dentro desta dimensão, isto é, do trabalho realizado sobre a construção da voz lírica dos estudantes, após a análise comparativa dos processos de ensino e aprendizagem vivenciados, foi possível identificar acontecimentos recorrentes, em maior ou menor intensidade, que permearam dois ou mais casos dentre as realidades assistidas na pesquisa de campo.

Destacaram-se três dimensões, foram elas: a) postura corporal e do trato vocal; b) respiração e apoio diafragmático; c) colocação da voz e ajustes laríngeos. As dimensões aqui evidenciadas foram apresentadas por dois motivos: 1) porque emergiram de forma recorrente da realidade vivenciada por cada aluno durante as aulas de canto lírico do semestre letivo à época; 2) porque estão presentes, de uma forma ou de outra, em literaturas das áreas de canto, pedagogia vocal e fonoaudiologia.

Levando em consideração a construção da voz lírica, apresento e analiso cada elemento em busca de aprofundar, no sentido da abordagem por competências e em diálogo com a revisão de literatura, recursos que foram trabalhados de forma recorrente e marcante nas aulas de canto lírico assistidas.

4.2.1 Postura corporal e do trato vocal

As observações e relatos dos professores e alunos pesquisados indicam que um dos aspectos trabalhados durante as aulas de canto foi a capacidade de manter um posicionamento postural adequado do corpo e do trato vocal durante a prática do canto. As observações evidenciaram que todos os alunos participantes trabalharam elementos posturais do corpo e do trato vocal. No trato vocal, ambos professores incentivaram os alunos, durante a prática do canto, para que pesquisassem um melhor posicionamento do aparato vocal por meio de ajustes na musculatura da garganta ou língua, por exemplo. Na área de Fonoaudiologia, em estudos que tratam sobre a voz cantada, existe o entendimento de que durante a sua prática do canto, o corpo deve funcionar da maneira mais natural possível e com o mínimo de tensões:

Os ajustes na musculatura interferem no nível de tensão das pregas vocais e pode diferir em casos de cantores profissionais ou amadores, segundo a demanda e o controle técnico. Torna-se, portanto, imprescindível a reorganização do movimento, por meio do refinamento da biomecânica. Esse refinamento desempenha um importante papel na elaboração da voz, uma vez que tem seu princípio unificador no corpo humano e na dinâmica da adaptação do movimento. A relação corpo e voz, dentro da Fonoaudiologia, apresenta um olhar que basicamente se preocupa em eliminar tensões, arrumar posturas, dentro de um modelo tido como ideal. (MELLO; SILVA, 2008, p. 552).

O caso de André, na Cena 10, ilustra essa realidade, quando o professor Lucas trabalha para estabelecer nele uma postura corporal e do trato vocal adequadas durante a prática do canto nas regiões agudas. Nesse caso, o professor Lucas enfatiza a necessidade de manter o relaxamento para se evitar o aparecimento de tensões desnecessárias. Ao mesmo tempo, explicava como entende que deve ser a postura do trato vocal para a execução do canto naquele momento.

As indicações do professor revelaram uma ideia de como o trato vocal deve estar posicionado no momento dos agudos. No caso de André, a postura requerida se relacionava com a emissão de notas mais agudas, o que exigia do aluno maior relaxamento para que não houvesse tensões desnecessárias. O professor ainda relaciona um bom posicionamento do trato vocal ao relaxamento. Em suas palavras, explica que *“do relaxamento vai vir a melhor colocação”* (Prof. Lucas, 4ª Aula, entrevista em

29/04/2015). A postura solicitada se referia ao levantamento do palato mole, ao mesmo tempo em que os músculos da face são mantidos em relaxamento.

Nesse procedimento foi possível perceber que, a depender da forma em que se estrutura o formato interno da boca e do trato vocal durante a prática do canto, tem-se um resultado diferente. Na abordagem por competências, o saber-fazer refere-se ao comportamento adaptado à situação. É a ação que aproveita ao máximo os seus próprios recursos para obter o melhor resultado possível sem esforços desnecessários. Diante disso, percebe-se claramente que a postura e o relaxamento relacionam-se com uma busca contínua por uma posição ideal do corpo e do trato vocal para uma prática do canto ótima principalmente nas notas agudas. Aqui, o professor trabalhou a postura corporal e do trato vocal de forma que pudesse obter o melhor resultado sonoro possível e sem esforços musculares desnecessários. O trabalho de adaptação da postura corporal e do trato vocal para o exercício de canto, segundo a abordagem por competências, pode ser entendido como um trabalho de desenvolvimento de um saber-fazer.

Em relação à professora Natália, foi possível observar que seus alunos também receberam indicações semelhantes. No caso de Leandro, durante a passagem das notas agudas, houve a presença de tensões na testa, nas mãos e em outras regiões do corpo (aspecto semelhante ao caso de André). Aqui, era quase como se o aluno buscasse compensar em outras regiões do corpo o que não estava conseguindo fazer no trato vocal. Então, a professora conduziu o trabalho por meio de uma pesquisa consciente a fim de possibilitar a diminuição de tensões desnecessárias durante a prática do canto, principalmente em notas agudas. No caso de Gilberto, havia dificuldades em relação ao posicionamento da língua durante a prática do canto nas notas agudas.

CENA 13

No início da aula, a professora pediu para que o aluno cantasse de uma forma que se sentisse bem e confortável, para que pudesse se manter relaxado, sem acumular tensões. Orientado por Natália, Gilberto começou a cantar na região média de sua voz. Pouco a pouco, a professora conduziu o vocalize para as regiões mais agudas e pedia para que o aluno mantivesse a sensação de conforto, prazer e relaxamento.

- Agora abre o espaço da garganta com o bocejo de boca fechada. Aí mexe um pouquinho a língua... A ponta dela pode ficar atrás dos dentes inferiores. Porque a língua vai até a base da laringe. Ou até a laringe, isto é, ela termina na laringe. Por isso que é tão importante ela estar relaxada. Se ela estiver tensa, vai tensionar a laringe também. É esse espaço aí, sem nenhum estiramento acontecendo, é o espaço bom para cantar. Vamos fazer o besourinho junto com a língua agora.

Aluno Gilberto, 6ª Aula, 12/05/2015.

As observações mostraram uma busca por direcionar o posicionamento do trato vocal do aluno Gilberto durante a prática do canto, como exemplifica a Cena 13. Tanto com ele como nos dois casos anteriores, os professores trabalharam de forma direcionada a cada situação e de acordo com as necessidades de cada estudante. Vale registrar que os quatro alunos apresentaram sintomas de tensão em lugares variados, mas todos relacionados com a dificuldade de execução das notas agudas. André apresentou tensão na testa, Renata na testa, nas mãos e no corpo, Leandro na testa, nas mãos e no corpo e Gilberto na língua. Da mesma forma, o resultado sonoro também evidenciou a tensão exercida pelos alunos e serviu como indicador para a avaliação e o procedimento dos professores.

Em relação à postura corporal de Renata, mais especificamente, o professor ressaltou o aspecto corporal e considerou a existência de uma relação intrínseca entre a coluna vertebral e as demais partes do corpo, inclusive a voz. A partir desta percepção, houve outro tipo de enfoque vinculado ao aspecto postural. Pude observar, na Cena 14, que o professor se remeteu a elementos da postura corporal em busca de um resultado vocal diferenciado.

CENA 14

Após a realização de alguns vocalizes, o professor fez algumas indicações para Renata, esperando que a voz da aluna apresentasse mais estabilidade e uma colocação melhor.

- A gente precisa se expandir, o nosso corpo tem que se expandir, a coluna vertebral tem que se expandir. É nessa expansão que a gente ganha espaço interno. Também essa expansão me ajuda a respirar melhor, entendeu? Dá espaço para os pulmões e alonga o diafragma [...]. Então, quando eu faço o vocalize, na verdade eu estou expandido minha coluna e todo o meu corpo.

Aluna Renata, 9ª Aula, 20/05/2015.

Para obter espaço interno e uma postura ótima, o professor relaciona abertura interna, postura corporal, alongamento da coluna, respiração e diafragma, tendo como objetivo auxiliar Renata a desenvolver a capacidade de cantar sem acumular tensões, com uma maior abertura interna do trato vocal e com uma postura corporal adequada. Como evocado na revisão de literatura, percebe-se que muitos autores da área de canto entendem que uma boa postura corporal é essencial para um bom posicionamento do trato vocal e adequada emissão vocal.

Quase todos os livros sobre pedagogia vocal que lidam com a fisiologia do canto, falam primeiramente sobre postura e respiração nessa ordem. [...] uma boa postura é certamente pré-requisito essencial para uma boa respiração. Ninguém vai negar isso. Portanto, [uma boa postura], acaba tendo um efeito muito importante e por vezes esquecido no posicionamento da laringe na fonação. A passagem e projeção do som tem lugar acima das pregas vocais. Embora o equilíbrio muscular e interdependência funcional, são obrigatórios para o instrumento vocal como um todo, nele, as questões acústicas são de primordial importância. Consequentemente, parece mais adequado que a postura seja considerada após a fonação²⁰. (DOSCHER, 1994, p. 69).

Existe o entendimento de que o aparelho vocal, quando utilizado para o canto, é o único instrumento musical que se encontra dentro do corpo humano. Tanto a postura, quanto a respiração e a fonação formam um sistema complexo de mecanismos

²⁰ *Almost all pedagogical books dealing with the physiology of the singing instrument talk about posture and breathing first, in that order. Why then are they separated here? Good posture certainly is an essential prerequisite for good breathing. No one will argue that point. It also has a very important, and sometimes overlooked effect, however, upon laryngeal positioning and phonation. Above the vocal folds the filtering and the projection of sound take place. Although muscular equilibrium and functional interdependence are mandatory for the entire vocal instrument, acoustical matters are of prime importance there. Consequently, it seems most appropriate for posture to be considered after phonation.*

relacionados diretamente com a produção do som pelo trato vocal. O funcionamento eficiente do trato vocal como um todo depende diretamente da postura corporal e da postura do trato vocal. “Certamente o efeito da postura sobre a função da laringe é igualmente significativo” (DOSCHER, 1994, p. 69).

Acumulação indevida de tensões durante a prática do canto prejudica ou inviabiliza o funcionamento do trato vocal e, conseqüentemente, a produção do som. Dessa forma, enquanto alguns instrumentistas aprendem a produzir o som através da manipulação direta dos mecanismos envolvidos no processo, como a passagem do arco na corda ou a digitação de teclas específicas, o cantor aprende a produzir o som através da manipulação direta e principalmente indireta de seu corpo.

O procedimento empreendido nos casos observados refere-se, essencialmente, à construção e consolidação de um saber-fazer definido para um trabalho de corrigir e minimizar tensões na postura corporal e mais especificamente na postura do trato vocal durante a prática do canto. Nesse contexto, os alunos buscam alcançar uma postura ideal para a execução de passagens vocais com ausência de tensão muscular e melhor abertura interna. Uma vez que essa postura é alcançada, trabalhou-se para consolidar esse comportamento corporal a fim de mobilizá-lo sempre que necessário.

4.2.2 Respiração e Apoio diafragmático

Preocupações com o trabalho respiratório para o canto e o trabalho sobre o apoio diafragmático estiveram presentes na abordagem de ambos professores. Por um lado, a professora Natália falou e fez exercícios respiratórios direcionados, exclusivamente, para o desenvolvimento do apoio diafragmático e respiração ao passo que o professor Lucas dedicou-se à execução de vocalizes mais complexos e longos. Principalmente, através da repetição dos exercícios nos quais buscava consolidar, nos alunos, os mecanismos musculares relacionados ao apoio e à respiração para o canto.

A questão respiratória foi tratada de formas distintas. Por exemplo, no caso de Leandro, o trabalho em busca de uma maior consolidação do movimento muscular para a respiração foi efetuado com intenções de se desenvolver uma sustentação constante e regular da coluna de ar utilizada durante a emissão vocal para o canto. Em depoimento, Leandro explica como entende o trabalho que esteve desenvolvendo em sala de aula. “*Eu estou trabalhando sobre o funcionamento correto do diafragma e tentando trabalhar*

sobre a tensão na região do pescoço e na parte mais alta do tórax. Eu tento imaginar como se eu fosse apenas uma cabeça e um diafragma que trabalhassem diretamente, sem pescoço” (Aluno Leandro, 6ª Aula, entrevista em 12/05/2015).

O olhar da professora Natália traz elementos que, segundo ela, foram abordados nesse processo. Ela relata que *“a voz de Leandro possui instabilidades por conta do excesso de tensão que ele tem. O vibrato fica instável, o timbre fica pouco definido, ele fica nervoso e a voz fica apertada na garganta. Ele precisa aprender a apoiar para cantar mais relaxado e com mais segurança”* (Profª. Natália, 6ª Aula, entrevista em 12/05/2015).

Apesar de Leandro possuir certas capacidades em relação ao controle da questão respiratória, a professora reforçou esse aspecto para que sua voz pudesse estar mais estável e homogênea. É preciso ressaltar que, quando se adquire uma melhor condição de respiração e apoio no canto, pode se observar uma maior potência vocal e também uma melhor projeção da voz (JÚNIOR; FERREIRA; SILVA, 2010, p. 552).

No que tange ao processo de ensino da professora, ela buscou estimular o aluno a sentir as sensações corporais relacionadas aos músculos envolvidos no processo respiratório. Em alguns momentos, Natália tocou no corpo do aluno, na altura das costelas, a fim de sentir se o movimento respiratório estava correto. Ao mesmo tempo, a professora pedia para Leandro expirar lentamente, observando através do tato, o movimento diafragmático e a capacidade do aluno de executar o movimento.

No final, o caso específico de Leandro voltou-se para a consolidação do tônus muscular relacionado ao apoio diafragmático e aos seus movimentos inerentes. Para isso, foram realizados diversos exercícios de repetição da prática muscular relacionada ao processo. O aluno fortaleceu e consolidou os movimentos de sua musculatura abdominal para a execução de uma emissão vocal mais estável. Por outro lado, preparou recursos físicos para a utilização posterior de capacidades corporais, segundo as demandas que pudessem surgir no futuro.

Perante a abordagem por competências, é somente após o treinamento que um saber se transformara em um saber-fazer, ou seja, é a aplicação rotineira ou repetida de princípios ou regras em situações práticas familiares que tornará um saber, inicialmente teórico, em uma habilidade prática (SCALLON, 2004, p. 104). Assim definido, o trabalho desenvolvido pela professora com o aluno refere-se a um saber-fazer que, em situações apropriadas, vai usar como recurso, mobilizando-o para agir de forma

adequada. Não se fala ainda de competência, porque ser capaz de exercer a respiração e o apoio diafragmático para o canto lírico é apenas uma parte do processo, não é suficiente para a obtenção de uma voz lírica totalmente desenvolvida. São imprescindíveis, ainda, outras capacidades para desenvolvê-la de maneira completa, por exemplo, o trabalho sobre a colocação vocal. O professor Lucas também trabalhou sobre esse aspecto, no entanto, as observações revelaram que ele apresentou uma forma distinta de abordar o assunto. Ele não realizou exercícios específicos para o trabalho respiratório; nesse caso, a repetição para a consolidação do saber-fazer foi exercida em vocalizes. Por exemplo, na Cena 15 de uma aula de André, em um dos vocalizes solicitados pelo professor Lucas, o trabalho respiratório se mostrou essencial.

CENA 15

No final da aula, o professor pede para o aluno cantar um vocalize um pouco mais longo e pede ao aluno para prestar atenção na respiração e no apoio, com o intuito de conseguir executar bem o exercício.



- [Esse exercício], é como se fosse o abdominal do vocalize. Você pode subir e descer fazendo ele numa boa. Mas se você colocar muita força, a voz fica presa na garganta. É importante não deixar a voz ficar presa. Para isso, se deve usar o apoio e segurar a voz com o diafragma, e não com a garganta!

Aluno André, 7ª Aula, 20/05/2015.

A proposta do exercício e a fala do professor evidenciaram a necessidade da manipulação da musculatura diafragmática para um maior controle respiratório. Nesse caso, temos um exercício de fraseado longo, o que requer do aluno um pouco mais de capacidade respiratória. Quando o professor comenta sobre a necessidade de segurar a voz com o “diafragma” e não com a “garganta”, atenta para que o aluno ative a musculatura abdominal durante a execução do vocalize. Sobre isso, o trabalho realizado por Júnior, Ferreira e Silva (2010) revela que:

De acordo com a perspectiva dos fonoaudiólogos e professores de canto entrevistados, pode-se definir o apoio respiratório como uma propriocepção ou sensação das ações musculares relacionadas ao diafragma e à musculatura intercostal, sendo que os tipos de apoio mais mencionados foram o intercostal e o diafragmático. As estratégias utilizadas para se trabalhar o apoio relacionam-se o estímulo à propriocepção, participação da musculatura abdominal e intercostal, equilíbrio do fluxo aéreo, alívio das tensões e correção de postura. Para os entrevistados, o maior benefício do apoio respiratório está no alívio das tensões laríngeas e melhoria na coordenação pneumofonoarticulatória. (JÚNIOR; FERREIRA; SILVA, 2010, p. 560).

Mais a fundo, é possível identificar o tipo de saber-fazer que está definido aqui, quando se diz que os saberes-fazer empíricos são definidos como saberes oriundos da ação, ou seja, lições tiradas da experiência prática. Trata-se do saber-fazer experiencial, ao “talento” do artista, ao conhecimento tácito (LE BOTERF, 1994). Claramente, a respiração e o apoio diafragmático dizem respeito a uma questão de experiência, oriundas da ação, da prática. É por isso que é possível afirmar que o trabalho respiratório para o canto e o trabalho sobre o apoio diafragmático é um saber-fazer empírico.

5.2.3 Colocação da voz e ajustes laríngeos

O termo colocação da voz emerge do fato de que a voz utilizada para o canto lírico é, na verdade, uma voz “fabricada”, que é estabelecida através de um trabalho de pesquisa e experimentação pessoal que o cantor empreende em relação aos seus ajustes laríngeos com o intuito de desenvolver e consolidar diversos elementos que estabeleçam uma emissão vocal adequada. Isso no sentido de estar relacionada com uma voz lírica que mantenha a qualidade de emissão ao longo de toda sua extensão e na entoação de todas as vogais.

Discussões sobre colocação da voz e ajustes laríngeos são encontradas em obras da literatura específica, dentre elas temos: Louzada (1982); Gusmão, Campos e Maia (2010); Mello e Silva (2008). Para Louzada (1982, p. 169), termos como impostação e colocação da voz “relacionam-se com o ‘local’ ou o espaço onde a voz é referida”. O autor entende que uma colocação vocal ótima, desenvolve-se através da “correção da mecânica fonatória” através de ajustes glóticos específicos. Ainda sobre isso, Louzada (1982) entende “ajustes laríngeos” como possibilidades posturais do trato vocal

relacionadas às cavidades faríngea e oral, ao posicionamento da língua e palato mole, a adução das cordas vocais e a potência e pressão do ar exercida. O autor explica:

Algumas das ações laríngicas são conscientes e podem se tornar domináveis, como o abaixamento do órgão e a sua distensão pelo músculo cricotireóideo, outras não são conscientes, não são detectáveis pela sensibilidade proprioceptiva, como a adução das cordas vocais e a divisão da glote em dois setores funcionais. Entretanto, mesmo essas ações inconscientes podem ser identificadas pelos efeitos que determinam e são passíveis de educação e aprimoramento; são despertáveis, induzíveis, se inéditas. Para isso devem ser estabelecidas disposições que as favoreçam, que as sugiram, e devem ser conscientizadas com preciso discernimento as relações entre os sons produzidos e os mecanismos glóticos responsáveis. (LOUZADA, 1982, p. 39).

O entendimento de que a voz para o canto lírico é uma voz fabricada é fortalecido nas palavras do professor Lucas:

[...] A voz para o canto lírico é uma voz fabricada. Quanto mais parecer que é natural, melhor! Mas com técnica entendeu? Então assim, quanto mais a gente conseguir enganar [o professor gesticula para indicar a presença de aspas na palavra “enganar”], melhor. E aí, tem vozes que fazem isso com muito mais facilidade do que outras [...]. O trabalho técnico vai desenvolvendo isso. (Prof. Lucas, 7ª Aula, entrevista em 20/05/2015).

As observações revelaram que o trabalho técnico desenvolvido nesse sentido evidenciou dois elementos relacionados com a colocação da voz e ajustes laríngicos: a homogeneidade vocal e as notas de passagem. Aspectos evidenciados com um trabalho de pesquisa física interna desenvolvido em conjunto por professores e alunos, onde são realizados exercícios diversos que estimulam a experimentação de variados timbres vocais. Nesse caso, busca-se uma sonoridade ótima através de certos ajustes laríngicos durante a prática do canto.

Gilberto procurou desenvolver uma sonoridade vocal um pouco mais próxima do repertório vinculado à execução da música antiga. Por isso, buscou-se trabalhar para desenvolver uma “colocação vocal mais clara” que pudesse estabelecer um “timbre vocal mais natural” (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/15).

Sobre isso, Louzada (1982, p. 55) sugere que “ao estudar canto, a passagem com ‘fechamento da garganta’, que ocorre na locução, deverá ser substituída pela passagem com a ‘garganta aberta’; qualquer ‘cobertura’ se realizará sobre essa voz aberta”. Nesse

caso, a mudança de colocação vocal, exigiu do aluno uma configuração totalmente nova do trato vocal e dos ajustes laríngeos relacionados à passagem da voz de um registro a outro. Para tanto, o aluno esteve trabalhando justamente sobre a estabilidade vocal na região das notas passagem, porque em diversas vezes, a voz de Gilberto apresentava falhas no momento em que ia cantar na região de passagem entre os registros médio e agudo. O aluno explicou, em entrevista, que ainda não havia conseguido dominar essa nova técnica vocal e que esteve trabalhando sobre a quebra da voz e a colocação vocal, a fim de estabelecer essa nova forma de cantar (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/15).

Com base nas observações, foi possível perceber que o trabalho direcionado para a construção de mecanismos técnicos em busca de uma maior homogeneização vocal, principalmente na região das notas de passagem do aluno, esteve presente durante todo o semestre letivo. O aluno relata que *“a dificuldade da quebra era porque eu estava habituado a ir para as notas agudas com muito volume e eu não me reconhecia com uma voz dessa forma”* (Aluno Gilberto, entrevista em 05/05/2015). Para resolver sua dificuldade, o aluno trabalhou para consolidar ajustes laríngeos capazes de oferecer o timbre vocal e a estabilidade que necessitava para sua prática vocal. Essa dificuldade com relação à quebra de voz é característica da voz de tenor e foi discutida profundamente por Perna (2014). Conforme este autor, um dos recursos utilizados pelo cantor para evitar essa quebra seria anasalar a voz, mas isso não foi observado nesse aluno.

A qualidade vocal de Renata apresentou outros problemas. Segundo o professor Lucas, o trabalho desenvolvido com ela se concentrou na estabilização e na homogeneização do seu timbre vocal. O professor supõe que as mudanças de abordagem e as interrupções do processo devido a greves e problemas de saúde sofridos por Renata influenciaram diretamente em sua voz que, mesmo estando em um momento próximo ao final do curso, a aluna ainda tinha muitas lacunas a serem preenchidas nos aspectos vocais básicos.

As aulas de Renata foram pontuadas por intervenções mais vinculadas à homogeneidade vocal. Nessa linha a aluna teve com dificuldades na região média da voz, pois apresentou uma colocação pouco definida e pouco volume vocal. Também, apresentou instabilidade e pouca homogeneidade vocal nas notas de passagem do registro grave para o agudo. Em relação a isso, as observações permitiram perceber que a aluna apresentava dificuldades pela falta de agilidade dos músculos vinculados com a questão do apoio diafragmático e pela dificuldade de coordenar a movimentação da glote em si.

Dessa forma, através de exercícios vocais relativamente rápidos, o professor Lucas conduziu as aulas para o fortalecimento e consolidação dos músculos vinculados com a prática do canto. Mello e Silva (2008, p. 553) pontuam que cantar é uma atividade dinâmica que deve ser considerada como uma atividade física, de modo que os cantores líricos podem ser considerados "verdadeiros atletas da voz".

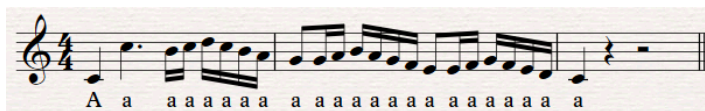
As observações revelaram que as aulas da aluna foram compostas basicamente pela repetição de exercícios vocais diversos. É importante salientar que esse procedimento também esteve presente nas aulas dos demais alunos. Segundo o professor, o principal trabalho desenvolvido com Renata durante o semestre foi a construção e "homogeneização da voz" lírica (Prof. Lucas, 1ª Aula, entrevista em 01/04/2015). Essa afirmação pôde ser confirmada ao final da aula, quando o professor foi questionado sobre isso e respondeu da seguinte maneira:

Apesar de não ser o que a gente mais trabalhou durante essa aula, mas acho que ela precisa desenvolver uma questão de igualdade vocal, para ter uma linha de canto em que a voz esteja por inteiro. [...]. Isso é uma das coisas que eu mais tenho me preocupado e falado com ela. (Prof. Lucas, 1ª Aula, 01/04/2015).

As observações evidenciaram que o trabalho de homogeneização vocal empreendido com Renata se deteve na aplicação eficiente e equilibrada de diversos elementos vocais, tal como pode ser exemplificado na Cena 5, anteriormente apresentada. Em relação a isso, é importante esclarecer que o professor Lucas buscou desenvolver, na aluna, a capacidade de cantar articulando diversos elementos, sem que perdesse, no entanto, a estabilidade e o timbre de sua voz, como revela a Cena 16, a seguir.

CENA 16

Quase ao final da aula, após cantar diversos vocalizes em várias tonalidades, Renata é conduzida pelo professor Lucas a cantar mais um.



Ao observar a aluna cantando o exercício, o professor atenta para uma pequena tensão que a aluna acumula no pescoço e na base do pescoço, principalmente para a emissão das notas mais agudas. Assim, na região mais aguda, o professor pede para que Renata cante a vogal “o” em vez de “a”.

- É importante que você cante com abertura interna nas notas agudas entendeu? A mudança de vogal vai te ajudar nisso.

Aluna Renata, 5ª Aula, 29/04/15.

As observações, relatos e entrevistas, em articulação com a abordagem por competências e com textos que abordam a temática canto lírico, permitiram a elaboração e apresentação deste estudo. Por meio da fundamentação teórica escolhida, busquei revelar, de forma sistemática, quais foram os principais recursos, situações e operações emergentes nas aulas de canto observadas. Posteriormente, analisei as principais dimensões técnicas que se reiteraram nos processos de ensino e aprendizagem que acompanhei através das observações. Ademais, fazendo um paralelo com a literatura revisada, foi possível identificar a presença de tais aspectos nos estudos e discussões empreendidas.

Considero que este estudo apresentou elementos importantes e que foram encontrados na realidade observada, tais como: formato das aulas; abordagem utilizada pelos professores; exercícios desenvolvidos, sejam eles vocais ou corporais; principais aspectos técnicos que estiveram sendo trabalhados, além de aspectos interpretativos; as concepções dos participantes sobre o que estava sendo realizado. Todos esses são elementos que contribuem para a compreensão da natureza do ensino e da aprendizagem do canto lírico. Diante disso, a abordagem por competências me ajudou a definir duas dimensões importantes desse processo: a construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor. Estas podem ser consideradas como a “gênese” do que poderia vir a ser uma competência, isso porque, para que pudessem ser competências, segundo o conceito

trazido na fundamentação deste trabalho, precisariam estar inseridas em um programa construído segundo uma abordagem por competências. Mesmo assim, nas práticas observadas, foram as duas categorias que emergiram e que mais se aproximaram do conceito. Acredito que o aprofundamento do estudo desse tema, nesse sentido, poder-nos-ia conduzir à compreensão e à sistematização de um melhor ensino e à aprendizagem do canto lírico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve, como elemento disparador, uma inquietação pessoal causada pela constatação de que os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico ainda possuem diversos aspectos que não podem ser encontrados em livros e que, nesse contexto, muito das práticas pedagógicas realizadas ainda estão essencialmente no âmbito das tradições orais. Por isso, busquei compreender os processos de ensino e aprendizagem do canto lírico a partir da observação e da análise do trabalho de dois professores de canto de duas universidades diferentes. Além das observações das aulas, os dados foram triangulados com as outras fontes, como entrevistas com os professores e os alunos participantes e com literatura que refere-se ao canto lírico.

Tendo como referencial teórico a abordagem por competências, foi possível discutir quais as principais situações, operações e recursos que emergiram durante as práticas pedagógicas observadas nas aulas dos professores participantes do estudo.

Foi possível concluir que, de acordo com essa abordagem, a construção da voz lírica e a construção do intérprete cantor são dimensões que podem ser consideradas como competências em si. Essas duas competências constituem, em conjunto, uma competência maior ou objetivo terminal de integração. Isso significa uma competência mais abrangente, acima de todas as outras, que seria a performance ótima de obras do repertório canônico do canto lírico no palco, permeada por todos os elementos vinculados a ela.

No caso da construção da voz lírica, esta pôde ser identificada como um processo de criação e homogeneização da emissão vocal para o canto lírico em diferentes regiões e fonemas da voz cantada, de acordo com a classificação vocal do cantor. Foi possível constatar que os alunos trabalharam diversas capacidades ou saberes-fazer, tais como postura corporal e trato vocal; respiração e apoio diafragmático; consciência corporal e emocional profundas; colocação da voz e ajustes laríngeos.

Com relação à construção do intérprete cantor, a competência final se refere à sua preparação para a interpretação estilística das obras estudadas. Nos aspectos relacionados à performance, também estão incluídos aqueles que seriam a presença de palco, a autoconfiança, o autoconhecimento emocional para administrar o momento de apresentações públicas ou exames. Quanto a este aspecto, os alunos trabalharam, além das diversas capacidades ou saber-fazer mencionados, também o repertório e a

performance. Pode-se, assim, afirmar que, no momento da execução dos repertórios ao final do semestre, os alunos mobilizaram, integraram e transferiram recursos apreendidos anteriormente, ou seja, buscaram demonstrar um saber-agir complexo.

Assim, devem ser considerados tanto os elementos técnicos vinculados à voz lírica através de postura corporal e trato vocal, respiração e apoio diafragmático, consciência corporal e emocional profundas, colocação da voz e ajustes laríngeos, quanto interpretativos, vinculados aos elementos estilísticos da obra, levando em consideração o período, o gênero, o compositor e o país. Quanto aos elementos performáticos, o cantor precisa apresentar desenvoltura no palco para dar vida ao personagem e à obra em questão.

Este estudo me fez compreender que os processos do ensino e aprendizagem do canto lírico possuem características particulares – distintas daquelas ligadas ao ensino e aprendizagem de outros instrumentos musicais. No entanto, creio que a área precisa sistematizar, de maneira mais clara, seus métodos, contribuindo para divulgar o ensino que, muitas vezes, é realizado na dimensão da oralidade, por parte do professor, pois, dessa forma, seria possível uma melhor coesão da pedagogia vocal. A este respeito, creio que consegui dar início a uma sistematização que, ao menos, fizesse sentido para mim.

Para isso, a abordagem por competências revelou-se uma ferramenta teórica importante nesse processo. Considero que seria significativo que houvesse estudos posteriores que pudessem aprofundar esses elementos. Não se trata de sistematizar exercícios e métodos, pois esses já existem, mas de se discutir e compreender a própria natureza da construção do conhecimento no que se refere ao canto lírico. Por exemplo, qual caminho traçar com um aluno iniciante que já tenha segurança na afinação e certa habilidade vocal? Uma das respostas que encontrei, a partir dos dados coletados, é que o repertório é o principal elemento norteador do avanço técnico dos alunos.

As práticas de ensino e aprendizagem do canto lírico nos cursos de bacharelado em música são realizadas dentro de um espaço institucional, de modo que devem ser consideradas e estudadas, se quisermos aprimorar a qualidade de nossos currículos. Entendo que, à primeira vista, a articulação do canto lírico com a teoria da abordagem por competências possa parecer pouco produtiva e o diálogo difícil ou distante. No entanto, o caráter pragmático e não conteudista da abordagem por competência, assim como o seu potencial sistematizador, talvez possam nos ajudar a abrir novos horizontes para repensarmos nossos currículos e as práticas pedagógicas vinculadas ao ensino e à

aprendizagem do canto lírico e dos instrumentos musicais nas universidades, por exemplo.

As observações das práticas pedagógicas dos professores em relação à condução que deram para alunos com diferentes histórias, necessidades e particularidades, permitiram-me refletir sobre as experiências vivenciadas e, dessa forma, trouxeram-me novos elementos que contribuíram para a minha formação. Tal reflexão serviu para que pudesse entender melhor a natureza do canto lírico e dos seus processos de ensino e aprendizagem. O estudo da abordagem por competências para tratar do tema também foi importante, pois me ajudou a fazer uma leitura mais sistemática da realidade e a identificar e classificar melhor elementos importantes referentes ao desenvolvimento e à formação do cantor lírico. Espero, sinceramente, que este estudo possa ser útil não apenas para mim ou para os professores dessa especialidade, mas também para as discussões da área de educação musical, uma vez que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de uma prática musical.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Natália Rocha. Corpo-Voz-Emoção: Uma proposta de práticas sensibilizadoras para o ensino do canto lírico. In: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. I. *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010.
- BENNINGER, Michael S.; OLIVEIRA, Gisele. What is New in the Evaluation and Treatment of Voice Disorders in Singers. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 70, n. 2, p. 183-190, nov./dez, 2013.
- BLYSKAL, Elena. The Female *Primo Passaggio*: A Survey of Its Physiology, Psychology, and Pedagogy. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 69, n. 1, p. 11-19, set./out., 2012.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*: Uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Carla Juliana P. *O debate internacional sobre competências*: Explorando novas possibilidades educativas. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BOZEMAN, Kenneth W. The Role of the First Formant in Training the Male Singing Voice. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 66, n. 3, p. 291-297, jan./fev., 2010.
- BRUNNQUELL, Claudine; SANTOS, Camilia M. dos; BRUNSTEIN, Janette. A noção de competências e as ações para seu desenvolvimento sob a ótica dos empresários de pequenas empresas do comércio moveleiro. In: Convibra Administração - Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 9, 2012, *Anais...* Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/34/2012_34_4727.pdf. Acesso em: 04 de fev. 2016.
- COTTON, Sandra, D. M. A. *Voice Classification and Fach*: Recent, historical and conflicting systems of voice categorization. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em música). University of North Carolina, Greensboro, 2007.
- DE KETELE, Jean Marie. Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista portuguesa de pedagogia*, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 135-147, dez., 2006.
- DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: Conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun., 2010.
- DORNEMANN, Jonh. *Complete Preparation*: A Guide to Auditioning for Opera. New York: Excalibur Publishing, 1992. 164 p.
- DOSCHER, Barbara M. *The Functional Unity of the Singing Voice*. 2ª. ed. Lanham: Scarecrow Press, Inc., 1994. 356 p.
- ELLIOT, Martha. *Singing in Style*: A guide to Vocal Performance Practices. EUA: Yale University Press, 2007. 356 p.

ESQUIVEL, Amadeo Cuba. Constructo competencia: Síntesis histórico-epistemológica. *Revista Educación*, Cusco, v. 25, n. 48, p. 7-27, mar., 2016.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, número esp., p. 183-196, dez., 2001.

FRAGELLI, Thaís B. Oliveira; SHIMIZU, Helena E. Competências profissionais em Saúde pública: conceitos, origens, abordagens e aplicações. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 65, n. 4, p. 667-674, jul./ago., 2012.

FREIRE, Vanda Bellard. *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. 172 p.

GUSMÃO, Cristina de Souza; CAMPOS, Paulo Henrique; MAIA, Maria Emília. O formante do cantor e os ajustes laringeos. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 27, n. 21, p. 43-50, jan./jun., 2010.

HANNUCH, Sheila Minatti. *A nasalidade no português brasileiro cantado*: Um estudo sobre a articulação e representação fonética das vogais nasais no canto em diferentes contextos musicais. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

HARTKOPF, Alessandra Lucas Lopes. *Ópera Brasileira nos Séculos XX e XXI de 1950 a 2008*. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss on line. 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/competencia/>. Acesso em: 25 set. 2015.

HERBEST, Christian T.; SVEC, Jan G. Adjustment of Glottal Configurations in Singing. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 70, n. 3, p. 301-308, jan./fev., 2014.

JORDAN, Amy Cobb. *Techniques of Singing Related to the Female Adolescent Voice*. 89 f. Dissertação (Mestrado em Artes). University of North Texas, Maio, 2001.

JÚNIOR, Wilson Gava; FERREIRA, Leslie Piccolotto; SILVA, Marta A. de Andrade e. Apoio Respiratório na Voz Cantada: Perspectiva de Professores de Canto e Fonoaudiólogos. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 551-562, jul./ago., 2010.

KIMBALL, Carol. Why Sing Art Songs. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 70, n. 3, p. 361-364, jan./fev., 2014.

LAMARCHE, Anick; TERNSTRÖM, Sten; PABON, Peter. The Singer's Voice Range Profile: Female Professional Opera Solists. *Journal of Voice*, Estocolmo, v. 24, n. 4, p. 410-426, jul., 2010.

LE BOTERF, Guy. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 259 p.

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions de l'Organisation, 1999.

LEEUWEN, Alexandra Van. *A cantora Joaquina Lapinha sua contribuição para o repertório de soprano coloratura no período colonial brasileiro*. 2009. 278 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve histórico do termo Competência. *Revista História do Ensino de Línguas no Brasil*, Brasília, v.7, n. 8, jan., 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>. Acesso em: 04 de fev. 2016.

LOUZADA, Paulo. *As Bases da Educação Vocal*. Rio de Janeiro: O livro do médico Ltda, 1982. p. 221.

MATTOS, Amarilis Rebuá de. Epigramas Irônicos e Sentimentais e Modinhas e Canções - Álbum Nº 2 de Heitor Villa-Lobos: uma proposta analítica, comparativa e interpretativa. In: Congresso da ANPPOM, 27, 2007. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. p. 1-10.

MATTOS, Wladimir Farto Contesini de. *Análise rítmico-prosódica como ferramenta para a performance da canção*: um estudo sobre as canções de câmara de Cláudio Santoro e Vinícius de Moraes. 2006. 463 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.

MCKINNEY, James C. *Diagnosis and Correction of Vocal Faults: A manual for teachers of singing and for choir directors*. EUA: Genevox Music Group, 1994. p. 48.

MEDEIROS, Beatriz Raposo. Ritmo na língua e na música: o elo possível. *Música em Perspectiva*, Paraná, v. 2, n. 2, p. 45-63, out., 2009.

MELLO, Ênio Lopes; BALLESTERO, Luiz Ricardo Basso; SILVA, Marta Assumpção de Andrara e. Postura corporal, voz e autoimagem em cantores líricos. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 31, p.74-85, jan./jun., 2015.

MELLO, Ênio Lopes; SILVA, Marta Assumpção de Andrada e. O corpo do cantor: relaxar alongar ou aquecer? *CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 548-556, out./dez., 2008.

MENDES, Dorian. *Versatilidade do intérprete contemporâneo*: Uma abordagem interpretativa de três obras brasileiras para voz e piano. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Música). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MESTRINHO, Malú; RAY, Sonia. Música de câmara brasileira contemporânea: A voz em formações sem piano. In: Congresso da ANPPOM, 16, 2006. *Anais...* Brasília: ANPPOM, p. 1039-44.

MIGUEL, Fábio *et al.* A pesquisa em Técnica Vocal, Voz e Canto em Educação Musical: análise dos resumos das dissertações no Brasil. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música ANPPOM, 25, 2015. *Anais...* Vitória: ANPPOM, 2015a.

MIGUEL, Fábio *et al.* A Pesquisa em Técnica Vocal, Voz e Canto em Práticas Interpretativas no Brasil: Análise dos Resumos das Dissertações. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.3, n.1, p. 126-145, jun., 2015b.

MILLER, Richard. *On the Art of Singing*. New York: Oxford University Press, 1996a.

MILLER, Richard. *The Structure of Singing*. Belmont: Schirmer Thomson Learning, 1996b.

MORANI, Sandra da Silva Carvalho. O professor de Técnica Vocal e Canto. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; OLIVEIRA, Iára Bittante; QUINTEIRO, Eudisia Acuña; MORATO, Edwiges Maria. (Orgs.) *Voz profissional: O profissional da voz*. 2. ed., p. 23-32. Carapicuíba, SP: Pró-Fono, 1998.

PACHECO, Natália Fonseca. *Cantor Lírico: Conceituação e caracterização da expressividade*. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Programa de Estudos Pós-graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 2. ed. ampliada e revisada. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PERNA, NICHOLAS. Nasalance and the tenor passaggio. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 70, n. 4, p. 403-410, mar./abr., 2014.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. 1. ed. Brasil: Artmed, 1999. 96 p.

PICCHI, Achille Guido; KAYAMA, Giarola Adriana. A Seresta n.9, Abril, de Heitor Villa-Lobos para canto e piano: análise e sugestões interpretativas. In: Congresso da ANPPOM, 20, 2015. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2015. p. 1117-23.

WIGER PILOTTI, Katarina. *The Road to Bel Canto: On my re-training to Chiaroscuro*. 2009. 61f. Dissertação (Mestrado). Academy of Music, Örebro University: Sweden, 2009.

ROEGIERS, Xavier. *Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 2007. 328 p.

SÁ, Patrícia; PAIXÃO, Fátima. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 26, n. 1, p. 87-114, jun., 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. Pinto de; VILELA, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. 2. ed., p. 137-179. Rio de Janeiro: Lamparina, 2000.

SCALLON, Gérard. L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, Montréal, v. 18, n. 1, p. 14-20, out., 2004.

SOUSA, Nadjá Barbosa de. *Projeção Vocal: Conhecimentos e abordagens na perspectiva de professores do canto erudito*. Dissertação (Mestrado em fonoaudiologia). Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STARK, James. *Bel Canto: a history of Vocal Pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press, 1999. 325 p.

STOLAGLI, Juliana Starling. *O português brasileiro cantado: Normas de 1938 e 2007, análise comparativa para a interpretação de obras vocais em idioma brasileiro*. 2010. 181f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Música, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. *Movimento, Respiração e Canto: a performance do corpo na criação musical*. 189 f. Tese (Doutorado em Música). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TARDIF, Jacques. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. In: POUMAY, Marianne; TARDIF, Jacques; GEORGES, François. *Organiser la formation à partir des compétences*. Bruxelas: Deboeck Supérieur, 2017, cap. 1, p. 15-28.

TARDIF, Jacques. *L'Évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Education, 2006.

TARDIF, J.; MEIRIEU, P. Strategie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie Pédagogique*, 98, 1996, p. 4-7.

THORESEN, Peter G. *Teaching Countertenors: Integrating countertenor pedagogy into the collegiate studio*. 88f. Tese (Doutorado em Música). Faculty of the Jacobs School of Music, Indiana University, Indiana, 2012.

TITZE, Ingo R. A Short Tutorial on Sound Level and Loudness for Voice. *Journal of Singing*, Jacksonville, v. 70, n. 2, p. 191-192, nov./dez., 2013.

TONI, Flávia Camargo. *Café, uma ópera de Mário de Andrade: Estudo e edição anotada*. 262f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIEIRA, Maurílio Nunes. Uma introdução à acústica da voz cantada. In: Seminário Música Ciência Tecnologia, 1, *Anais...* São Paulo: AcMus, 2004. p. 70-79.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999.

APÊNDICE A - CARTAS DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA ENTREGUE NAS UNIVERSIDADES



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Carta de Apresentação da Pesquisa

Desde março de 2014 estou realizando uma pesquisa tendo como objetivo compreender as concepções, processos e situações que caracterizam o ensino e aprendizagem de canto nos cursos de Graduação/Bacharelado em Música (Canto). O trabalho é realizado por mim, aluna de mestrado vinculada ao *Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*, tendo sido o projeto de pesquisa aprovado e apoiado pelo mesmo.

Considerando que no levantamento inicial esta instituição foi identificada como um dos espaços que oferecem atividades de ensino de canto no âmbito da graduação, solicito autorização para realizar uma nova etapa da pesquisa, a partir de uma coleta de dados acerca da prática pedagógica em canto desenvolvida nesta instituição. A coleta envolverá entrevistas e observações com o professor responsável por essa prática e com alunos que se prontifiquem a colaborar com essa pesquisa. Salientamos que todo o trabalho será realizado de acordo com os preceitos éticos, humanos e científicos da área, conforme o termo de consentimento em anexo.

Certos de contar com o seu apoio, agradecemos antecipadamente, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

10 de março de 2015

Atenciosamente,

Lucíola Fernandes dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB

**APÊNDICE B - TERMOS DE CONSENTIMENTOS ENTREGUES AOS
DIRETORES DAS INSTITUIÇÕES**



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Termo de Consentimento

Na qualidade de Diretor (a) deste departamento, autorizo Lucíola Fernandes dos Santos, aluna do curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, a realizar trabalhos de pesquisa nesta instituição durante o segundo semestre de 2015, coletando dados a partir de registros áudio visuais e entrevistas junto ao(a) Professor(a) responsável pelas aulas de canto no curso de Graduação/Bacharelado em Música (Canto) e a alguns alunos, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- As pessoas responsáveis e participantes das aulas observadas decidirão livremente se querem participar da pesquisa; em caso positivo assinarão um termo de consentimento individual;
- O nome do(a) professor(a) colaborador(a) para esta pesquisa não será mencionado em qualquer meio de divulgação;
- Os nomes dos alunos não serão mencionados em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim seu anonimato;
- Fotografias e filmagens, como recurso para o registro das aulas como material de pesquisa, poderão ser realizadas se o(a) professor(a) autorizar;
- A eventual divulgação e publicação dessas imagens (paradas e/ou em movimento) só serão realizadas a partir de autorização por escrito de todos os participantes diretamente envolvidos;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares da instituição;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para a instituição.

10 de março de 2015

**APÊNDICE C - TERMOS DE CONSENTIMENTOS ENTREGUES PARA OS
PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA**



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Termo de Consentimento

Como um(a) dos(as) responsáveis pelas aulas de canto nesta universidade, disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa de mestrado realizada por Lucíola Fernandes dos Santos, aluna do curso de Mestrado em Música do programa de Pós-Graduação em Música da UFPB. Foi informado que o objetivo da pesquisa é compreender as concepções, processos e situações que caracterizam o ensino e aprendizagem de canto no curso de Graduação/Bacharelado em Música (Canto). Assim, autorizo a realização de entrevistas e observações das atividades pedagógicas que realizo, durante o segundo semestre de 2015, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome não será mencionado no trabalho e consequentemente em possíveis meios de divulgação, preservando-se assim o anonimato;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades por mim realizadas;
- Este trabalho de pesquisa não trará qualquer despesa para a instituição.

Obs.: Caso seja autorizado, as imagens só serão utilizadas a partir da autorização, por escrito, de todos os participantes.

24 de março de 2015

APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTOS ENTREGUES PARA OS ALUNOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música – PPGM

Termo de Consentimento

Como um(a) dos(as) alunos(as) desta universidade, disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa de mestrado realizada por Lucíola Fernandes dos Santos, aluna do curso de Mestrado em Música do programa de Pós-Graduação em Música da UFPB. Foi informado que o objetivo da pesquisa é compreender as concepções, processos e situações que caracterizam o ensino e aprendizagem de canto no curso de Graduação/Bacharelado em Música (Canto). Assim, autorizo a realização de entrevistas e observações das atividades pedagógicas que participo, durante o segundo semestre de 2015, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- O meu nome não será mencionado no trabalho e conseqüentemente em possíveis meios de divulgação, preservando-se assim o anonimato;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades por mim realizadas;
- Este trabalho de pesquisa não trará qualquer despesa para a instituição.

Obs.: Caso seja autorizado, as imagens só serão utilizadas a partir da autorização, por escrito, de todos os participantes.

31 de março de 2015

**APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS
PROFESSORES E ALUNOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA**

Roteiro das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa	
1.	O que você entende por formação em canto lírico?
2.	Como você entende que deve ser uma formação em canto lírico?
3.	Que competências você acha que seriam necessárias para adquirir esse fim?
4.	Como você busca fazer o aluno desenvolver essas competências durante o período da graduação?
5.	De que forma você busca organizar o processo de desenvolvimento do estudante? Em que ordem você ensina os conteúdos?
6.	Você seria capaz de dividir esses conteúdos nos períodos do bacharelado?
7.	Que competências você acha que o aluno deveria dominar para ser considerado apto a se formar na graduação na sua opinião?
8.	Como você pensa repertório? Existe uma sequência para passar? Se existe, em que se baseia?

Roteiro das entrevistas realizadas com os alunos participantes da pesquisa	
1.	O que você entende por formação em canto lírico?
2.	Em que momento desse processo (de formação) você está?
3.	O que você está trabalhando nesse semestre?
4.	Pode contar um pouco da sua trajetória de estudos em canto lírico até hoje?

APÊNDICE F – QUADROS COM OS REPERTÓRIOS CANTADOS PELOS ESTUDANTES

REPERTÓRIO TRABALHADO POR LEANDRO DURANTE A DISCIPLINA DE CANTO 2				
Título da canção	Compositor	Classificação do repertório	Idioma	Período
<i>Il Mio Bel Focco</i>	<i>Benedetto Marcello</i>	<i>Ária antiga</i>	<i>Italiano</i>	Pleno barroco, data de publicação indefinida
<i>Quanto é Bella Quanto é Cara</i>	<i>Donizeti</i>	<i>Ária da Ópera L'elisir d'amore</i>	<i>Italiano</i>	Composto em 1832 Primeira apresentação: 12/051832
<i>An die laura</i>	<i>Mozart</i>	<i>Lied (Canção alemã)</i>	<i>Alemão</i>	Composto em 24/06/1787, Vienna Publicado em 1789
<i>Chanson Triste</i>	<i>Duparc</i>	<i>Chanson (Canção francesa)</i>	<i>Francês</i>	Composto em 1868
<i>Prequeté</i>	<i>José Vieira Brandão</i>	<i>Canção brasileira</i>	<i>Português</i>	Ano de Publicação:1948
<i>Assombração</i>	<i>Francisco Mignone</i>	<i>Canção brasileira</i>	<i>Português</i>	Ano de Publicação:1961
<i>Dichrter Liebe(1ª canção do ciclo)</i>	<i>Schumann</i>	<i>Lied (canção alemã)</i>	<i>Alemão</i>	Ano de Publicação:1840
<i>Dichrter Liebe(2ª canção do ciclo)</i>	<i>Schumann</i>	<i>Lied (canção alemã)</i>	<i>Alemão</i>	Ano de Publicação:1840
<i>Dichrter Liebe(3ª canção do ciclo)</i>	<i>Schumann</i>	<i>Lied (canção alemã)</i>	<i>Alemão</i>	Ano de Publicação:1840
<i>Interrote Speranze</i>	<i>Monteverdi</i>	<i>Madrigal/Secular</i>	<i>Italiano</i>	Publicada: 1619
<i>Ecco di Dolci Raggi</i>	<i>Monteverdi</i>	<i>Madrigal/Secular</i>	<i>Italiano</i>	Publicada: 1632
<i>Io che Armato sin hor</i>	<i>Monteverdi</i>	<i>Madrigal/Secular</i>	<i>Italiano</i>	Publicada: 1638 – Veneza (8º Livro de Madrigais)
<i>Sfogava com le Stelle</i>	<i>Caccini</i>	<i>Madrigal/Secular</i>	<i>Italiano</i>	Publicada: 1601
<i>Delizie Contente</i>	<i>Francesco Cavalli</i>	<i>Ária – Ópera Giasone</i>	<i>Italiano</i>	Publicada: 1649
<i>Die Lotosblume</i>	<i>Schumann</i>	<i>Canção Lied</i>	<i>Alemão</i>	Publicada: 1840
<i>In der Fremder</i>	<i>Schumann</i>	<i>Canção Lied</i>	<i>Alemão</i>	Publicada: 1840
<i>Du bist wie eine Blume</i>	<i>Schumann</i>	<i>Canção Lied</i>	<i>Alemão</i>	Publicada: 1840
<i>Widmung</i>	<i>Schumann</i>	<i>Canção Lied</i>	<i>Alemão</i>	1840 (Romantismo)
<i>El Paño Moruno</i>	<i>Manuel de Falla</i>	<i>Canção espanhola</i>	<i>Espanhol</i>	Ano de publicação: 1914-1915
<i>Seguidilla Murciana</i>	<i>Manuel de Falla</i>	<i>Canção espanhola</i>	<i>Espanhol</i>	Ano de publicação: 1914-1915
<i>Nana</i>	<i>Manuel de Falla</i>	<i>Canção espanhola</i>	<i>Espanhol</i>	Ano de publicação: 1914-1915
<i>D'Anne, qui me jecta de la neige</i>	<i>Maurice Ravel</i>	<i>Canção francesa</i>	<i>Frances</i>	Ano de publicação: 1899
<i>D'Anne, jouant de l'espinette</i>	<i>Maurice Ravel</i>	<i>Canção francesa</i>	<i>Frances</i>	Ano de publicação: 1896
<i>Charm of Lullabies</i>	<i>Benjamin Britten</i>	<i>Canção de Ninar</i>	<i>Inglês</i>	Ano de publicação: 1947