

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CLARA SANDRONI

PRÁTICAS DE ENSINO DE CANTO POPULAR URBANO BRASILEIRO NO
GRUPO DE ESTUDOS DA VOZ (GEV- RJ) E SEUS DESDOBRAMENTOS

RIO DE JANEIRO

2013

CLARA SANDRONI

PRÁTICAS DE ENSINO DE CANTO POPULAR URBANO BRASILEIRO NO
GRUPO DE ESTUDOS DA VOZ (GEV-RJ) E SEUS DESDOBRAMENTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Música da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Música.

Orientador: José Alberto Salgado Silva

Rio de Janeiro
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

A Dissertação:

Práticas de Ensino de Canto Popular Urbano Brasileiro no Grupo de Estudos da Voz (GEV-RJ) e seus Desdobramentos

elaborada por:

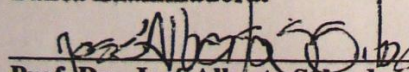
CLARA SANDRONI

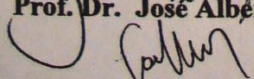
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Escola de Música e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa como requisito parcial à obtenção do título de

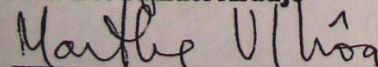
Mestre em Música

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2013

Banca Examinadora:


Prof. Dr. José Alberto Salgado (Orientador)


Prof. Dr. Samuel Araújo (Avaliador Interno)


Prof. Dr. Martha Ulhôa (Avaliador Externo)

Dedico este trabalho aos meus pais Laura e Cícero Sandroni, com amor.

Agradeço aos meus colegas do GEV-RJ Alza Alves, Ana Calvente, Ângela de Castro, Cecília Spyer, Felipe Abreu, Glória Calvente, Kaleba Vilella, Suely Mesquita e Marco Dantonio, pela paciência, colaboração e amizade. Esse trabalho não seria possível sem essa generosidade. Agradeço sinceramente ao meu orientador José Alberto Salgado, aos meus professores Samuel Araújo, Vanda Freire e Regina Meirelles, pela paciência e confiança. A todos os colegas e funcionários da Escola de Música pelo companheirismo e atenção. Agradeço a Margareth Guimarães Lima pelo incentivo fundamental dado para que eu fizesse o mestrado, pelas leituras, revisões e ajudas cibernéticas constantes e pela amizade e carinho. Aos meus irmãos e sobrinho agradeço pela presença e amizade constantes. E finalmente aos meus amigos pelo amor e carinho que são fundamentais na minha vida.

RESUMO

SANDRONI, Clara. **PRÁTICAS DE ENSINO DE CANTO POPULAR URBANO BRASILEIRO NO GRUPO DE ESTUDOS DA VOZ (GEV-RJ) E SEUS DESDOBRAMENTOS**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

Essa pesquisa é sobre aspectos de experiências e problemas surgidos no processo de aprendizagem e de ensino de canto popular urbano brasileiro do Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro (GEV-RJ). O GEV-RJ é formado por profissionais que, além de cantores, se autodefinem, e são reconhecidos socialmente, como preparadores vocais, professores de canto popular urbano brasileiro e/ou fonoaudiólogos. O GEV-RJ existe desde 1991. Teve, nestes 21 anos de atuação, um papel relevante na formação e na profissão de diversas gerações de cantores, principalmente no Rio de Janeiro. Através da pesquisa em reuniões do grupo, em seu arquivo de dados, e em entrevistas, são levantadas, discutidas e problematizadas questões a respeito de sua formação e sobre a experiência da didática que exercem. Uma das discussões versa sobre a existência de um “campo de ensino de canto popular urbano brasileiro”. Propomos, à luz da teoria dos campos de Pierre Bourdieu, a existência de um “campo de ensino de canto popular urbano”, com implicações para a própria existência do GEV-RJ e suas relações com outros agentes neste campo.

Palavras chave: ensino de canto; canto popular urbano brasileiro; música popular brasileira.

ABSTRACT

PRACTICAL TEACHING OF BRAZILIAN URBAN POPULAR SINGING __ WITH *GRUPO DE ESTUDOS DA VOZ* (GEV-RJ) VOICE STUDIES GROUP, RIO DE JANEIRO) __ AND ITS DEVELOPMENTS. Rio de Janeiro, 2013. Master's thesis at the Music School of the Federal University of Rio de Janeiro, 2013.

This research is about aspects of experiences and problems emerging in the learning and teaching processes of Brazilian urban popular singing in the Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro (GEV-RJ). The GEV-RJ consists of professionals who, besides being singers, define themselves and are socially recognized as vocal coaches, teachers of Brazilian popular urban singing and/or phonoaudiologists. The GEV-RJ exists since 1991. It has had in these 21 years of activity a relevant role in the formative years of several generations of singers and their careers, especially in Rio de Janeiro. Through research at the group's meetings, in the data files established and in interviews questions are raised, discussed and problematized concerning its creation and the experience of the teaching methods exerted. We propose, in the light of Bourdieu's field theory, the existence of a "field of popular singing teaching", with implications for the very existence of GEV-RJ as well as for its relations to other agents working in this Field.

Key words: voice teaching; Brazilian urban popular singing; Brazilian popular music

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Assuntos de discussão no GEV-RJ.....	28
Figura 2. Números da pesquisa de campo	29
Figura 3. Divulgação do GEV-RJ.....	30
Figura 4. Lista de assuntos para a elaboração do “Guia”	31
Figura 5. O folder	36
Figura 6. Assuntos para o debate	37
Figura 7. Escritos do Participante 9	37
Figura 8. Escritos do Participante 6	37
Figura 9. Escritos do Participante 10	38
Figura 10. Escritos do Participante 6	38
Figura 11. Escritos do Participante 5	38
Figura 12. Escritos do Participante 3	38
Figura 13. Escritos do Participante 4	39
Figura 14. Protocolo para o médico	41
Figura 15. Pontos principais da apostila para médicos	57
Figura 16. Características do canto popular urbano moderno	84
Figura 17. Características do canto erudito europeu moderno	85
Figura 18. Características da pratica do canto popular	85
Figura 19. Características da pratica do canto erudito	86
Figura 20. Itens de canto popular da aula de Clarisse Szajnbrum.....	86
Figura 21. Itens de canto erudito da aula de Clarisse Szajnbrum.....	87
Figura 22. Quadro de características de uma aula de canto popular UrB	88
Figura 23. Itens gerais de uma aula de canto	93
Figura 24. Itens característicos de uma aula de canto popular UrB	93
Figura 25. Características didáticas do professor do GEV-RJ	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES SOBRE NOMENCLATURAS E REFERÊNCIAS METODOLOGICAS	14
1.1 NOMENCLATURAS E DIFICULDADES.....	14
1.2 Metodologia e referencial teórico.....	16
1.2.1 Conceito de memória	19
1.2.2 As entrevistas.....	22
1.2.3 Negociação e diálogo.....	23
1.2.4 O conceito de campo.....	26
1.3 Antecedentes	27
1.4 O material escrito	30
CAPÍTULO 2: ALGUNS ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO GEV-RJ	42
2.1 COMEÇO DA CONVERSA E DA ANÁLISE.....	42
2.2 As relações afetivas entre alunos e professores.....	46
2.3 A questão do autodidatismo, o contato do grupo com a bibliografia e os cursos feitos pelos professores do GEVRJ.....	49
2.4 O papel das técnicas e práticas auxiliares na nossa formação e as relações com outros saberes científicos	52
2.5 A possível existência de um campo de ensino de canto popular UrB	55
CAPÍTULO 3: REVISÃO DE LITERATURA	63
3.1A PRODUÇÃO ACADÊMICA MAIS RECENTE SOBRE O ENSINO DE CANTO NO BRASIL	63
3.2 A literatura encontrada sobre ensino de canto popular UrB	78
CAPÍTULO 4: O ENSINO DE CANTO POPULAR NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO GEV-RJ	83
4.1 UMA ANÁLISE COMPARATIVA	83
4.2 A prática na aula.....	88
4.3 Sobre a elaboração de métodos.....	93
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	100

ANEXOS	104
ANEXO A – Características do canto no ocidente contemporâneo.....	104
ANEXO B - Saúde vocal para cantores	106
ANEXO C - Questionário via e-mail	118
ANEXO D - Currículo - Alza Alves	109
ANEXO E - Currículo - Ana Calvente	113
ANEXO F - Currículo - Cecília Spyer.....	120
ANEXO G - Currículo - Clara Sandroni	124
ANEXO H - Currículo - Felipe Abreu	135
ANEXO I - Currículo - Glória Calvente	139
ANEXO J - Currículo - Suely Mesquita	144
ANEXO K – Currículo - Marco Dantonio	148

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar as experiências e os problemas que surgem no ensino e na aprendizagem de canto popular urbano brasileiro do Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro (GEV-RJ), através da discussão de diversos aspectos da prática desse ensino/aprendizagem. Sou membro fundador e participante do grupo até hoje. O GEV-RJ é um grupo de estudos formado por preparadores vocais, professores de canto popular urbano brasileiro, regentes de corais e grupos vocais e fonoaudiólogos, que existe desde 1991 e que atualmente tem nove membros.

A pergunta central da pesquisa é: como os participantes do GEV-RJ desenvolveram sua didática em “canto popular urbano brasileiro”? Essa pergunta ganha um significado especial quando se leva em conta que na época da formação inicial dos participantes do GEV-RJ, não havia cursos de “canto popular” nas universidades (e ainda hoje há poucos), e que esse início de estudos se deu, na maioria dos casos, com professores de “canto erudito”.

Na medida em que perguntamos “como” os professores do GEV-RJ desenvolveram essa didática surgem também indícios para a resposta do “quando” do “onde” e do “porquê” o fizeram. Estarei atenta, durante a pesquisa, para a possibilidade de desdobrar a pergunta central nas diversas questões que possam vir a surgir em torno dela.

As ideias expostas aqui, basicamente, foram desenvolvidas a partir da análise de dados colhidos durante a pesquisa realizada em reuniões do GEV-RJ entre 2011 e 2012 por meio de observação participante; de análise de parte do arquivo de dados gerados pelo grupo ao longo de 20 anos e de entrevistas individuais semiestruturadas. Dados sobre o passado recente do grupo GEV-RJ estão registrados em agendas, anotações de reuniões, fitas cassetes e também em lembranças recolhidas através de conversas e de entrevistas individuais semiestruturadas e abertas.

No GEV-RJ observamos profissionais que se autodefinem como: professores/as de canto popular urbano brasileiro; de canto popular brasileiro; de canto popular; de preparador vocal para o “cantor popular urbano brasileiro” e/ou de fonoaudiólogo/a. A existência, especialmente no Rio de Janeiro, de professores que se definem dessa mesma maneira é uma realidade cada vez mais presente na formação de cantores e na vida dos profissionais do canto popular (PICCOLO, 2006), porém ainda sabemos muito pouco a respeito de sua formação e de sua didática, até porque sua existência e sua prática se dão, na maioria dos casos, fora das universidades.

Pretendo com essa pesquisa aumentar o conhecimento disponível sobre o ensino do “canto popular urbano brasileiro” e trazer para o campo acadêmico as discussões pertinentes a essa área de estudos. O ensino da música popular e do canto popular está, lentamente, entrando nas universidades (QUEIROZ, 2009) e espero que essa pesquisa colabore com o desenvolvimento da discussão em torno das práticas de ensino do canto popular urbano brasileiro. Pretendo também colaborar para aumentar o conhecimento sobre os aspectos específicos da realidade que o cantor popular experimenta em ambiente externo às universidades ou conservatórios de música, onde se desenvolve uma prática musical cujos conhecimentos se diferenciam daqueles que frequentemente são utilizados nesses centros de ensino (LIMA, 2010).

Os assuntos tratados na dissertação serão divididos da seguinte forma: no Capítulo 1, no item 1.1 farei considerações sobre algumas nomenclaturas utilizadas durante o texto, e sobre certas dificuldades encontradas durante as análises. O item 1.2 versa sobre as referências metodológicas e teóricas dividindo os assuntos em cinco subitens: uma discussão sobre o conceito de memória; as maneiras como as entrevistas foram realizadas; a necessidade de negociação e diálogo com o grupo pesquisado e o conceito de campo de Bourdieu, relacionando-o com a existência do GEV-RJ. No item 1.3 falarei sobre os antecedentes do GEV-RJ apresentando datas, número de reuniões e outras informações sobre nosso funcionamento ao longo de 20 anos de existência. E finalmente, no item 1.4 farei uma descrição de nossa produção escrita.

No Capítulo 2 falarei sobre alguns aspectos de nossa formação: apresentarei no item 2.1 o começo da nossa conversa durante a pesquisa e as primeiras análises que surgiram sobre alguns dos temas levantados nas reuniões do grupo; no item 2.2 discuto como as relações afetivas entre alunos e professores podem influenciar nas escolhas que fizemos; no item 2.3 discutirei questões relacionadas com o autodidatismo, o contato do grupo com a bibliografia e os cursos dos quais participamos; no item 2.4 farei uma análise sobre o papel das técnicas e práticas auxiliares na nossa formação e as possíveis relações com outros saberes científicos e finalmente no item 2.5 vou desenvolver a ideia da possível existência de um campo de ensino de canto popular urbano brasileiro a partir do ponto de vista da ideia de campo criada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

O Capítulo 3 é dedicado à revisão de literatura, em dois grandes subitens: o item 3.1 revê a produção acadêmica, mais recente, sobre o ensino de canto no Brasil e o item 3.2 procura localizar e analisar a literatura existente sobre ensino de canto popular UrB.

No Capítulo 4 chegamos à prática de ensino dos professores do GEV-RJ falando e discutindo sobre essa realidade, inicialmente com uma análise comparativa, no item 4.1 e depois chegando à “sala de aula” no item 4.2, enumerando os itens mais importantes dessa prática. No item 4.3 faço uma discussão sobre a existência e a elaboração de métodos para o ensino do canto popular UrB.

Na sequência do Capítulo 4 chegamos às conclusões, como por exemplo, sugerir que o estudo do canto popular urbano brasileiro tem adquirido alguns aspectos que dão a ele certo reconhecimento como uma formação profissional. Esse trabalho sugere também que a prática de ensino dos professores de canto do grupo GEV-RJ pode ser autônoma em relação a outras práticas de ensino de canto.

Logo em seguida temos a lista de referências bibliográficas, e os anexos, onde estão algumas informações importantes como: no anexo A, um texto sobre as características do canto erudito e do canto popular urbano no ocidente contemporâneo; no anexo B, um texto sobre saúde vocal; no anexo C, o questionário mandado via e-mail para os participantes do GEV-RJ e nos anexos de D a K, os currículos dos participantes do GEV-RJ. Nesses anexos, e em especial nos currículos dos membros do GEV-RJ serão encontradas informações que justificam diversas afirmações e informações que perpassam o texto, sobre a formação dos participantes do GEV-RJ, suas atuações profissionais e também sobre a influência exercida pelo grupo no apoio profissional e na formação de diversas gerações de cantores populares que atuam intensamente no mercado fonográfico e de shows no Rio de Janeiro e no Brasil.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES SOBRE NOMENCLATURAS E REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

1.1 ALGUMAS NOMENCLATURAS E DIFICULDADES

Nesta seção serão discutidas algumas nomenclaturas e expressões que surgirão durante o texto, e que observo serem termos “nativos”, usados por profissionais, professores e alunos da área, chamada de uma maneira geral de “canto popular”, no Rio de Janeiro. Pretendo esclarecer estudiosos e leitores sobre minhas opções pelo uso de termos que requerem explicações, pois sua compreensão não é livre de problemas.

Inicialmente devo explicar que quando for me referir ao GEV-RJ posso também usar simplesmente a palavra grupo. Outros termos básicos nessa pesquisa como “canto popular”, “música”, “canto erudito” e “saúde vocal”, tendem a ser naturalizados por nós durante as discussões e conversas nas reuniões do GEV-RJ ou em conversas com outros professores de canto, como se “já soubéssemos o que significam”, e a vontade inicial, quando somos questionados sobre seus significados é a de responder - você sabe do que estou falando! Porém, nas discussões do GEV-RJ, lidamos a todo o momento com termos e nomenclaturas cujos significados não têm uma compreensão homogênea de nossa parte. Não pretendo esgotar aqui estas discussões e me proponho a, nos momentos propícios, retoma-las, na medida de minhas possibilidades.

O termo “canto popular urbano brasileiro” ou um misto de termo e sigla - canto popular UrB - sugerida aqui por mim, será usada ao longo desse texto e servirá para designar o conjunto de cantos brasileiros com o quais lidamos majoritariamente em nossas aulas, e também para distinguir essa prática musical de outras que existem e que eventualmente podem ser objeto de nossas discussões, estudos ou didática.

Para esclarecer melhor o uso do termo “canto popular UrB”, explico que ele será compreendido aqui como uma ampliação do termo “música popular urbana brasileira” e corresponde a sua parte “cantada”. Especificamente a música popular urbana brasileira gravada e veiculada na mídia (rádio, televisão, cinema, internet e outras mídias) a partir principalmente dos anos 20 do séc. XX (SANDRONI, 2004). A respeito do surgimento desta música popular urbana brasileira, que aparece nas cidades como fenômeno que se delineia no começo do séc. XX, e se diferencia da música folclórica, como era chamada então a música rural não industrial e não midiática Sandroni comenta:

A partir dos anos 1930, no entanto, as músicas urbanas veiculadas através do rádio e do disco vão se tornar um fato social cada vez mais relevante. Um dos aspectos mais

interessantes e menos estudados desta nova realidade é o surgimento de um novo tipo de produção intelectual sobre a música, feita por gente como Alexandre Gonçalves Pinto e Francisco Guimarães (o Vagalume) – autores dos primeiros livros dedicados ao choro e ao samba –, como Almirante (cantor, compositor, radialista, pesquisador e escritor) e Ari Barroso (pianista, compositor, radialista e vereador). Eles são, por assim dizer, os primeiros intelectuais orgânicos da música popular urbana no Brasil (SANDRONI, 2004, p. 3).

Apesar de optar por utilizar o termo “canto popular UrB”, em minhas discussões, nas seções “1.3 Antecedentes” e “1.4 Material escrito”, quando me referir ao termo “canto popular” sem a complementação de “urbano brasileiro”, o faço para manter o uso do termo como foi feito pelo grupo originalmente em seu material escrito e recolhido na pesquisa. Da mesma forma quando outro autor falar em “canto popular” não será feito nenhum tipo de correção ou modificação por minha parte. O uso do termo “canto popular UrB” é uma opção da pesquisa atual em resposta a inúmeros questionamentos e solicitações de professores e colaboradores no sentido de definir o mais especificamente possível o assunto tratado para, entre outras consequências, melhorar nossa compreensão mútua durante as discussões que queremos desenvolver.

Na leitura dos anexos, onde estão localizados os currículos dos participantes do GEV-RJ, se poderá verificar que, de fato, o trabalho desses professores é basicamente com os cantores populares que atuam no mercado fonográfico, na indústria fonográfica brasileira (principalmente), e que essa atuação têm características evidentemente urbanas.

Já a palavra “música” ou a expressão “aspectos musicais” serão usadas para designar de uma forma geral, a música (e seus aspectos) criada e difundida pela cultura europeia ocidental que chegou até nós, inicialmente, através da colonização portuguesa a partir do séc. XVI. Para observar como definições sobre o que é “música” podem ser limitadoras, recorri a um dicionário e li o seguinte: música é a... “arte e ciência de combinar os sons de modo agradável ao ouvido” (AURÉLIO, 1989). Durante o curso de mestrado participei de diversas discussões sobre como falar sobre as diversas possibilidades de produções sonoras praticadas pelo homem e uma dessas propostas é o uso da expressão “comunicação sonora não verbal” (ARAÚJO et alli, 2006). O uso dessa expressão ampliaria sobremodo o alcance de significados supostamente contidos na palavra “música”. Da mesma maneira, quando outro autor usar o termo “música”, não será feito qualquer tipo de correção por minha parte.

O termo “canto erudito”, que como observamos é usual entre cantores e músicos no Rio de Janeiro, será usado para designar o conjunto de práticas de canto da área da música de concerto, que tem sua origem na Europa ocidental a partir do séc. XIV e que inclui estilos como o barroco, clássico, romântico e a ópera (PICOLLO, 2006).

Segundo Abreu (2001),

À medida em que a sociedade começa a ficar mais complexa e estratificada - na sua economia, na política, nas ciências, nas relações sociais - começa a delegar o exercício da música (assim como o de outras funções sociais) a categorias especializadas. A música fica cada vez mais refinada e o cidadão comum já não se sente capaz de executá-la tão bem quanto um "músico". Inicia-se a divisão entre criador, executante, obra e público.

A criação musical, sua linguagem estética (sistematização dos sons em modos e escalas, com suas regras), sua transmissão (codificação dos sons em forma escrita ou não), e sua execução (instrumentos, técnica vocal e instrumental) vão ficando mais intrincados e sofisticados, formando um vocabulário musical esquematizado. A música tende a ser dividida entre "erudita" e "popular" (como na China, na antiga Pérsia, na Índia, em quase toda a Europa, etc.). A música erudita passa a ter um grau de sofisticação que pressupõe uma série de conhecimentos por parte não somente de seus autores e executantes, mas também de seus *ouvintes*, para sua máxima fruição (ABREU, 2001, p.104/105).

Outra expressão polêmica é “saúde vocal”. Trata-se de um conceito de difícil definição, pois pode se originar a partir de pontos de vista sociais, históricos, geográficos ou simplesmente pessoais. Para Behlau e Pontes (1995),

Um desenvolvimento normal [da voz] reflete a saúde dos órgãos que compõem o aparelho fonador, a segurança psicológica de ser ouvido, considerado e valorizado e, em última análise, uma comunicação livre e eficiente (BEHLAU e PONTES, 1995, p.52).

Pedi para um dos participantes do GEV-RJ que me desse uma definição sobre saúde vocal (preparado para um curso sobre saúde vocal), o texto completo está na sessão de anexos e incluo aqui um resumo de suas palavras: “O termo saúde vocal (ou higiene vocal) refere-se aos cuidados que cada indivíduo deve ter com a sua voz para prevenção de qualquer alteração vocal bem como a manutenção da qualidade desta voz. Embora partam de princípios básicos comuns, esses cuidados devem ser pensados individualmente, pois cada pessoa será sensível a cada um deles de forma diferente. É importante ressaltar que a saúde vocal estará sempre relacionada ao estado geral do indivíduo, uma vez que todo o corpo colabora com a produção da voz e da fala”.

1.2 Metodologia e referencial teórico

Essa é uma pesquisa etnográfica sobre o ensino de canto popular UrB no grupo GEV-RJ. A ideia de pesquisar sobre a didática para o cantor popular urbano brasileiro através de um grupo de estudos, que existe como tal há 20 anos, confere à pesquisa alguns aspectos de um estudo de caso: onde se busca compreender uma situação em sua totalidade, a partir da interpretação de um caso concreto em sua complexidade, fazendo um estudo profundo num objeto delimitado (MARTINS, 2008). Ou, como esclarece o autor, “Trata-se de uma metodologia aplicada para avaliar ou descrever situações dinâmicas em que o elemento humano está presente” (MARTINS, 2008, p. 8).

O trabalho de campo foi feito através de:

- Observação participante em reuniões do grupo.
- Análise parcial de dados, em documentos, textos, agendas e anotações em fitas cassete (que registraram nossas reuniões na primeira fase 1991-1997), apostilas didáticas, ensaios, artigos publicados no boletim da ABC (Associação Brasileira de Canto) e pautas de reuniões.
- Questionários individuais semiestruturados aplicados via *e-mail*.
- Entrevistas feitas pessoalmente ou via *skype*.

Mais adiante, durante a leitura, essas questões serão apresentadas de forma mais detalhada e os assuntos desenvolvidos através de discussão com a literatura.

Segundo Fraser e Gondim (2004) a observação participante...

... parte da premissa de que a apreensão de um contexto social específico só pode ser concretizada se o observador puder imergir e se tornar um membro do grupo social investigado. Só então, poderá compreender a relação entre o cotidiano e os significados atribuídos a esse grupo (FRASER e GONDIM, 2004, p. 141).

Essa interação da pesquisadora com o grupo no meu caso é total, pois como faço parte dele desde seu começo, sou também uma “nativa”. Essa “dupla personalidade” (NETTL, 1989), de nativa e de pesquisadora, não é novidade em etnografia, porém, não deixa de criar uma situação delicada e desafiadora para o pesquisador.

As reuniões do grupo observadas na pesquisa de campo tem tido a duração media de três horas, são gravadas e depois seu conteúdo é transcrito por mim para a análise. Também fiz anotações durante as reuniões. Na referência aos professores do GEV-RJ, optamos por usar o anonimato e para tanto, usaremos um número escolhido por sorteio para nomear cada um deles, como forma de preservar suas identidades. Portanto os participantes do GEV-RJ serão tratados como “Participante 1”, “Participante 2” e etc.. Parece-me também que é uma maneira de reforçar o sentido de grupo, que nos caracteriza. Se for de interesse do leitor, para compensar essa opção pelo anonimato, e também por outros motivos apresentados mais adiante, os currículos de cada membro do GEV-RJ estarão disponíveis na seção de anexos e lá poderão, por um lado comprovar os dados que são citados durante o texto sobre nossa formação e atividades, e por outro propiciar ao leitor mais conhecimentos sobre nossas individualidades.

Desde o primeiro momento em que comecei a pesquisa de campo, representado pelo ato de ligar um gravador posicionado no meio da sala onde nos reunimos, observei que a dinâmica de trabalho do grupo sofreu algumas alterações. Na primeira reunião gravada as alterações foram mais marcantes, pois fiz uma pergunta inicial sobre a formação de cada um e

pedi que tentássemos não falar todos ao mesmo tempo (às vezes a conversa se multiplica em diversos “papos paralelos”), mas que tentássemos ter disciplina ao falar, pois estaríamos sendo gravados.

Se por um lado o resultado foi interessante em termos de conteúdo e de facilitação para a transcrição posterior, por outro lado minha interferência causou um comportamento que não é normal para nós e percebi (depois), que poderia ter adquirido aquelas informações em entrevistas individuais, por exemplo, e deixado aquele momento de reunião, de certa forma raro, para que as discussões ocorressem com mais naturalidade. Por outro lado, durante os depoimentos e a conversa, o Participante 6 declarou que estava muito feliz por estar ouvindo esses relatos e tendo informações que nunca havia tido sobre a formação do Participante 8 e do Participante 5, que isso era bastante importante para o grupo e que gostaria de ouvir os depoimentos de todos.

Na reunião seguinte repetimos o mesmo padrão. Apesar de eu ter sugerido antecipadamente, por *e-mail*, que voltássemos aos temas gerais de discussão, o Participante 6 e o Participante 8 contra-argumentaram que estava sendo ótimo ter aqueles depoimentos feitos na reunião do grupo, onde todos poderiam ouvir e também interferir com comentários e questionamentos, e todos concordaram. Continuamos então com os depoimentos do Participante 6 e do Participante 7, porém o comparecimento na reunião já não foi tão alto e terminamos o encontro somente com três participantes ao finalizarmos o depoimento do Participante 6.

Para minha grande decepção a gravação dessa reunião falhou e o resultado foi o áudio de três horas com apenas o som de um ronco grave. O que nos restou desse encontro foram as anotações e a memória. Depois desse dia passei a gravar sempre com dois aparelhos diferentes, para garantir um resultado positivo de áudio. Nas reuniões seguintes voltamos ao formato normal, discutindo temas de interesse do grupo e conversando livremente.

Ao voltar ao formato normal de reunião, porém, com o gravador ligado, percebi que havia certo desconforto no ar. Diversas vezes durante as reuniões alguém pediu para desligar o gravador, o que foi feito. Às vezes eu pedia para não desligar e dizia que o que seria dito naquele momento ficaria fora do texto – para que ficasse registrado na gravação - mas nem sempre isso foi aceito. Parece que há coisas que simplesmente não devem ser gravadas, pois é desagradável demais para quem quer falar. Aparentemente quem fala, mesmo que confie em quem ouve e/ou grava, desconfia da gravação em si: por ser um registro que hoje ou amanhã pode cair em ouvidos alheios e não autorizados para essa escuta?

Em relação ao relatório específico dessa pesquisa, o texto foi lido pelo grupo, criticado e corrigido de acordo com sua vontade, para inclusive, garantir que assuntos de cunho particular, relativo a alunos, por exemplo, não sejam incluídos no texto final.

Quando digo que a pesquisa inclui a análise parcial de dados, me refiro ao fato de que optei por não ouvir as 31 fitas cassetes (recolhidas por mim até o final da pesquisa de campo), que registraram nossas reuniões na primeira fase de encontros (1991 a 1997). Desses registros aproveitei somente as informações escritas nas caixas e nas próprias fitas, como datas, temas e/ou nome de palestrantes. Esses dados têm provido a pesquisa com informações valiosas, sobre a quantidade das reuniões, sua regularidade, os assuntos tratados, os profissionais que contribuíram com nossos estudos, etc. Outros documentos que podemos chamar também de “memória” são os registros das pautas das reuniões, que fazíamos com frequência.

1.2.1 Conceito de memória

Ao discutir o conceito de memória veremos que Connerton (1999) nos diz que “Todos os inícios contêm um elemento de recordação” (CONNERTON, 1999, pág. 7) e que algo que seja totalmente novo é inconcebível. Discorre sobre a Revolução Francesa, de como ela representou um ponto de ruptura histórica e de como todos os pensamentos e reflexões, na Europa, no decorrer do séc. XIX, a tem como referência. Diz que tenciona destacar “... o modo como a recordação atuou em duas áreas distintas da atividade social: nas *cerimônias comemorativas* e nas *práticas sociais* (grifo co autor)” (CONNERTON, 1999, p. 8).

Após dissertar longamente sobre o assunto conclui que “A tentativa de estabelecer um ponto de partida toma inexoravelmente como referência um padrão de memórias sociais” (CONNERTON, 1999, p. 15). Avança no assunto esclarecendo que devemos distinguir a *memória social* da *reconstituição histórica*, função que seria a do historiador ao procurar os vestígios das sociedades humanas, seja através de ossos humanos ou de pedras desenterradas, uma palavra ou uma narrativa, de antigas civilizações, “... aquilo com que o historiador trabalha são vestígios – isto é, as marcas perceptíveis pelos sentidos, deixadas por um fenômeno qualquer em si inacessível” (CONNERTON, 1999, p. 15). Essas marcas são apreendidas como vestígios, como testemunhos de historiadores, que agem dedutivamente...

... Investigam os testemunhos de forma muito semelhante à dos advogados, quando estes contrainterrogam as testemunhas na sala do tribunal, extraindo do testemunho informação que este não contém explicitamente, ou que contradiz as próprias afirmações manifestadas... Os historiadores são capazes de rejeitar algo que lhes é dito explicitamente nos seus testemunhos e substituí-lo pela sua própria interpretação dos acontecimentos (CONNERTON, 1999, p. 15).

Explica assim que os historiadores podem ter independência em relação à memória social através da reconstituição histórica, esta, porém, pode receber impulso e orientação através da memória dos grupos sociais. Outra possibilidade é a da utilização do aparelho de Estado para “... despojar os cidadãos de sua memória. Todos os totalitarismos agem deste modo” (CONNERTON, 1999, p. 17).

Em tais circunstâncias, a escrita de histórias da oposição não é a única prática de uma reconstrução histórica documentada, mas, precisamente por o ser deste modo, preserva a memória dos grupos sociais cuja voz teria, de outra maneira, sido silenciada (CONNERTON, 1999, p. 17).

O autor comenta ainda sobre a forma como os grupos políticos escrevem sobre o seu passado e de que há limitações nas provas documentais, pois “poucas pessoas se dão ao trabalho de pôr no papel aquilo que consideram óbvio” (CONNERTON, 1999, p. 21). Chama atenção ainda para o surgimento de uma geração de historiadores, nomeadamente socialistas que...

... viram na prática da história oral a possibilidade de salvarem do silêncio a história e a cultura de grupos subordinados. As histórias orais procuram dar voz àquilo que, de outro modo, permaneceria mudo, ainda que não ficasse sem vestígios através de reconstituição das histórias de vida individuais (CONNERTON, 1999, p. 21/22).

Como forma de análise das diversas formas de recordar, propõe distinguir três tipos principais de memória: a memória pessoal, a memória cognitiva e a memória-hábito. A memória pessoal,

... diz respeito àqueles atos de recordação que tomam como objeto a história de vida de cada um. Falamos delas como memórias pessoais porque se localizam num passado pessoal e a ele se referem (CONNERTON, 1999, p. 25).

A memória cognitiva,

... abrange as utilizações do verbo ‘recordar’ em que se pode dizer que recordamos o significado das palavras, de linhas de um poema, de anedotas, de histórias, do traçado de uma cidade, de equações matemáticas... Para existir uma memória desse tipo o nosso conhecimento pressupõe, de algum modo, a ocorrência anterior de um estado pessoal cognitivo ou sensorial (CONNERTON, 1999, p. 25).

Já um terceiro tipo de memória, que chama de memória-hábito,

... consiste pura e simplesmente na nossa capacidade de reproduzir uma determinada ação. Deste modo, recordar como se lê, escreve ou anda de bicicleta é, em cada um dos casos, uma questão de sermos capazes de fazer essas coisas, de forma mais ou menos eficiente, quando tal necessidade surge (CONNERTON, 1999, p. 26.).

O autor comenta que esse terceiro tipo de memória, a memória-hábito, seria a menos estudada das três e que ela, em sua análise, se desenvolve para um tipo de memória-hábito social, e conseqüentemente gera a pergunta: “Mas que espécie de esquecimento implicaria a perda de uma memória-hábito social?” (CONNERTON, 1999, p. 40).

Ainda segundo o autor, “com frequência, se eu me lembro de alguma coisa é porque os outros me incitam a lembrá-la, porque a memória deles vem em auxílio da minha e a minha encontra apoio na deles” (CONNERTON, 1999, p. 41).

As reflexões acima me pareceram muito úteis para ajudar a pensar sobre o passado – do grupo – seja como memória social, como reconstituição histórica ou como memórias pessoais, cognitivas e memórias hábito, e para refletir sobre as possíveis fronteiras e encontros entre elas.

Na fase inicial da pesquisa, quando comecei a questionar sobre informações como datas de reuniões, assuntos discutidos, pessoas convidadas para nossas reuniões, houve uma série de mensagens trocadas entre nós que evidenciaram exatamente um dos pontos comentados acima: lembrávamos as coisas na medida em que alguém se lembrava de um nome, uma data, um detalhe, e ficávamos assombrados com aquela lembrança que evidenciava o nosso próprio esquecimento. Por outro lado, como não “escrevemos sobre o óbvio”, diversas lembranças são diferentes para cada um de nós, e não encontramos maneira de confirmar a certeza de certos acontecimentos, datas, assuntos. Ou mesmo, com a certeza de determinadas informações, cada um de nós poderia tirar conclusões diferentes, ou opostas.

Os demais documentos analisados, e que estavam guardados em meus arquivos ou foram entregues a mim pelo grupo para a pesquisa são:

- Minhas agendas - com anotações que registraram nossas reuniões na primeira fase 1991-1997¹. Para conseguir realizar um levantamento mais completo contei com a colaboração do grupo que realizou pesquisa em suas próprias agendas, no intuito de completar o mapa de informações do tipo datas, temas, participantes e convidados.

- Os boletins publicados pela ABC (Associação Brasileira de Canto) - um dos membros do GEV-RJ foi redator e editor desses boletins de abril de 1999 a janeiro de 2005. Esse material nos proporciona um registro escrito da realização de determinados eventos, e também de discussões importantes sobre assuntos ligados ao canto e a cantores atuantes nos movimentos aos quais a ABC estava relacionada.

- Os questionários enviados por *e-mail* - estes questionários foram aplicados de forma não convencional. Comecei perguntando sobre datas das reuniões, depois perguntei sobre os

¹ Guardo minhas agendas pessoais desde 1975 e a partir delas tive uma boa visão de datas e quantidade de reuniões realizadas, mas não sua totalidade, pois naqueles seis anos de encontros viajei algumas vezes e perdi reuniões que ficaram sem registro de minha parte.

assuntos que estudamos, e percebi que estava criando um “questionário em processo”². Ele foi se construindo aos poucos, na medida em que surgiram os assuntos ou a necessidade de respostas. O grupo também participou da construção do questionário, sugerindo perguntas ao me questionar sobre minhas questões. Dessa maneira o questionário se completou no momento em que a pesquisa de campo se encerrou. As perguntas iniciais foram sobre a coleta de dados a respeito do GEV-RJ: datas, temas de estudos, época e tipo de estudos feitos por nós. Posteriormente foram sobre seus alunos: aspectos relacionados à quantidade e qualidade; sobre o repertório e sobre a prática musical destes alunos em suas vidas.

1.2.2 As entrevistas

Outra fonte de informações para a pesquisa é a entrevista. Segundo Fraser e Gondim (2004), uma das vantagens da entrevista como técnica de pesquisa na perspectiva qualitativa é a de,

... favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio de trocas verbais e não verbais que se estabelecem nesse contexto de interação, permitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais (FRASER e GONDIM, 2004, p. 140).

Apesar de tentar não direcionar, muitas vezes a entrevista, depois de certo tempo de explanação do entrevistado, se transformou numa conversa onde faço as mais diversas perguntas sobre determinado assunto. O tempo das entrevistas variou de uma hora e pouco a três horas e foram sendo gravadas por um programa de áudio em um laptop e por um gravador digital portátil.

Nessas entrevistas individuais procurei sempre começar com a mesma pergunta e deixar que a resposta fluísse livre por onde os assuntos nos levassem. A pergunta inicial foi – como é sua aula de canto? – e os resultados, relatados principalmente no capítulo 4, demonstraram mais uma vez que, mesmo atuando na área do ensino de canto popular UrB (e nos reunindo e discutindo o assunto há mais de 20 anos), apesar de termos muito em comum, temos características marcantes que nos distinguem e nos tornam únicos em nossa maneira de atuar como professores.

É interessante observar que as reuniões do GEV-RJ às vezes parecem funcionar como entrevistas coletivas, pois lá eventualmente os assuntos podem ser expostos por um ou dois participantes e discutidos pelo grupo com muitas perguntas feitas entre nós, como quando

² Usando um termo derivado do criado por James Joyce - *Work in Progress* - durante o processo de criação de sua obra depois chamada de *Finnegans Wake*.

alguém participa de um curso ou palestra e faz um relatório ao grupo sobre o acontecimento e sobre sua participação. A reunião do grupo pode se dar na forma de uma aula, uma palestra, uma discussão livre ou através da discussão de diversos temas que são postos em pauta, como numa reunião de trabalho. Quando há um convidado, alguém de fora que vem participar de alguma forma, certamente essa pessoa terá prioridade de tempo para a exposição de suas ideias e irá comandar uma dinâmica de trabalho específica de sua preferência.

1.2.3 Negociação e diálogo

Quando comecei a pesquisa de campo na reunião do dia 3 de setembro de 2011, pude observar que, sendo eu uma participante do grupo, era natural que trouxesse os assuntos de meu interesse para as discussões, mas, ao mesmo tempo como pesquisadora teria que criar uma relação com o “grupo pesquisado” de forma a estabelecer a confiança necessária para que pudesse “observar” sua prática. Trazer minhas questões para discussões no grupo seria o normal, mas, além disso, ser uma pesquisadora que observa, pergunta e em outros momentos analisa e questiona é um “algo a mais” que necessitou de certa negociação para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Segundo Carvalho “Se há negociação é porque há algo que não se vai negociar que é o sagrado interno.” (CARVALHO, 2003, p.14).

No caso do GEV-RJ há a negociação porque também lá há um espaço interdito, um espaço privado. Há momentos nas reuniões em que alguém pede que o gravador seja desligado para que haja espaço para um diálogo privado, íntimo, com assuntos pessoais ou a discussão de certos problemas nossos ou de alunos. Esses são momentos que não foram gravados e nem seu conteúdo revelado pela pesquisa.

Essa negociação se manifestou também em algumas condições que foram estabelecidas para que a pesquisa pudesse ser feita. O grupo pediu que não se publicasse o texto das reuniões e entrevistas, puro, natural em sua “linguagem falada” e sim copidescado, corrigido para a “linguagem escrita”. O texto final passará pela aprovação do grupo, para que nada de indesejável ou constrangedor seja publicado. Além disso, foi proposto por mim, em coerência com as exigências anteriores, que o texto fosse sendo apresentado para a discussão do grupo em diversas etapas, para que o texto final seja o resultado desse *feedback* permanente, ou, uma edição dialógica (CLIFFORD, 2011).

A ideia da edição dialógica - uma referência teórico-metodológica encontrada para orientar a pesquisa - exposta por James Clifford (2011), traz a proposta de dialogar com os

sujeitos da pesquisa, o que seria mais interessante para a produção de conhecimento do que o pesquisador querer sozinho, traduzir e interpretar o que é dito por eles. Essa ideia foi fundamental para mim e levou ao procedimento de apresentar o texto escrito ao grupo em diversas etapas de sua construção, para que pudesse ser criticado e modificado durante sua elaboração.

Esse diálogo permanente com o grupo foi fundamental desde o começo. O início da pesquisa, mesmo a elaboração do sumário, o projeto do texto, foi feito a partir do levantamento de questões surgidas durante a análise da transcrição da primeira reunião do grupo que foi incluída na pesquisa de campo. Portanto os temas abordados na pesquisa surgem do próprio grupo. Dessa maneira também, o diálogo entre o pesquisador e o grupo se realiza.

Ainda sobre a entrevista como técnica de pesquisa Fraser e Gondim (2004) afirmam que:

... o entrevistado tem um papel ativo na construção da interpretação do pesquisador. Esta seria uma modalidade de triangulação (confiabilidade), pois, ao invés de o pesquisador sustentar suas conclusões apenas na interpretação que faz do que o entrevistado diz, ele concede a este último a oportunidade de legitimá-la. Este é um dos aspectos que caracteriza o produto da entrevista qualitativa como um texto negociado (FRASER e GONDIM, 2004, p.140).

O comportamento normal no grupo é o de discutir abertamente os assuntos e problemas com total confiança, como também, deixar que se manifestem as opiniões pessoais, pois nossa proposta nunca foi a de concordar em tudo. O espaço da opinião individual sempre foi precioso e necessário e foi imprescindível para que a personalidade da “pesquisadora” fizesse seu trabalho, problematizando e analisando as questões que surgiram em ambiente distante do campo, no processo de elaboração do pensamento necessária para a realização das análises. Malinowski (1978) relata em seu pioneiro trabalho etnográfico, nas ilhas Trobiani, como foi importante ter havido etapas de análises e elaboração de textos entre diferentes fases de pesquisa de campo e diz:

Com base em minha própria experiência, posso afirmar que muitas vezes, somente ao fazer um esboço preliminar dos resultados de um problema aparentemente resolvido, fixado e esclarecido, é que eu me deparava com enormes deficiências em meu estudo – deficiências essas que indicavam a existência de problemas até então desconhecidos e me forçavam a novas investigações. Com efeito, passei alguns meses, no intervalo entre minha primeira e segunda expedições – e bem mais de um ano entre a segunda e a terceira – revendo o material todo que tinha em mãos e preparando, inclusive, algumas porções dele para publicação, mesmo ciente, a cada passo, de que teria que reescrevê-lo. (MALINOWSKI, 1978, p.25).

É interessante observar que o tipo de etnografia que está sendo realizada nesse trabalho se aproxima da proposta que alguns autores chamam de etnografia colaborativa em diversos aspectos como: ter um vínculo profundo com o grupo pesquisado; ter um compromisso de

responsabilidade, ética e moral com o grupo; dar acesso total ao grupo ao material gerado pela pesquisa; informar ao grupo os planos e intenções da pesquisadora; manter um diálogo permanente entre os resultados e caminhos da pesquisa e as opiniões do grupo (KATZER e SAMPRÓN, 2011).

Todo o processo de pesquisa é colaborativo por definição, visto que há uma troca de ideias e de informações. A especificidade da 'Etnografia Colaborativa' como enfoque teórico está, segundo Lassiter (2005), no fato de situar o compromisso ético e moral e a colaboração com os sujeitos do estudo, como princípios explícitos e guia para a pesquisa. Segundo sua proposta a pesquisa assim definida se desenvolve a base de um código: responsabilidade em relação aos consultores com os quais se trabalha como preocupação primária; estabelecimento de um vínculo com a comunidade do estudo que possibilite a continuidade e que não se reduza a um mero meio para a construção de uma obra; acesso as entrevistas e produtos do estudo por parte de todos os participantes do projeto; comunicação de intenções, planos e metas do projeto; abertura para as experiências e perspectiva dos 'consultores', mesmo quando forem diferentes; responsabilidade para com a comunidade em estudo, academia e disciplina para a finalização e a publicação etnográfica (KATZER e SAMPRÓN, 2011, p.61, apud LASSIER, 2005).³

Por outro lado a ideia da pesquisa e a pergunta inicial elaborada para ela surgiram de minha iniciativa, ao me propor realizar um trabalho de mestrado e escrever uma dissertação, com base na pesquisa sobre o grupo GEV-RJ. Dessa maneira a pesquisa se afasta da proposta colaborativa e se aproxima de uma postura etnográfica acadêmica criticada pelas abordagens mais atuais. Essa discussão não é retórica posto que percebo dificuldades durante o processo, que acredito serem consequências dessa realidade: o grupo se divide entre membros mais e menos colaborativos e as entrevistas por e-mail não foram respondidas por todos.

Apesar de relatar essas dificuldades observo também que o grupo não alterou seu funcionamento por causa da pesquisa. Os membros menos colaborativos com a pesquisa são os mesmos que, de uma maneira geral, sempre foram menos presentes nas reuniões, sem que aí seja compreendido nenhum julgamento de valor ou de afeto. Por outro lado a dificuldade de receber respostas às entrevistas por e-mail e mesmo de conseguir marcar entrevistas individuais presenciais foi superada pela realização de entrevistas por *skype*, meio que tem se

³ Todo proceso de investigación es colaborativo por definición, dado que hay un intercambio de ideas e informaciones. La especificidad de la "Etnografía Colaborativa" como enfoque teórico reside según Lassiter (2005) en que sitúa el compromiso ético y moral y la colaboración con los sujetos de estudio, como principios explícitos y guía para la investigación. Según su propuesta, la investigación así definida se desarrolla en base a un código: responsabilidad respecto de los consultores con los cuales se trabaja como preocupación primaria; establecimiento de un vínculo con la comunidad de estudio que posibilite la continuidad y que no se reduzca a un mero medio para la construcción de la obra; acceso a las entrevistas y productos del estudio por parte de todos los participantes del proyecto; comunicación de intenciones, planes y metas del proyecto; apertura a las experiencias y perspectivas de los "consultores", aun cuando difieran; responsabilidad hacia la comunidad en estudio, academia y disciplina para la finalización de la publicación etnográfica (KATZER e SAMPRÓN, 2011, p.61, apud LASSIER, 2005).

mostrado muito útil em um momento da vida em que todos estão assoberbados de trabalho e de compromissos familiares.

Refletindo sobre isso percebo que posso ter a tentação de sentir ansiedade com relação à participação do grupo na pesquisa e busco refletir lembrando que o GEV-RJ já existe há 21 anos, teve uma fase bem ativa durante seus primeiros seis anos (1991/1997), teve uma segunda fase de dispersão, contatos por internet, pessoais e de trabalho, e uma terceira fase que começou em fins de 2010, quando nos propusemos a retomar os encontros, porém sem aquela pressão inicial, e sim com a pura vontade de voltar a trocar ideias e informações sobre nossa prática didática. Quanto ao momento presente, sou eu que devo me adaptar ao tempo de dois anos (ou um ano de pesquisa de campo), para cumprir as propostas do mestrado, e não o grupo. Cada um está ocupado com seus trabalhos e suas vidas e os encontros do grupo são marcados de acordo com as disponibilidades individuais, além de que, quando a pesquisa acabar, o grupo continua. Além disso, ter tempo de responder questionários, fazer entrevistas presenciais ou por *skype*, ajudar na pesquisa procurando anotações, agendas, etc., é um trabalho a mais que estou pedindo a eles e que, apesar de todos terem aceitado a proposta de pesquisa, altera a rotina de cada um e sempre pode trazer dificuldades.

1.2.4 O conceito de campo

O conceito de “campo” criado por Bourdieu (2003) será um referencial teórico pertinente e fundamental para que possamos discutir a existência do GEV-RJ do ponto de vista de sua relação com o mundo, suas relações sociais, econômicas e políticas. Seguindo o conceito de “campo” criado por Bourdieu (2003), poderíamos dizer que recentemente (últimos 30 anos) se criou e que atualmente existe um “campo de ensino do canto popular UrB” centralizado no eixo Rio - São Paulo e podemos supor que esse campo: começa a surgir a partir de fins dos anos 70, quando se ouve falar de professores para o cantor popular no Rio de Janeiro (PICOLLO, 2003); se desenvolve com mais força com eventos como o surgimento da graduação como opção de instrumento em canto popular na UNICAMP em 1989 (QUEIROZ, 2009); com a atuação do GEV-RJ a partir de 1991; e finalmente com o aumento do mercado de trabalho para cantores no teatro musical a partir dos anos 90 (CALVENTE, 2010).

Segundo Bourdieu,

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisados independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinados por elas) (BOURDIEU, 2003, p. 119).

Os campos seriam regidos por leis gerais, portanto, campos como o da religião, filosofia ou política funcionam segundo leis que não variam. Ao estudar um novo campo como o da moda, da filologia (no séc. XIX), ou mesmo da religião na Idade Média, por exemplo, podemos descobrir novas propriedades, específicas daquele campo particular e ao mesmo tempo adquirimos conhecimento sobre os mecanismos que são universais dos campos e que ganham particularidade na medida em que apresentam variáveis secundárias (BOURDIEU, 2003).

E ainda,

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta estratégias posteriores (BOURDIEU, 2003, p. 120).

As lutas que se travam dentro do campo são pela conquista de uma autoridade específica “violência legítima”, típica do campo específico, ou seja, uma luta para manter ou subverter a distribuição do capital específico (BOURDIEU, 2003).

A partir desse conceito podemos pensar a criação do grupo GEV-RJ como uma estratégia de ocupação (ou mesmo de reforço) de um campo, ou seja, de ocupação de posições respeitáveis, legitimáveis, importantes e relevantes, no sentido de ocupar posições dentro do campo do ensino de canto popular UrB. Estaríamos, mesmo que inconscientemente, afirmando posições, lutando por espaços, e também aumentando nosso capital simbólico (BOURDIEU, 2011), a cada novo trabalho, aluno, preparação vocal ou show, a cada novo trabalho artístico realizado, valorizando assim, como um impulso adjacente, nossa profissão de professores de canto popular UrB.

1.3 Antecedentes

O GEV-RJ foi criado em fins de 1990 por diversos motivos e interesses relacionados com o estudo sobre a voz cantada, como iremos observar durante a pesquisa. Um deles e talvez o mais urgente na época, foi o de nos atualizarmos com os recentes avanços da ciência no diagnóstico sobre a voz, possibilitada pelo surgimento do exame de videoestrobolarinoscopia⁴, exame que pela primeira vez permitiu a visão das pregas vocais em movimento⁵ e que chegou ao Rio de Janeiro, até onde pude saber, a partir de 1990.

⁴ Dr. Marcos Sarvat adquiriu seu primeiro aparelho de videolaringoscopia em 1990 (SARVAT, 2005).

⁵ O exame de videolaringoscopia permitiu que pela primeira vez os médicos tivessem uma visão das pregas vocais em movimento e pudessem gravar esse exame para análise e registro possibilitando, com um novo exame após a cirurgia ou a fonoterapia, a comparação e verificação da mudança do quadro clínico.

Com o passar do tempo o grupo GEV-RJ confirmou seu interesse no estudo sobre a voz cantada em seus diversos aspectos e na didática específica para a área do canto popular UrB. Inicialmente fomos um grupo aberto e no início chegamos a ter cerca de vinte participantes. Nossas reuniões foram bastante regulares, aos sábados de manhã, de 1991 a começo de 1997. De 1997 até 2010 mantivemos contatos interpessoais, de amizade, eventualmente de trabalho e participamos (alguns de nós) de uma lista na internet, aberta e ampla sobre voz cantada⁶.

O início de nossas atividades foi marcado pela realização de um curso sobre a anatomia e a fisiologia da voz, ministrado pelo fonoaudiólogo Roberval Pereira Filho, com a duração de seis encontros aos sábados, com 4 horas duração cada (janeiro de 1991). Logo após esse curso inicial, fomos apresentados ao Dr. Marcos Sarvat⁷ pela fonoaudióloga Ângela de Castro, para conhecer e aprender sobre o exame de videoestrobolaringscopia. A partir daí os encontros do grupo passaram a tratar também de outros assuntos como:

- O trabalho com vocalizes.
- A respiração para o canto.
- *Workshop* com cantores profissionais e professores de canto
- Entrevistas com médicos, fonoaudiólogos e terapeutas da voz.
- *Workshops* de musicoterapia, de regência coral, de gravação em estúdio, sobre Técnica Alexander⁸, sobre a relação entre a voz e corpo.
- Estudos sobre a didática utilizada por cada um de seus membros, entre outros assuntos.

Figura 1. Assuntos de discussão no GEV-RJ

A pesquisa, em minhas agendas e na memória (além de agendas e outras anotações gerais de membros do grupo), revelou durante o período de pesquisa de campo, os seguintes números:

⁶ Na lista virtual “PreparacaoVocal” participam cantores, professores de canto, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas, alunos de canto e interessados pelo estudo da voz em geral. A lista foi criada e é moderada por Suely Mesquita (membro do GEV-RJ).

⁷ Dr. Marcos Sarvat é médico otorrinolaringologista e cirurgião de garganta e pescoço.

⁸ Frederick Mathias Alexander (1869-1955), era ator e desenvolveu uma técnica de trabalho corporal para superar seus próprios problemas de rouquidão e cansaços criando assim uma escola própria de terapia corporal. <<http://www.tecnicadealexander.com/tecnica.php#oquee>> Acesso em 4 de setembro de 2012 às 12:27.

- 142 reuniões entre 1990 e 1997⁹.
- 20 pessoas participaram inicialmente do primeiro curso¹⁰.
- 5 anos aproximadamente foi o tempo da primeira fase de estudos com a permanência de cerca de dez participantes.

Figura 2. Números da pesquisa de campo

Além disso, tivemos a experiência de estimular o surgimento de outros dois grupos de estudos de voz (até onde temos conhecimento), pois nos dois anos seguintes algumas pessoas nos procuraram com o intuito de criar novos grupos de estudo, e nos reunimos com elas para que contássemos um pouco de nossa experiência. A partir de 2010 o grupo voltou a reunir-se, desta vez em datas mais esparsas, combinadas via e-mails entre nós, de maneira que a maioria pudesse comparecer.

Normalmente “o ritual” do grupo se dá em um encontro onde nos reunimos para estudar, trocar experiências vividas, saber adquirido, para experimentar práticas em grupo – aulas, workshops – para discutir “casos” de alunos e para conversar. Essa conversa é descontraída e as reuniões se iniciam sempre por ela. O clima é de amizade, descontração e bom humor. Durante as reuniões que sempre são de manhã, tomamos água, café e comemos alguma coisa.

O discurso utilizado vai de uma conversa relaxada entre um grupo de amigos que compartilham a cidade, a profissão e diversos trabalhos, até um discurso mais profissional onde surge um linguajar técnico que seria ininteligível a alguém que, de outra área, tentasse participar dela. Não há hierarquia no grupo, porém, há uma diferenciação no tipo de abordagem de cada membro e também no estilo de seu discurso, o que foi observado durante a pesquisa.

Três das participantes já tiveram aulas com um de nós e um ainda tem. Foi dito por um deles que esse período de estudos foi fundamental para a superação de problemas que até então pareciam insolúveis. Apesar de essa relação poder gerar algum tipo de hierarquia, não é isso que se vê acontecer. O grupo esteve, durante algum tempo, aberto para a entrada de novos membros, mas em determinado momento a intimidade adquiridos entre nós foi tão importante que decidimos “fechar” o grupo como forma de garantir uma equivalência de conhecimentos, experiências, vivências e, talvez principalmente, de confiança.

⁹ Cerca de 2 reuniões em 1990 / 23 em 1991 / 20 em 1992 / 19 em 1993 / 29 em 1994 / 32 em 1995 / 13 em 1996 e 3 em 1997.

¹⁰ Entre cantores populares e eruditos, professores de canto, fonoaudiólogos, maestros e regentes de corais/grupos vocais.

Desde sua criação todos nós já recebemos o grupo em nossas casas alguma vez ou várias vezes. Ultimamente tenho sido a anfitriã mais regular, talvez por ter a chance de disponibilizar o espaço de um Centro Cultural (com estacionamento em seu jardim), para as reuniões¹¹.

Durante esses vinte anos de GEV-RJ, cada um de nós seguiu desenvolvendo sua carreira dentre uma ou mais das opções que se seguem: professor de canto, fonoaudiólogo, cantor, regente coral, arranjador, preparador vocal em estúdio de gravação para CDs, DVDs, cinema, televisão e outras mídias. Além do exercício profissional, continuamos nossos estudos também externamente ao grupo, em universidades, cursos livres, workshops, congressos, aulas particulares no Brasil e no exterior. Também estivemos participando como professores em palestras, cursos, congressos, workshops e festivais de música por diversas partes do Brasil e no exterior. Acreditamos que, através de sua atuação, os professores do GEV-RJ têm exercido influência na formação de cantores profissionais e amadores no Rio de Janeiro e no Brasil¹², o que pode ser confirmado com a leitura de nossos currículos, nos anexos desse texto.

1.4 O material escrito

No ano de 1994 há registros nas pautas de reuniões¹³ sobre nossa dedicação em escrever o que chamamos de **Guia prático para os cantores populares – dicas importantes para o cantor profissional, semiprofissional e amador**. Com esse propósito preparamos um pequeno folheto de propaganda, para distribuição em eventos, congressos e etc. onde consta o seguinte texto:

GEV-RJ Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro - O GEV-RJ existe há quatro anos, com a finalidade de estudar e pesquisar sobre técnica vocal e formação do cantor popular, além de promover eventos, cursos e palestras relacionadas a esse tema. É um grupo sem vínculo institucional, que conta com recursos próprios e busca apoio de empresas e entidades culturais. Preparamos atualmente um guia prático com informações úteis para o cantor popular.

Figura 3. Divulgação do GEV-RJ

¹¹ Não há a obrigatoriedade de que a reunião seja em determinado lugar, ou o compromisso de que todos nós recebamos o grupo em nossas casas com uma agenda de revezamento ou algo assim. Tão pouco receber ou não o grupo em casa gera algum tipo de benefício ou punição para seus membros. Simplesmente perguntamos, ao marcar a próxima reunião, quem poderá receber o grupo desta vez.

¹² Ao final do texto estão anexados os currículos artísticos, profissionais e acadêmicos dos participantes do GEV.

¹³ Foram localizadas 16 pautas de reuniões no ano de 1994.

Esse “Guia prático...” que estávamos preparando, segundo o resumo encontrado, se dividiria em 10 pontos básicos (e seus subgrupos). Transcrevo em seguida esses pontos básicos:

- Introdução (estudo do canto para o cantor popular – sim ou não?)
- Mitos e verdades sobre a voz cantada
- Noções básicas sobre anatomia e fisiologia
- A voz e vida
- Saúde vocal – Quadro
- O dia a dia do cantor profissional
- Canto em grupo
- O dia a dia do cantor semiprofissional e amador
- Situações especiais
- Glossário

Figura 4. Lista de assuntos para a elaboração do “Guia”

Nesse sumário para o “Guia prático...”, há também comentários sobre quem faria o texto inicial em algum capítulo, interrogações e outras pequenas anotações, incluídos ao texto impresso. Ou seja, ainda não era o sumário final, até porque não chegamos a finalizar a proposta do Guia, era antes uma etapa do processo. Esse sumário é muito rico em informações. A que me chamou a atenção inicialmente foi a primeira pergunta feita por nós – estudo de canto para o cantor popular, sim ou não? Ao que tudo indica não tínhamos dúvidas sobre essa opção para nós mesmos, mas aparentemente estávamos interessados em discutir essa questão com o público. Para convencer alunos e possíveis alunos? Para afirmar nosso direito a dar aulas de canto popular? Para provar essa necessidade? Por um ou vários motivos o assunto estava em pauta naquele momento.

O resultado desse esforço em produzir um Guia para o cantor popular resultou sim na elaboração de um folder de uma folha, preenchido dos dois lados e dobrado em três partes, com informações básicas e resumidas de interesse para o cantor popular. O folder se chamou **Quem canta seus males espanta – dicas importantes para o cantor popular profissional, semiprofissional e amador** e teve duas edições principais em 94/95, a primeira em parceria

com a Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz¹⁴ e a segunda com apoio da FUNARTE¹⁵. Esse folder teve ampla divulgação e foi distribuído por nós e nossos colegas em diversos congressos de canto e em encontros e congressos da área de saúde vocal, por diversos estados do Brasil¹⁶.

O conteúdo desse folder foi bem resumido, visto suas proporções – uma folha frente e verso – mas procuramos abordar nele as principais questões, dúvidas e problemas que acreditávamos afligir o cantor popular UrB naquela época. Abaixo reproduzo o folder (que foi publicado numa folha A4 dobrada em 3, preenchida na frente e no verso), de forma linear, mas com seu conteúdo completo:

Quem canta seus males espanta

(dicas importantes para o cantor popular profissional, semi-profissional e amador)

Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro

GEV-RJ

Qualquer pessoa pode cantar?

Sim, qualquer pessoa sem deficiências vocais ou auditivas pode cantar.

E para ser um cantor profissional?

Algumas pessoas terão facilidade natural para o canto, outras terão que superar dificuldades. Todas, porém, dependerão de muita persistência, ambição, musicalidade, vocação e uma boa dose de sorte.

Como se produz a voz?

As cordas vocais, que comumente imaginamos serem cordas como as de um violão, são na verdade pregas musculares revestidas de mucosa, em posição horizontal dentro da laringe, situadas à altura do pomo-de-adão. Na inspiração, afastam-se uma da outra, dando passagem ao ar que entra. Ao falarmos ou cantarmos, as cordas se unem e o ar que sai precisa vencer essa resistência, o que as coloca em vibração, gerando sons que se amplificam nas caixas de ressonância – faringe, boca e nariz.

A respiração e a postura influenciam no canto?

¹⁴ Fundada em 1991 e extinta em 2003.

¹⁵ Fundação nacional das Artes, vinculada ao Ministério da Cultura.

¹⁶ Mais informações nos currículos em anexo.

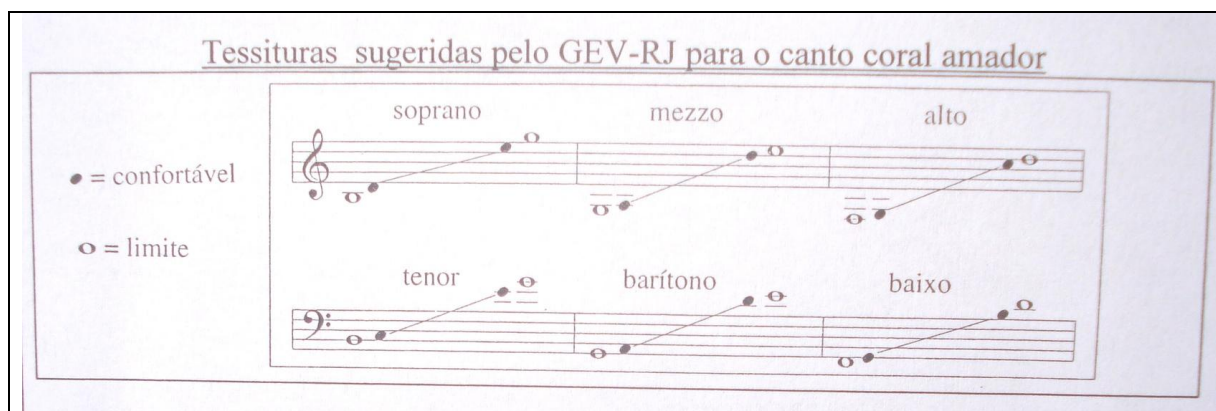
Sim, mais que isso, o impulso de se comunicar pela voz vem do corpo inteiro. Quanto maior a consciência do funcionamento do corpo e da respiração, melhor o resultado vocal. É bom saber que no canto utiliza-se muito mais volume de ar que na vida cotidiana.

Quais os tipos de voz?

Em função do alcance de agudos e graves, habitualmente classificam-se as vozes adultas em seis grupos principais. Seguindo do mais agudo para o mais grave, temos: o soprano, o mezzo-soprano e o contralto para as mulheres; o tenor, o barítono e o baixo para os homens. Entretanto, qualquer classificação inicial de um determinado cantor deverá ser considerada como provisória, pois somente com o tempo e o estudo as características vocais se definem.

Cantar em coro (coral) é recomendável?

Sim, pois além de ser uma atividade prazerosa, é um exercício de musicalidade. O ideal é que no coro se desenvolva a consciência vocal do cantor, sob a direção de um regente que possua conhecimento de técnica vocal ou conte com um preparador vocal que participe da escolha do repertório.



Cantar apenas informalmente, em festas e rodas de violão, pode fazer mal?

Depende, geralmente, nessas ocasiões, não podemos escolher a tonalidade – temos que seguir a maioria ou o tom estabelecido pelo acompanhamento instrumental. Se ficarmos cantando horas seguidas em tons incômodos, consumindo cigarros e bebidas alcoólicas e geladas, estaremos correndo grandes riscos de afetar a saúde vocal.

Como saber minha tonalidade correta (o tom)?

O ponto de partida será sempre o conforto, sobretudo nas notas mais graves e mais agudas, aliado ao padrão estético que cada um deseja para a própria voz. É necessário escolher com calma e consciência a tonalidade certa para cada canção.

Quais os sinais de que a voz não está sendo usada corretamente?

Podemos ter certeza de estarmos utilizando mal a voz se percebermos ardência, rouquidão,

sensação de “arranhado”, voz soprosa (em que se pode ouvir o ar durante a emissão), redução da extensão vocal, ânsia de tosse, ou cansaço, durante ou após o canto.

Fico rouco com frequência, principalmente após cantar muito tempo. O que fazer?

Você deve procurar um otorrinolaringologista que poderá, após examiná-lo, avaliar o que está acontecendo e, conforme o caso orientá-lo, prescrever medicação ou indicar fonoterapia.

Estou com dor de garganta, “sem voz”, e tenho um show amanhã que não posso adiar. Que remédio devo tomar?

Em primeiro lugar, não devemos nos automedicar. Qualquer remédio deve ser prescrito por um médico, pois só ele saberá se é necessária a medicação, e qual. O remédio que outra pessoa tomou pode não ser o mais indicado para você. Ao consultar um otorrinolaringologista você também deve relatar a ele todos os medicamentos de que esteja fazendo uso, inclusive os não relacionados com problemas de voz, pois algum componente desses remédios pode resultar em alterações vocais.

Os cantores que “gritam” (roqueiros, puxadores de samba etc.) perdem a voz?

Cada pessoa tem sua constituição vocal própria. Algumas vozes são mais robustas e outras mais frágeis. Entretanto, alguns estilos exigem uma emissão tão tensa e forçada que tornam freqüente o aparecimento de problemas nas cordas vocais. Nesses casos, os cantores devem ser continuamente assessorados por professores de canto e fonoaudiólogos. A aula de canto pode, entre outras coisas, dar mais resistência à voz.

Que profissionais estão mais sujeitos a apresentar problemas vocais?

Seja por uso excessivo da voz, por trabalhar em ambiente pouco propício à saúde, barulhento ou com má acústica, os professores, advogados, ambulantes, vendedores, cantores, telefonistas, locutores, atores, políticos, corretores de bolsa, militares com função de comando, dubladores etc. estão mais sujeitos a problemas vocais.

O que devo fazer antes de cantar num show, ensaio ou gravação?

São recomendáveis exercícios de relaxamento, respiração e vocalizes de aquecimento, bem como ingerir líquidos não alcoólicos a temperatura ambiente. É importante aprender a perceber que condições subjetivas são mais benéficas – o que varia de pessoa para outra ou mesmo de um dia para outro – e levá-las em conta nessa preparação. Saber que não precisamos de nenhuma “substância” para cantar é uma sensação muito boa.

O cantor popular deve fazer aula de canto? Sua voz vai se descaracterizar?

O canto popular requer personalidade, timbre individualizado e naturalidade de emissão. O professor deve saber promover o aperfeiçoamento da técnica vocal e musical dentro do estilo do aluno. Atualmente, inúmeros cantores populares têm aula de canto sem que isso provoque uma despersonalização de suas vozes.



Bom sono e repouso
 Alimentação leve e variada
 Bom funcionamento digestivo
 Boa higiene bucal e visitas regulares ao dentista
 Exercícios leves (caminhadas, natação, Tai Chi Chuan etc.)
 Exercícios de aquecimento antes de cantar
 Exercícios de relaxamento vocal após o canto
 Técnicas de conscientização corporal (antiginástica, ioga, técnica Alexander)
 Desenvolver a musicalidade e a cultura musical
 Ingerir muita água a temperatura ambiente
 Falar articuladamente, com conforto
 Usar roupas confortáveis e adequadas ao clima
 Fazer exercícios vocais regularmente
 Tratar as alergias respiratórias
 Em caso de obstrução nasal, fazer inalação com vapor d'água, seguindo as instruções médicas
 Cantar em boas condições acústicas



Vida sedentária
 Automedicação
 Drogas e substâncias tóxicas (cocaína, maconha, álcool, cigarro etc.), em especial antes e durante o ato de cantar
 Exercícios pesados (boxe, musculação, Karatê, etc.)
 Ambientes poluídos, esfumaçados ou com mofo
 Competição sonora (falar alto em boates, bares, festas, trânsito etc.)
 Choques térmicos: ingestão de líquidos ou alimentos muito quentes ou muito frios, especialmente antes, durante e depois de cantar; exposição excessiva ao ar condicionado, chuva, vento e sol
 Uso excessivo de sal (em alimentos, cristais salgados de gengibre etc.)
 Gritar ou cochichar
 Pigarrear ou tossir constantemente
 Cantar doente
 Falar em excesso ou muito alto
 Utilizar sem prescrição médica; pastilhas com anestésico, bombinhas e/ou descongestionantes nasais com substância vasoconstritora com anfetaminas, hormônios

dia do cantor profissional – canto em grupo – o canto semi-profissional e amador – outros temas relacionados à voz cantada).

GEV-RJ

Encaminhamento para aulas de canto, preparação vocal, fonoterapia e outras informações:

Telefones: _____

Endereço para correspondência: _____

- O GEV-RJ existe desde 1991, com a finalidade de estudar e pesquisar sobre técnica vocal e formação do cantor popular, além de promover palestras, eventos e cursos relacionados a esse tema. É um grupo sem vínculo institucional, que conta com recursos próprios e busca apoio de empresas e entidades culturais. Integrado por cantores, professores de canto e fonoaudiólogos.

Agradecimentos: Fga. Ângela de Castro, Dr. Marcos Sarvat, Fgo. Roberval Pereira Filho

APOIO: Fundação Nacional de Arte – FUNARTE

Ministério da Cultura – MINC

Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz

Nelly Bollmann – computação gráfica

Figura 5. O folder

Sobre o folder acima gostaria apenas de comentar que provavelmente hoje escreveríamos algumas coisas de forma diferente, ou daríamos mais importância a outros conteúdos. Ainda não tivemos a chance de fazer uma avaliação, em reunião, sobre esse e outros textos que produzimos anos atrás.

Em outro material elaborado por nós, enumeramos tópicos para a discussão em uma mesa redonda¹⁷, da qual participamos cujo título foi “A atualidade do ensino de canto popular no Rio de Janeiro”, e ali escrevemos:

¹⁷ Realizada na Pró-Arte (RJ) no dia 24 de junho de 1995.

- Histórico do GEV – Grupo de Estudos da Voz do Rio de Janeiro
- Intercambio entre profissionais da voz
- Principais características da prática atual do canto lírico e popular
- Perfil do cantor popular e público da aula de canto
- Dificuldades encontradas pelo professor
- Mercado do professor de canto popular
- Regulamentação da profissão
- Projetos do GEV em desenvolvimento

Figura 6. Assuntos para o debate

Além dessas produções em grupo encontrei textos que escrevemos individualmente, alguns visivelmente preparatórios para as discussões de elaboração do “Guia prático...” como, por exemplo, os textos sobre Corais. Os textos têm de 1 a 4 páginas em sua maioria e estão impressos em espaço um.

O Participante 9 escreveu em agosto de 1994:

- 7.1 **Corais** (3 págs.)
- 7.1.1 **Salas de ensaios** (1 pág.)
- 7.1.2 **Técnica vocal em grupo** (2 págs.)

Figura 7. Escritos do Participante 9

Ainda nesse tema e com a numeração 7 do sumário, há outros dois textos escritos pelo Participante 6 em agosto de 1992:

- 7.1 **Corais** (4 págs.)
- 4.3.2 **Extensão** (2 págs.)
- 2.1 **Dom e esforço** (2.págs.)

Figura 8. Escritos do Participante 6

E ainda escrito pelo Participante 10 (que participou da primeira fase do GEV 91/97):

- **Canto em grupo** (4 págs.).
- **O cantor brasileiro do século XVI ao século XX** (5 págs. escrito a mão e xerocado).

Figura 9. Escritos do Participante 10

Outros textos foram produzidos por nós, como guias para discussões nas reuniões, para uso com alunos, palestras ou para a participação em congressos ou encontros estaduais e nacionais. Como os seguintes textos escritos pelo Participante 6 datados de 11 de Novembro de 1995:

- **Apostilas de mecânica vocal** – texto-05. doc. – **Ensino e aprendizado do cantor popular** (5 págs. e em outra formato com 12 págs.).
- **Ouvindo vozes para estudar** (4 págs.).
- **Técnicas experimentais e cantores autodidatas** (4 págs.).

Figura 10. Escritos do Participante 6

O Participante 5 contribuiu com uma proposta de introdução ao tema 1 do sumário do Guia, com o texto:

- **O estudo do canto para o cantor popular – sim ou não?** (3 págs.)

Figura 11. Escritos do Participante 5

O Participante 3 contribuiu com o texto:

- **Hábitos vocais** (4 págs. datado do dia 13 de janeiro de 1995).

Figura 12. Escritos do Participante 3

O Participante 4 (em caneta e xerocado), escreveu:

- **Regulamentação da profissão de professor de canto popular** (2 págs.), e junto com o Participante 10 preparou um texto para o 1º Encontro Nacional de Canto:
- **Cronologia da música popular no século XX** (3 págs.).

Figura 13. Escritos do Participante 4

O Participante 8 também compartilhou com o grupo alguns textos que preparou para a utilização com alunos em palestras e congressos. Encontrei um desses textos em diversos formatos: em forma de rascunho; em texto mais amadurecido para discussão com o grupo e já publicado. Em entrevista com ele entendi que esse trabalho, mesmo depois de publicado, tem sofrido mudanças ao longo dos anos, pois é um material didático em constante processo de aperfeiçoamento. O Participante 8 também chamou a atenção para o fato de que, nos textos didáticos, apenas estão enumerados pontos para orientá-lo na explanação sobre os temas, como em uma apresentação de *PowerPoint* onde o professor explica e discute os temas a partir de uma exposição inicial.

Ele fez questão de chamar minha atenção para o fato de que, quando mais adiante nesta dissertação (Capítulo 4) seu texto sobre as diferenças entre as técnicas de canto para o cantor popular e o cantor erudito for citado, eu e o leitor teremos que levar em conta que ali estão expostos apenas alguns pontos principais levantados para a discussão, que haveria uma explanação do professor sobre aqueles pontos, que a apostila é um levantamento geral e certamente incompleto sobre o assunto e que aquele texto já mudou de forma nas aulas que ele dá atualmente.

O Participante 8 também preparou uma apostila para uma aula/palestra que apresentou em diversas oportunidades, onde esclarece termos musicais para médicos e fonoaudiólogos. Essa apostila será apresentada e discutida no capítulo 2, seção 2.4, que aborda a relação com os saberes científicos.

Mais um material escrito que preparamos juntos foi um questionário que facilitaria a relação entre o aluno, o professor de canto e o otorrinolaringologista, no caso do aluno venha a iniciar um tratamento:

PROPOSTA DE UNIFICAÇÃO DE PROTOCOLO DO PROFESSOR DE CANTO PARA O
OTORRINOLARINGOLOGISTA

GEV-RJ

1º parte: a ser preenchida pelo aluno

Nome: _____

Data e local de nascimento: _____

Profissão: _____

Frequência e tipo de atividades de canto e/ou fala: _____

Objetivos pretendidos no estudo de canto: _____

Apresenta queixas relacionadas à garganta e/ou à voz? Quais, quando e por quanto tempo? _____

2º parte: a ser preenchida pelo professor de canto

2.1 Qualidade da voz cantada e/ou falada (clara, áspera, rouca, soprosa, metálica, velada, etc.): _____

2.2 Intensidade vocal (forte, normal, fraca): _____

2.3 Tipo respiratório na fala e no canto (superior, costal-diafragmático, abdominal, respirador bucal/nasal, etc.): _____

2.4 Ressonância e emissão (hipernasalizada, normal, hiponasalizada, gutural, golpe de glote, etc.): _____

2.5 Postura e articulação (coluna, nuca, mandíbula, língua, musculatura facial, etc.) –

características _____

2.6 Outras observações relevantes: _____

3º parte: Informações solicitadas ao otorrinolaringologista

Gostaríamos de saber sua opinião sobre alguns aspectos relevantes para o nosso trabalho de canto com o (a) aluno (a) acima mencionado. Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

3.1 Percebe algum aspecto no quadro clínico geral que possa inspirar cuidados especiais em relação à atividade do canto?

3.2 São normais o aspecto e a função das fossas nasais, véu palatino, faringe, cavidade oral e ouvidos?

3.3 São normais o aspecto e a mobilidade da laringe e das pregas vocais? A amplitude da onda mucosa é adequada na extensão (graves e agudos) e intensidade (fortes e fracos)? Adução e abdução são normais?

3.4 Qual o diagnóstico?

3.5 Se houver lesão, descreva-a e indique seu local e extensão.

3.6 Há necessidade de algum tipo de tratamento (cirurgia, fonoterapia, medicação, cuidados especiais, etc.)? Qual?

3.7 Está apto para o canto do ponto de vista da O.R.L.[otorrinolaringologia]?

Figura 14. Protocolo para o médico

CAPÍTULO 2: ALGUNS ASPECTOS DE NOSSA FORMAÇÃO

2.1 COMEÇO DA CONVERSA

Na primeira reunião “observada”, propus o tema “formação” para começar nossas discussões. Todos do grupo estavam conscientes de que naquele momento nossa reunião seria gravada, não apenas com o intuito de registro e arquivo, como sempre fizemos, mas também para uma análise posterior.

Nesta primeira reunião “observada” estavam presentes cinco participantes do GEV-RJ. Comecei propondo que falássemos sobre nossa formação, especificando que houvesse um depoimento individual (sujeito a discussão e/ou interferências do grupo, como sempre) sobre as aulas de canto que tivemos em nossa fase inicial de estudos. A polêmica começou ali.

O Participante 8 perguntou se era para falar só sobre aulas de canto ou sobre a formação musical em geral. Eu insisti que seria sobre as aulas de canto que tivemos durante nossa formação. Os protestos surgiram e as argumentações de que as aulas de canto teriam sido, das diversas experiências, as que menos influenciaram na forma do trabalho atual como professores, logo venceram. O debate me convenceu que sim e, mudando minha ideia inicial, compreendi que deveríamos falar sobre formação em geral, aquela que cada um considera importante na definição de si como professor e de seus métodos profissionais de trabalho.

Em sua pesquisa entre os Kaluli, Feld (1982), iniciou a coleta e organização dos seus dados a partir de suas próprias concepções de cultura e natureza. Depois de um diálogo revelador com um de seus interlocutores percebeu que deveria mudar completamente sua abordagem. Algo parecido se deu na minha pesquisa naquele momento. Uma proposta inicial feita por alguém, com a conseqüente discussão e reformulação da proposta inicial são acontecimentos que esclarecem bem o que é o GEV-RJ e como funcionamos.

A discussão é aberta permanentemente. As decisões sobre os assuntos futuros, a pauta da reunião, os caminhos a seguir nos estudos e discussões são sempre frutos de debate e reflexão do grupo e quase sempre chegamos a esse tipo de decisões em pleno acordo, mesmo que às vezes não. Exemplo: se hoje é imprescindível para alguns abordar certos temas e não outros, passado esse momento, os outros assuntos entram em pauta, na medida da urgência de interesses. O grupo não tem data para acabar, nossa proposta é reunirmo-nos enquanto houver interesse em discutir e estudar e, portanto, temos a sensação de que haverá uma continuidade onde os diversos temas ainda não abordados poderão vir à tona, como centrais, em determinado momento dos estudos.

Definido que falaríamos da formação inicial de forma ampla, outro assunto que causou polêmica imediata foi o da bibliografia. Pedi que cada um me passasse uma bibliografia básica geral de sua formação. A ideia era conferir nos livros que lemos o que eles nos ensinaram e se estaríamos dando aulas segundo o que aprendemos neles (atualmente percebo como seria impossível realizar essa proposta, ainda mais no tempo de um mestrado). Argumentei que minha pesquisa pretendia comparar o que fazemos com o que dizemos que fazemos. Logo surgiram diversas questões.

A partir daqui transcrevo um trecho inicial da reunião e faço comentários entre parênteses. Ao citar depoimentos de participantes GEV-RJ usarei um tamanho de fonte um ponto menor do que uso no texto, sem recuo, e colocarei o texto entre aspas. Falávamos sobre a bibliografia a qual o grupo teve acesso em sua fase de formação e até hoje:

“Reunião do GEV:

Participante 8 - Isso é uma questão difícil, porque os livros que me formaram não necessariamente são livros que eu utilizo na minha prática hoje.

Participante 7 - Isso é que eu estava falando.

Clara - Gente, tudo está em aberto, então vamos colocar a bibliografia assim: eu li isso aqui em tal ano, depois eu li isso aqui, atualmente eu leio tal livro porque eu acho que isso é que é legal, mas aquilo foi importante pra isso, entendeu? Numa entrevista mais profunda, que eu vou fazer com cada um, a gente vai poder falar da bibliografia cronologicamente também.

Participante 8 - Nossa, mas isso eu teria que ter anotado durante a minha vida.

Participante 6 - Eu acho que isso é um trabalho de autoconsciência também.

Participante 7 - Tinha que ter feito isso há 20 anos.

(Diante das reações, mais uma vez eu adapto minha idealização para a realidade que se apresenta e proponho que bastará que cada um tente lembrar-se dos livros que leu que foram importantes na sua formação).

Participante 8 - Mas Clara, é claro que você está explicando agora, é claro que isto vai ter explicações mais profundas, mas, basicamente, eu acho que, uma leitura nunca determinou a minha prática de dar aula!

Clara – Maravilha! É isso que você vai dizer.

Participante 8 - Teoricamente sim, pra elaborar meu pensamento sim, mas influenciar na maneira pedagógica, na minha pedagogia?!

Participante 6 - Então você vai dizer isso, que não foram os livros que te formaram.

(Nesse momento o Participante 6 já estava assumindo a pesquisa totalmente, argumentando com os colegas para tentar esclarecer a minha confusão...).

Participante 8 - Não sei se há tanto peso no que eu li, quer dizer, claro que há, mas não no sentido de você poder conferir nos livros que eu li a maneira que eu dou aula.

Participante 7 - Até porque não são livros de pedagogia.

Participante 8 - Alguns são, eu tenho livros de pedagogia.

Clara – De repente eu vou conferir o que você está me falando: você dá aula assim e aquele livro realmente...

Participante 8 - Às vezes até o oposto, eu tenho uns 10, 15 livros sobre pedagogia de canto, a maioria... sempre tem coisas... mas eu jamais daria aula assim!

Clara – Isso é ótimo.

Participante 8 - O livro como ponto de partida para sua própria elaboração pedagógica.

Clara – Isso que você está falando reafirma mais o que eu penso. A gente sempre começa a pesquisa achando que vai chegar a algum lugar... eu acho que a bibliografia existente é uma bibliografia que não se adapta ao canto popular urbano brasileiro. Isso é o que eu acho, agora, tem que esquecer o que eu acho e vamos à pesquisa, o que cada um acha... (Tentando separar a gévica¹⁸ da pesquisadora).

Participante 8 - E têm também, claro, a formação, no caso, os professores que cada um teve. Você [referindo-se a mim] teve **uma** professora de canto¹⁹, a maioria teve **vários** professores de canto. Das dezenas de cursos que a gente fez ao mesmo tempo em que você diz “que bacana aquilo ali”, você diz “que horror aquilo ali”. Então a elaboração daquilo é que é bacana - o que você retém e o que você joga fora dizendo - isso não serve para o que eu quero fazer.

Os cursos, por exemplo, também são muito importantes de citar, tem que lembrar não é... não sei se vou lembrar de tudo isso...eu por exemplo descobri os meus boletins lá da ABC²⁰, todos, que estavam no meu computador que morreu, pifou, eu não consigo mais abrir.

(Passamos alguns momentos falando sobre a tragédia que é perder arquivos importantes por causa da tecnologia que inventa novos programas que não se adaptam aos que já temos, de como isso é absurdo etc.).

Clara – Bom, a gente tá aqui numa conversa que já está sendo ótima, mas eu vou pedir por escrito, vou passar e-mail pra todo mundo, pra vocês falarem de forma mais pessoal, com calma, mas agora eu quero lançar essa questão sobre a formação inicial, com professores.

Participante 6 - É pra gente começar a responder, é isso?

(Há uma tensão no ar)

¹⁸ É uma maneira de nos referimos a nós mesmos.

¹⁹ Estudei canto na UNIRIO durante um semestre (1981) com a professora de canto lírico com Nilze Miriam, que depois de um semestre, me sugeriu a transferência para o curso para licenciatura, visto que evidentemente minha área era o canto popular. Comecei então a fazer aulas regulares com Clarisse Szajnbrum, com a qual estudei de 1981 à 1996, acredito que por ela ser uma cantora de música barroca (sem o *vibrato* lírico), e por sua generosidade, a adaptação de sua didática para o ensino de canto popular foi possível.

²⁰ Ele refere-se aos boletins que foram publicados pela ABC – Associação Brasileira de Canto, entre junho de 1999 e dezembro de 2005, com edições bimestrais, dos quais ele foi redator (1999 a 2001) e editor-redator (de 2001 a 2005).

Clara – É, falar sobre o que cada um considera que foi a sua formação.

Participante 8 – Nossa...

(Há uma pausa meditativa... eu procuro encorajá-los).

Clara – Eu proponho que cada um comece falando com que professores estudou e o que isso influenciou e depois procurar as outras influências.

(Nota-se que eu insisto em que falem sobre seus primeiros professores de canto erudito e isso parece revelar que eu mesma acredito que isso foi muito importante).

Participante 6 - Eu acho que tem um processo, onde a gente tem que se arriscar aqui, do pensar alto. Tem coisas que a gente só vai se dando conta conforme for falando.

Clara – Então, você... estudou canto...”.

A partir daí, o Participante 8 assume a palavra e começa a nos contar sobre sua formação inicial em música e em canto.

Na reunião que se seguiu, os depoimentos do Participante 8 e do Participante 5 são bastante abrangentes e esclarecedores sobre sua formação e sua concepção da maneira como elaboraram diversas aprendizagens até criarem uma didática própria para o canto popular UrB. Os Participante 3, 7, 6 e 4 fizeram comentários, observações e rápidas intervenções com opiniões e depoimentos sobre o assunto, deixando o tempo e espaço que fosse necessário para que primeiro o Participante 8 dissesse o que achasse necessário e depois o Participante 5 também se expressasse sem pressa. Essa ordem de discursos não foi premeditada, apenas o Participante 8 tomou a palavra e começou seguindo-se de Participante 5.

A primeira parte da reunião durou cerca de duas horas. As seguintes duas horas foram dedicadas à exposição dos Participante 6 e 7, a respeito de um curso que fizeram em Nova York, para professores de canto popular, com a professora Jeanie Lovetri²¹, sobre o qual todos nós estávamos interessados.

²¹ Jeanie Lovetri é uma das mais importantes especialistas do mundo no treinamento de cantores para música popular. Sua competência é reconhecida internacionalmente por meio de convites para palestras em congressos, simpósios e seminários nacionais e internacionais e para *masterclasses* em universidades e conservatórios. Trabalha há muitos anos no treinamento de cantores com lesões, em colaboração com renomados especialistas da área médica. Foi nomeada membro da equipe docente da Escola de Medicina da Universidade de Drexel, pelo Dr. Sataloff - otorrino, doutor em medicina e um dos maiores cientistas vocais da atualidade - tornando-se assim uma das poucas professoras de canto no mundo a fazer parte do corpo docente de uma escola de medicina. Em NY, onde mora e leciona desde 1972, Jeanie tem muitos alunos que são cantores da Broadway e dos principais *jazz clubs* da cidade.

No próximo item procuro problematizar e analisar algumas das questões que identifiquei nas reuniões, dividindo-as em categorias para a análise. A primeira categoria que surgiu e será discutida aqui é a da formação que tivemos e os valores que emergem nesse contexto.

2.2 As relações afetivas entre alunos e professores

No fim dos anos 70 e começo dos 80, momento em que a maioria de nós, do grupo, começou a estudar canto, não havia, de forma evidente, uma opção sobre como ou com quem estudar. Os contatos pessoais e as indicações devido a uma atuação reconhecida na área artística eram mais que suficientes para que se escolhesse esse ou aquele professor de canto, entre as poucas opções que tínhamos. Como comentou o Participante 6, não havia a internet e as ferramentas de pesquisa, tão comuns atualmente, onde qualquer um pode “gugar” quem quiser e buscar dados sobre seus currículos Lattes ou sua atuação profissional, entre outras coisas.

Nos discursos analisados vemos que uma dessas escolhas foi feita com base principal no fato de que a professora em questão cantava no coro do Theatro Municipal. Essa posição profissional parecia suficiente, na época, para credenciar alguém a ensinar um jovem cantor iniciante. O valor aí em jogo é o da autoridade que, no caso, é conferida a alguém que aparece como possível “representante”, por sua posição profissional e por seu discurso, da tradição do canto europeu ocidental. Acrescente-se a isso o prestígio do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

A importância que ainda hoje se dá ao canto lírico europeu ocidental no Rio de Janeiro nos chama a atenção, pois, essa importância existe e persiste em diversos níveis. No nível institucional, por exemplo: o ensino de canto lírico parece ser sistemático nas universidades do Rio de Janeiro e podemos perceber no discurso de alguns professores e alunos, a crença equivocada, a nosso ver, de que se deve estudar a técnica de canto lírico para “educar” a voz, mesmo que o objetivo do aluno seja o de cantar música popular (PICCOLO, 2003).

O Participante 8 nas palestras e cursos que ministra no Rio e em vários estados do Brasil, apresenta um trabalho onde aponta diferenças fundamentais entre o uso da técnica vocal para o canto erudito e seu uso para o canto popular, apenas listando algumas das características principais tais como: respectivos aspectos históricos, características principais de técnica vocal e aspectos musicais principais.

O canto erudito e seu ensino carregam valores tradicionais que ainda hoje apontam para a manutenção de alguns saberes nascidos na Europa e propagados até hoje, a partir

principalmente, de países como Itália, Alemanha, França e Inglaterra, onde existem as principais escolas de canto lírico e erudito em geral (MELLO, 1999; LOUZADA, 2001).

A respeito da questão do “valor” Silva (2005), explana relacionando-o com sua pesquisa sobre estudantes de música na universidade,

...ao investigar a caracterização desses valores ou qualidades, o observador percebe que não se referem apenas a estruturas sonoras, mas apontam claramente para questões de conduta do músico: está em jogo uma elaboração e uma crítica de atitudes pessoais e relacionamentos, em meio à prática da música (SILVA, 2005, p. 57)

No caso da cantora do coro do Theatro Municipal que foi indicada para dar aulas a um iniciante - futuro membro do GEV- ainda nos anos 1980, além do valor da “autoridade” surge também o valor das “relações emocionais” que se estabelecem entre eles. O aluno a julga como “uma boa pessoa” e isso tem grande influência na confiança que ele deposita nela. Ele passa um ano estudando com essa professora, porém, mesmo sem entender bem o que acontece, percebe que os exercícios não são apropriados para ele, pois sente que sua voz está sendo forçada a se exercitar fora de sua tessitura²² natural. Conta que apesar disso, instintivamente soube proteger sua voz de maiores danos e que permaneceu com a mesma professora durante um ano porque, além de ter sido bem recomendada e ter um currículo importante, ela era uma boa pessoa.

Esse conceito de valor expresso pelo depoimento de que “fulana ou fulano era uma pessoa boa”, vai aparecer mais de uma vez em nossas conversas. Aparentemente as relações pessoais muitas vezes podem vir a determinar a permanência e/ou a escolha de um professor. Em outro exemplo, quando resolvi que deveria estudar canto, no começo da vida profissional, aos 21 anos (1981), fui estudar na UNIRIO. Meses depois procurei Clarisse Szajnbrum, mãe de um amigo (que além de amigo era também baterista da banda com a qual eu cantava), para estudar canto. Foi uma escolha a partir de uma indicação pessoal, totalmente emocional e que se estendeu por 17 anos de aulas praticamente semanais.

A própria existência de um professor de canto seja ele considerado uma boa pessoa ou não, deve ser objeto de nosso questionamento e investigação. Na música popular a transmissão do conhecimento se deu, quase sempre, pela transmissão oral ou através da chamada “escola da vida”. Há diversos relatos no GEV-RJ em que o começo do aprendizado do canto ou de um instrumento se dá com os amigos ou em família. O Participante 8 relata que começou a tocar violão aos 8/9 anos de idade vendo uma amiga tocar. Eu comecei a

²² Ela exercitava a voz do aluno como se fosse uma voz feminina.

cantar com minha mãe com 11/12 anos e quando, já adulta, pensei na possibilidade de estudar canto, ouvi mais de uma pessoa dizer que eu não precisava estudar, que um professor poderia “estragar minha voz” ou ainda que minha voz iria “mudar”, e isso dito em tom de ameaça e preocupação.

Relato esses acontecimentos para reforçar o argumento de que, na área popular, os cantores, por vezes, são incentivados a não procurarem por professores de canto, para que sua voz permaneça “natural”. Esse conceito de “naturalidade” parece ser valorizado na área artística, e também na área do canto popular UrB. Alguns cantores brasileiros famosos relatam que nunca estudaram canto, que cantar para eles sempre foi natural (PICCOLO, 2003), e sugerem ter orgulho disso.

As primeiras escolas de canto que sabemos haver existido na sociedade europeia ocidental, surgem por volta do séc. VII e o ensino do canto lírico se desenvolveu na Europa ocidental até fins o séc. XVIII quando se estabilizou (FARAH, 2010). No Rio de Janeiro os primeiros registros sobre o ensino de canto popular para cantores de música popular brasileira surgem por volta de 1980 (PICCOLO, 2003).

Podemos relacionar, inicialmente, o aparecimento do professor de canto com a especialização de atividades que surge no desenvolvimento de algumas sociedades. A respeito de diferentes formas de relações das sociedades com a música, Turino (2008) desenvolveu a ideia de existirem quatro campos do fazer musical²³. Há o campo que ele chama de “música participativa” (*participatory music*), “onde o fazer musical é uma relação social e uma atividade ‘face a face’ entre os participantes”²⁴ (TURINO, 2008, p. 16) nesse tipo de “fazer musical” todos cantam ou participam igualmente da atividade, não há uma divisão entre quem faz e quem ouve, e não há a especialização da atividade musical.

O segundo campo é o da “música de apresentação” (*presentational music*), onde há uma divisão entre um grupo que produz a música e outro grupo que a ouve, ou seja, há divisão entre executantes e ouvintes. Em determinada sociedade, num momento de especialização de funções talvez, tenha começado a surgir a possibilidade da existência de professores de instrumentos e de canto. O terceiro e o quarto campos criados por Turino são o de “gravação em alta fidelidade” (*high fidelity*), e o de “arte de áudio em estúdio” (*studio audio art*). Os dois últimos tratam da criação musical em estúdio, o primeiro trata de gravação da performance ao vivo e o segundo da criação da música eletrônica. Os dois estão relacionados a técnicas massivas de reprodução do som típicas das sociedades industriais (TURINO, 2008).

²³ Aqui não cabe a minha definição de música e sim a dele.

²⁴ Tradução minha.

Farah (2010) sugere também “que a possibilidade do ensino do canto seja posta em questão deveria ser, por si só, alvo de investigação” (FARAH, 2010, p. 9), e desta maneira sinaliza que há uma pergunta inicial sobre o ensino de canto - se ele é possível - que merece maior investigação.

2.3 A questão do autodidatismo, o contato do grupo com a bibliografia e os cursos que fizemos

A experiência autodidata é relatada mais de uma vez pelos professores do GEV-RJ. A própria existência do GEV-RJ poderia ser considerada como uma proposta autodidata – um grupo que se reúne para prover sua própria formação. Por outro lado, na medida em que nos reunimos para estudar e começamos a aprender “com o outro”, poderíamos caracterizar esse aprendizado em grupo como uma experiência de educação não-formal, segundo conceito defendido por Gadotti (2005). O autor classifica o aprendizado em duas categorias principais, a educação formal e a não-formal.

A **educação formal** tem objetivos claros e específicos e é representada pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como um currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores do ministério da educação. A **educação não-formal** é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p.2).

O termo “não-formal”, no uso comum, pode ser compreendido como sinônimo de “informal”, porém não é assim que o autor o utiliza. Para ele o ensino “não-formal” difere do “formal” principalmente por características ligadas às hierarquias institucionais e governamentais. Já o termo “informal” não é utilizado por ele para caracterizar um tipo de educação (GADOTTI, 2005).

Apesar de nosso grupo não se encaixar em qualquer das categorias citadas por Gadotti (2005), a criação de um grupo de estudos independente se encaixaria em um exemplo de educação não-formal no sentido exposto anteriormente. É possível supor que o autor em questão não tenha pensado, naquele momento, no ensino de música ou de canto ao dar exemplos de educação não-formal, como me sugeriu em conversa o prof. José Alberto Salgado, ao concordar com a classificação do ensino pelos professores do GEV-RJ como ensino não-formal. Outros autores usam o termo “educação informal” quando classificam a educação em três grandes subgrupos, como Borges (2010):

A educação informal, por fim, abrangeria todas as experiências educativas não-organizadas, espontâneas, cotidianas que estão presentes durante toda a vida do indivíduo. (BORGES, 2010).

A autora apresenta um gráfico para ajudar no entendimento das interseções que podem existir entre a educação formal e a informal, interseções essas que classifica de educação não-formal. Essa seria outra maneira de analisar os aspectos educacionais do grupo GEV-RJ, que tenho classificado como pertencente ao subgrupo da educação não-formal.

No gráfico citado acima estão enumeradas, de um lado, as características da educação formal como: a intencionalidade; a institucionalização; a metodologia e a limitação tempo-espacial. De outro lado estão enumeradas as características da educação informal como: a flexibilidade; a descentralização; a espontaneidade; a horizontalidade e a desregulamentação. A educação não-formal está no meio das duas, agregando características das duas categorias anteriores (BORGES, 2010)

Ainda discutindo outros assuntos surgidos em nossa reunião, o Participante 5 relata que quase sempre fez a direção dos grupos vocais dos quais participou e que com essa responsabilidade, ela teve que, segundo suas palavras: “botar as coisas para funcionar e buscar caminhos para chegar aonde queria, [e concluindo seu pensamento]... existe na minha vida uma experiência muito forte autodidata”. Relata também que a convivência com músicos durante seus primeiros anos na vida profissional foi importante na sua formação musical, e dá como exemplos: a relação com a partitura, com os arranjos e com a direção musical de grupos de músicos e corais.

Ainda sobre esse tipo de experiência, o Participante 6 diz que quando resolveu começar a dar aulas de canto, buscou três amigos cantores e propôs que juntos fizessem uma experiência de aula de canto - ele lhes daria aulas sem cobrar por isso e em troca eles concordariam em serem suas “cobaias”.

Ao falar sobre sua formação musical, o Participante 7 conta que quando queria aprender uma canção ou aprender uma harmonia há 20 ou 30 anos atrás, tinha que ouvir várias vezes a fita cassete ou o disco. Essa prática, que chamamos no jargão musical de “tirar de ouvido”, segundo ele, era um excelente exercício de percepção musical praticado (na verdade por todos nós do grupo), sem que nos déssemos conta do aprendizado “extra” que estávamos fazendo. Hoje com o advento dos *songbooks* e da visualização proporcionada pelos DVDs e pelo *youtube*, além de diversos sites de “letra e música”, na internet, onde a canção ouvida é acompanhada por partituras para violão ou teclado, que muda de tonalidade ao toque de um botão, “tirar de ouvido” tornou-se praticamente uma opção consciente para o aprendizado.

Buscando discutir o conceito de autodidatismo relatado pelo grupo encontrei em Paulo Freire (1987) o conceito de que o autodidatismo não existiria, pois, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). A partir desse conceito podemos pensar em compreender esses depoimentos de outra forma. O que chamei de autodidatismo poderia ser compreendido como uma busca de autonomia para a aquisição do conhecimento, sem uma orientação hierarquizada explícita ou consciente.

Aprendemos com os outros ouvindo suas gravações, de uma forma indireta e sem ter consciência de que estamos aprendendo mais do que imaginamos. No caso de “tirar de ouvido” uma canção, por exemplo, estamos aprendendo a canção em si, aprendendo a aprender e aguçando o sentido da percepção auditiva, entre outras consequências.

Com relação à bibliografia e aos cursos que fizemos, o Participante 8 conta que quando teve aulas com sua primeira professora de canto, esta lhe recomendou uma série de livros sobre voz e canto e a partir daí sua busca por bibliografia nessa área foi intensa. Comenta que, se por um lado os livros de técnica vocal nunca determinaram a sua prática em dar aulas, por outro, serviram para ajudar na elaboração de seu pensamento. O Participante 7 conta que recebeu de sua primeira professora, D. Lilia Nunes, um livro de técnica vocal para o ator, que fez despertar sua curiosidade sobre a anatomia e a fisiologia da voz²⁵. Alguns dos membros do grupo relatam que começaram ou intensificaram seus estudos em livros sobre voz, fisiologia da voz, didática para o ensino de canto e assuntos afins a partir da criação do GEV-RJ.

Para efeito de maior compreensão sobre nosso processo de formação, criei para os participantes do GEV-RJ uma classificação imaginária que teria algumas etapas. A primeira seria o começo da aproximação com a música, a segunda o começo do estudo de canto e a terceira etapa a participação no GEV-RJ. Faço uma analogia desses primeiros cinco anos de estudos intensos do grupo (1991-1997) com uma graduação universitária, pois da nossa maneira, adquirimos conhecimentos sobre nossa profissão, como se aqueles anos de estudos tivessem ajudado a nos formar para dar aulas de canto²⁶. Observamos também que, no momento da formação do grupo, cada um de nós tinha níveis diferentes de conhecimento sobre a voz e o canto em geral e também, motivos diferentes para participar de um grupo

²⁵ Manual de Voz e Dicção: cartilhas de teatro. Brasília: Serviço Nacional de Teatro, 1976.

²⁶ Paralelamente a essa formação não-formal, como anteriormente discutido, alguns de nós também concluímos uma graduação formal. No grupo temos graduações concluídas em psicologia (1), fonoaudiologia (3 e mais um em andamento), música (2) além de curso em direito e um em música não concluídas.

como aquele. Para alguns de nós o GEV-RJ foi como uma graduação, para outros como uma pós-graduação.

A maioria de nós tem formação universitária e essa comparação feita entre os primeiros cinco anos de estudo do GEV-RJ e um curso universitário reforça a ideia da existência de aspectos formais em nosso grupo, como discutimos anteriormente, pois demonstra que a maioria de nós valoriza a educação formal adquirida em instituições reconhecidas pelo MEC.

Desde que começamos as reuniões e estudos do GEV-RJ, além dos cursos e *workshops* que realizamos durante nossas reuniões, participamos também de uma série de cursos externos, durante congressos, cursos livres ou promovidos por associações de canto ou da área médica e/ou terapêutica. Também participamos de cursos no exterior. Para exemplificar citamos a participação do Participante 8, em 1995, no 1º Congresso Mundial de Voz, em Portugal e, recentemente a presença dos Participante 6 e 7 no curso de Jeannie Lovetri, em Nova York²⁷. Cada experiência desse tipo, durante os anos da primeira fase do GEV-RJ, foi compartilhada entre nós de forma sistemática, e agora voltou a ser.

2.4 O papel das técnicas e práticas auxiliares na nossa formação e as relações com outros saberes científicos

Silva (2005) chama de “técnicas e práticas auxiliares”, o aprendizado sobre tecnologia, como, por exemplo, o uso de novos instrumentos eletrônicos, pedais de “efeitos”, utilização de aparelhagens de gravação, entre outros, que não constam dos currículos em cursos de música no Rio de Janeiro. Também usa o mesmo termo para falar de aprendizados de técnicas corporais diversas que não são proporcionadas aos alunos pela escola. São saberes que podem ser adquiridos fora da universidade e que tiveram importância na vida profissional dos estudantes por ele pesquisados.

Encontrei nos depoimentos e discussões dos professores do GRV-RJ diversas referências a importância dessas práticas auxiliares, em sua formação, e na formação de seus alunos. As aulas de violão popular com Almir Chediak²⁸ são citadas pelo Participante 8 como sendo de grande influência até hoje, na sua maneira de dar aulas, na sua didática. Segundo ele, o método de aprendizado do violão popular com o qual estudou foi responsável pelo desenvolvimento do seu “ouvido harmônico”. A participação em corais, dos 13 aos 22 anos

²⁷ Ver mais informações nos currículos em anexo.

²⁸ Almir Chediak (1950 a 2003) foi músico, professor de violão popular, e criador dos *Songbooks* de música popular brasileira, além de métodos de violão e harmonia, lançados pela sua editora Lumiar.

também é citada como de grande importância na sua formação musical. Nesses corais ele cantou música antiga, barroca, clássica, popular e folclórica. Essa formação foi, segundo ele, musicalmente muito mais abrangente do que qualquer aula de canto que tenha tido.

Ele considera que as aulas de canto que teve exerceram mais influência no desenvolvimento do aspecto técnico do canto. Conclui o pensamento explicando que hoje, ao dar aulas de canto, apesar de trabalhar a parte técnica do canto, procura dar importância a parte que chama de “musical”, a de desenvolver a “expressão musical” do aluno. Ele usa a palavra “dosar”, pois diz que procura equilibrar técnica e musicalidade. Lembra que nas aulas de canto que teve, o foco estava mais na técnica vocal do que na musicalidade. Nas palavras dele “A parte técnica não é o principal da minha aula de canto, apesar de eu trabalhar a técnica. A parte musical é o que mais me interessa, a parte da expressão musical do aluno e isso eu acho que vem dessa minha formação”.

Sobre as aulas de piano que teve, relembra que passou quatro anos fazendo técnica de piano e conversando sobre música, sem tocar nada exatamente, o mais importante era a reflexão sobre a música.

Farah, em sua pesquisa sobre técnica e estética no canto lírico diz que “... técnica vocal se refere à atitude física que indivíduos tomam para cantar... é um método para alcançar objetivos” (FARAH, 2010, p.45). Como “atitude física” podemos supor que alunos de canto e cantores pratiquem, por exemplo, vocalizes com diversas finalidades, para desenvolverem fisicamente suas qualidades vocais, como em exercícios para a afinação, a agilidade, a extensão, o volume, o uso de ornamentos e a capacidade respiratória, entre outros exemplos.

Concordo com essa definição sabendo, porém, que a discussão não se esgota em um parágrafo. Sobre a “musicalidade” ou a parte “musical” de suas aulas, como disse o Participante 8, ou a parte “estética” do canto, como definiu Farah (2010), também há muito que considerar. Ele se refere inicialmente a essa “parte” de seus estudos como sendo aqueles momentos em que conversou e refletiu sobre música com seus professores e também sobre a parte de suas aulas onde trabalha a “expressão musical” com seus alunos. Podemos supor que as definições estéticas e musicais de um cantor podem ser influenciadas por conversas e reflexões com seus professores e que isto seria uma parte importante em uma formação.

Na minha experiência como aluna e professora de canto reconheço o papel do conhecimento musical e estético, em minha formação, e acho importante que ele exista. Talvez seja comum que se pense em aulas de instrumentos e de canto como sendo uma infinita repetição de exercícios físicos realizados a partir de padrões estéticos adquiridos sem

que haja uma reflexão sobre de onde aquilo vem e para onde vai. Acredito que essa visão sobre o aprendizado/ensino é simplista e limitadora.

Nos depoimentos dos participantes do GEV-RJ, fica claro que aprendizados auxiliares ao estudo do canto ou da música como Técnica Alexander, *Yoga*, dança, massagem, *Shiatsu* e *Pilates*²⁹, entre outros citados, foram e são importantes em suas formações e influenciaram em suas maneiras de trabalhar.

Será interessante também, para facilitar a compreensão dos assuntos que temos tratado nessa pesquisa, falar, mesmo que brevemente, sobre a produção da voz humana e a história do conhecimento científico sobre o seu funcionamento. Falarei também das relações do GEV-RJ com esses saberes científicos.

Segundo Calvente (2010):

A voz pode ser definida como o som que é produzido nas pregas vocais (nome científico do que é conhecido popularmente como cordas vocais), em contato com a corrente de ar proveniente dos pulmões. Esse processo é conhecido por fonação. O som é modificado no trato vocal, que é o conjunto de órgãos que vai desde a região glótica até a boca e/ou narinas no caso dos sons nasais, sendo amplificada nas cavidades oral e nasal, que funciona como caixa de ressonância (CALVENTE, 2010, p 52).

É impossível ver as pregas vocais em ação, ou ver a laringe em ação, a olho nu, sem aparelhos médicos próprios. Em 1855, Manuel Garcia realizou a primeira laringoscopia³⁰ indireta através de sua invenção, apresentada num Congresso em Londres, o “espelho de Garcia”, com o qual foi possível observar as pregas vocais em funcionamento. Ele é reconhecido como o pai da Laringologia moderna (BEHLAU e PONTES, 1995). Esse exame, atualmente, só pode ser feito pelo médico otorrinolaringologista para a observação e o diagnóstico.

Por outro lado os avanços nas pesquisas e tratamentos na área da fonoaudiologia tem sido imensos, levando ao tratamento terapêutico cada vez mais casos que antes teriam sido tratados por métodos invasivos como cirurgias e outros (BEHLAU e PONTES, 1995). Caso o professor de canto, com sua audição sensível, suspeitar de possíveis problemas vocais em seus alunos, deve direcioná-los a avaliação vocal por um fonoaudiólogo ou diretamente para um exame de videoestrobolaringoscopia, para iniciar um tratamento médico-terapêutico, se necessário. Há professores que pedem um exame de videolaringoscopia como pré-requisito para o começo de trabalho vocal em aulas de canto popular.

²⁹ Práticas de exercícios corporais de diversas origens e tendências.

³⁰ A observação da laringe.

Um dos motivos que incentivaram a criação do GEV-RJ foi a necessidade sentida por nós de adquirir mais conhecimento científico sobre a produção da voz e de ter mais subsídios para a compreensão sobre os cuidados necessários à manutenção da saúde e desenvolvimento vocal de nossos alunos. Vários de nós comentaram (sobre os motivos da criação do GEV-RJ), sobre o temor de arriscar a saúde vocal³¹ de alunos por falta de conhecimento sobre os aspectos fisiológicos da voz cantada. Concomitantemente o Participante 8 comenta que: “a facilitação do acesso à videoestrobolaringscopia (VEL)³² no começo da década de 1990 revelou, derrubou, consolidou ou reformulou conhecimentos de anatomo-fisiologia da voz cantada”. Isso para nós foi um grande incentivo para estudar e discutir.

Sobre o surgimento do exame de VEL o Dr. Sarvat escreveu:

A partir da crônica insatisfação com o espelho de Garcia, animava o meio otorrinolaringológico e fonoaudiológico da época a possibilidade de obtenção de uma melhor visão da laringe, de detalhes então inimagináveis das pregas vocais em fonação. Tornou-se impossível ignorar essa inovação tecnológica, que possibilitava não somente uma melhor avaliação, mas também documentação, comparação em sequência terapêutica, demonstração e explicação ao paciente e transmissão de informações técnicas aos fonoaudiólogos... (Sarvat, 2010, p. 1).

Muitos alunos ao procurarem aulas de canto apresentam problemas vocais que necessitam de acompanhamento médico e/ou terapêutico, não necessariamente compatível com a execução de exercícios vocais, ou seja, o canto poderia não ser recomendado em alguns casos de disfonia³³. Não por acaso a primeira proposta de trabalho para o grupo GEV-RJ recém-formado foi um curso de anatomia e fisiologia da voz. Poucos de nós relatam ter algum conhecimento sobre essa área, antes da criação do GEV-RJ. O Participante 8 relatou já ter pelo menos uma dúzia de livros sobre anatomo-fisiologia da voz, pedagogia da voz e técnica vocal antes de começar a participar do GEV-RJ, já o Participante 7 disse que sua primeira professora de canto lhe deu um livro que apresentava informações sobre a fisiologia da voz e que isso o incentivou desde cedo a pesquisar sobre o assunto.

2.5. A possível existência de um campo de ensino de canto popular UrB

Na terceira reunião do GEV-RJ observada para essa pesquisa, tivemos a rara participação de um de nossos colegas, que atualmente mora fora do Rio de Janeiro, e que acabou de

³¹ Ver sobre saúde vocal no anexo p. 107.

³² Videoestrobolaringscopia.

³³ “... entende-se a disfonia como um distúrbio de comunicação, no qual a voz não consegue cumprir o seu papel básico de transmissão da mensagem verbal e emocional de um indivíduo. Uma disfonia representa qualquer dificuldade na emissão vocal que impeça a produção natural da voz.” (BEHLAU E PONTES, 1995, p. 19).

formar-se em fonoaudiologia. Recentemente, portanto, o Participante 9 tem exercido a dupla profissão – professora de canto popular e fonoaudióloga – em atendimento a demanda dos cantores que o procuram para aulas de canto/tratamento. Essa sem dúvida é uma situação rara e nova: um professor de canto popular credenciado para o atendimento fonoaudiológico. Segundo seu depoimento a experiência tem sido gratificante.

Apesar de ainda trabalhar em parceria com outros fonoaudiólogos em caso de necessidade, e de considerar essa experiência muito proveitosa, a capacidade de acompanhar o tratamento e evolução de seus alunos tanto na voz falada como na voz cantada parece lhe trazer vantagens. A dupla capacitação profissional lhe amplia o mercado de trabalho de forma que tanto pode atender alunos de canto como pacientes com problemas na voz falada. Ao invés de encaminhar seu aluno para outro profissional, caso esse aluno apresente alguma disfonia, ela mesma pode atender o aluno, agora seu “paciente”.

Diversas vezes o aluno que chega procurando aulas de canto é encaminhado inicialmente para uma consulta com um fonoaudiólogo ou para um exame com um otorrinolaringologista para verificar a saúde vocal do paciente ou a existência de algum problema vocal que necessite de tratamento, que pode ser medicamentoso, cirúrgico ou terapêutico, o que pode impossibilitar o começo imediato das aulas, o que impede que o professor exerça seu trabalho e receba o pagamento correspondente a ele. Mesmo que o aluno possa fazer aulas de canto durante o tratamento, muitas vezes não tem condições de pagar “duas vezes” (caso seja um tratamento fonoaudiológico, por exemplo), para o professor e ao fonoaudiólogo.

Por outro lado muitas vezes o aluno não conclui o tratamento fonoaudiológico recomendado pelo médico e insiste em voltar a cantar ou a ter aulas de canto. Sem estar em condições saudáveis para isso, podem ser criadas diversas situações complicadas, como por exemplo: o Participante 6 nos conta de um aluno que insistia em procura-lo para ter aulas e a cada vez ele lhe pedia que lhe apresentasse o laudo médico ou a videolaringoscopia comprovando sua saúde vocal. A cada vez o aluno não tinha nem um nem outro. Passado uns meses, o aluno voltava achando que ele já tinha “se esquecido daquilo” e o assunto voltava ao campo médico não resolvido e assim permanece o problema: o aluno sem o laudo médico e sem aulas de canto...

Em outra situação relatada o aluno traz o laudo médico positivo, mas o professor não se convence de sua saúde vocal e recorrendo a outro profissional médico, encontra finalmente um problema que não havia sido diagnosticado inicialmente. Essa situação revela que, como nos lembrou o Participante 8, a videolaringoscopia (exame das pregas vocais), nem sempre mostra problemas musculares da laringe, portanto não é um exame que detecte absolutamente

tudo. Além de depender da qualidade do equipamento e de sua manutenção para um laudo realista, depende também da experiência e capacidade do médico que examina.

Outro problema relatado em reunião é a dificuldade de comunicação entre o professor de canto e o médico que examina o cantor. Muitas vezes falta ao médico otorrinolaringologista a compreensão sobre o exercício do canto pelo paciente, o conhecimento sobre a voz cantada, que diferente da voz falada, exige outro tipo de atenção. O Participante 8 elaborou uma palestra para fonoaudiólogos e médicos onde traduz a linguagem musical para facilitar a compreensão, por parte desses profissionais, dos problemas vocais apresentados por cantores. O texto chama-se **Linguagem Musical para médicos: um brevíssimo glossário de referências**. Exponho abaixo os pontos principais abordados pelo autor no texto de 4 páginas em espaço 1:

- Qualidades do som musical: timbre / altura (escala e modos) / intensidade.
- Componentes habituais de uma composição musical: ritmo (tempo ou andamento) / melodia / harmonia.
- Tipos de vozes: os registros vocais.
- Termos de estilo, caráter, expressão e ornamentos vocais.

Figura 15. Pontos principais da apostila para médicos

Na última página propõe, escritos em um pentagrama, extensões vocais para cantores líricos e para o canto coral. Essa colaboração do Participante 8 em cursos para médicos e fonoaudiólogos é resultado de uma aproximação que ocorreu na década de 1990, inédita no Rio de Janeiro, entre médicos otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos e professores de canto. Nessa ocasião foi criada a Associação Brasileira de Canto³⁴, e foram realizados cursos, palestras, encontros diversos onde a troca de conhecimento profissional foi intenso e cordial.

No fim da década houve um rompimento formal dessa colaboração, concretizada pelo fim da Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz (SBLV), que congregava médicos, fonoaudiólogos, cantores e professores de canto, e que foi transformada em Associação Brasileira de Laringologia e Voz (ABLV), apenas de médicos, ou seja, os fonoaudiólogos, cantores e professores de canto foram excluídos. Sobre a criação da agora extinta SBLV - que congregava vários profissionais da voz - Sarvat (2010) escreveu:

³⁴ A Associação Brasileira de Canto (ABC) foi fundada em 1991.

Vale ressaltar que a estes médicos, fonoaudiólogos e profissionais do Canto, de vários estados brasileiros, devemos o estabelecimento da SBLV como inovadora forma de associação, fórum de troca de ideias, experiências e conhecimentos (SARVAT, 2010, p. 1).

E sobre o fim da SBLV escreveu;

Nesse sentido, ainda mais se perdeu quando do afastamento de médicos e fonoaudiólogos, por distúrbios de comunicação e desavenças sobre atribuições e competências, até hoje mal ou não resolvidas, levando à transformação da SBLV em ABLV... (SARVAT, 2010).

Na década seguinte, a ABC tornou-se menos ativa por diversos motivos, inclusive pela falta de apoio da extinta SBLV, e as relações profissionais entre as três áreas citadas anteriormente tendeu a diminuir. Apesar desses acontecimentos os professores do GEV-RJ continuaram seu procedimento de indicação terapêutica, em caso de necessidade, e de acompanhamento do aluno no caso da necessidade de períodos de tratamento terapêutico, clínico / medicamentoso / cirúrgico.

Se por um lado, como vimos anteriormente, alguns professores de canto buscam a formação em fonoaudiologia, cada vez mais fonoaudiólogos se propõem a trabalhar com cantores. De fato, diversos fonoaudiólogos com experiência e interesse particular em canto já trabalhavam com um atendimento especializado para cantores, inclusive na preparação vocal em shows e gravações.

É interessante notar também que cada vez mais professores de formação em canto lírico, têm se proposto a dar aulas para cantores populares UrB, por acreditarem que sendo o aparelho fonador o mesmo para cantores populares ou eruditos, a mesma técnica de canto pode ser aprendida e aplicada (PICOLLO, 2008). Esse fenômeno é relativamente recente visto que até a década de 1980 diversos professores de canto lírico recusavam alunos da área da música popular.

Esse, digamos “intercâmbio de interesses”, visto como um fenômeno atual e crescente e não apenas como um ou outro caso isolado, ainda não foi discutido nas reuniões do grupo, que, e é importante lembrar, já teve a participação de cantores eruditos e é formado atualmente por professores de canto, preparadores vocais, cantores populares UrB, por duas fonoaudiólogas, uma professora de canto recém-formada em fonoaudiologia e um professor de canto que está prestes a se formar em fonoaudiologia.

Com relação aos professores de canto que estão se formando em fonoaudiologia, é possível entender essa decisão como forma de adquirir mais um recurso profissional, pois, como não há formação acadêmica e muito menos um órgão profissional, ou algo no gênero, específico para o professor de canto, a formação em fonoaudiologia, além de ser útil como

conhecimento da voz humana, seria um caminho adotado talvez por ser mais “formal” na possibilidade de caminhos para a profissionalização.

A observação dessas novas configurações na área dos profissionais da voz pode nos revelar que aparentemente estão ocorrendo disputas por um mercado de trabalho – cantores, atores, dubladores, etc. - e seria interessante compreender um pouco mais das características sociais desse fenômeno. A percepção da existência de uma disputa dentro do mercado de trabalho da voz cantada profissional e amadora, nos chamou a atenção para a possível existência de um “campo”, o “campo do ensino de canto popular UrB”, que existiria relacionando-se com outros campos, como o “campo econômico”, e estaria talvez contido num “campo artístico”, todos no espaço de um grande “campo político” (BOURDIEU, 2012).

A noção de campo surge, “para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotados de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20). O campo seria submetido a leis sociais diferentes das leis que regem o macrocosmo, ao mesmo tempo em que não escapa às imposições dele, tem com relação aos macrocosmos certa autonomia, relativamente acentuada. E esta é uma das mais importantes questões que aparecerão em relação aos campos científicos: o grau de autonomia que eles poderão usufruir. As diferentes áreas dentro do campo científico (chamadas por Bourdieu de disciplinas) têm diferentes graus de autonomia, mas, apesar de se apresentarem como diferenças relativamente simples, não são fáceis de medir ou de quantificar. Algo parecido acontece com relação às instituições (BOURDIEU, 2004).

As pressões exercidas pelos meios externos, de qualquer natureza, são exercidas por intermédio do campo, é a lógica do campo que as mediatiza. E uma das mais visíveis manifestações de autonomia que um campo pode demonstrar é sua capacidade de refratar, transformando as demandas e pressões externas e as rerepresentando dentro do campo de uma forma específica. De que maneira um fenômeno que seja externo a um campo, um grande desastre natural, uma epidemia, etc., vai se manifestar (retraduzindo-se) dentro de um determinado campo? (BOURDIEU, 2004).

Há alguns anos uma grande empresa de televisão lançou um programa tipo *reality show* onde os participantes eram cantores populares UrB e ficavam internados numa casa, juntos, fazendo vários tipos de aulas relacionadas com sua performance artística, uma dessas aulas era de canto popular UrB. O professor que deu essas aulas de canto logo se tornou conhecido nacionalmente, e, com certeza graças a seu alto nível de qualidade profissional, tornou-se talvez o mais famoso professor de canto popular UrB do Brasil. É possível supor que esse fenômeno tenha popularizado a imagem do professor de canto popular UrB. Depois desse

acontecimento provocado por um agente externo ao campo em questão, vindo do macrocosmo, aconteceram mudanças importantes dentro do microcosmo (campo de ensino de canto popular UrB)? Como o campo as absorveu e as transformou?

Um campo será mais autônomo na medida em que sua possibilidade de refração for maior, fazendo com que as imposições que vêm de fora sejam transfiguradas e até mesmo fiquem irreconhecíveis (BOURDIEU, 2004).

O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retradução. Inversamente a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Assim, por exemplo, a politização no caso de uma disciplina significa que ele possui relativa autonomia. O autor exemplifica falando sobre a área da biologia: se você disser que uma descoberta na biologia representa uma posição política ou uma posição religiosa (católica ou não), pode fazer as pessoas rirem, mas já houve tempo em que isso seria levado à sério. No caso dos economistas ainda pode-se dizer que um acontecimento é político, por mais que eles queiram dizer que não é (BOURDIEU, 2004).

Do nosso ponto de vista específico, poderíamos supor que, caso nossa conclusão seja a de que o programa de televisão tenha tido uma grande influência e causado transformações dentro do campo de ensino de canto popular UrB, significaria que esse campo ainda era “frágil” diante de influências externas?

“Todo o campo, o campo científico, por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Ainda segundo Bourdieu, o espaço econômico pode ser transformado (deformado) em sua estrutura, por exemplo, por uma grande empresa. As descobertas de Einstein tiveram o mesmo efeito no campo científico, depois dele todos os físicos foram “transformados”, tocados ou marginalizados por suas descobertas. O autor usa uma metáfora relacionada ao papel do grande cientista em relação à deformação de um campo, diz que: “Einstein, tanto quanto um grande estabelecimento... ao baixar seus preços, lança fora do espaço econômico toda uma população de pequenos empresários” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Os princípios do campo, portanto estão na estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes: o que lidera as opiniões; o que tem mais influência nas intervenções científicas; aonde vai se publicar; os assuntos escolhidos; os objetos que serão de interesse. “É a *estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer” (BOURDIEU, 2004, p.22).

É muito interessante que possamos agora entender o GEV-RJ como um agente, ou mesmo como uma instituição, que pertence a um campo, o campo de ensino de canto popular UrB, se relaciona com outras instituições e outros agentes e que trava dentro deste campo uma série de lutas por posições e por lucros relacionados ao seu capital específico (BOURDIEU, 2004). Agora, com a possibilidade de vê-lo dentro do campo do ensino do canto popular UrB temos um caminho aberto para uma análise sociológica, que antes não tínhamos.

Para que essa análise seja feita será necessário conhecer esse novo campo de uma forma completa, saber quem são seus agentes, quais suas funções, quais os lucros que estão em jogo. (BOURDIEU, 2004). Já conhecemos alguns desses agentes: os cursos de canto popular das universidades (QUEIROZ, 2009), os professores autônomos de canto popular e o GEV-RJ (PICOLLO, 2003) e a Associação Brasileira de Canto (ABC).

Esses seriam os agentes mais óbvios dentro do campo de ensino do canto popular UrB, mas esse campo específico interage com outros campos, como o campo de ensino da música popular brasileira, por exemplo, e ainda com outro campo, que é talvez ainda mais correlato, o campo de trabalho com a voz.

Nesse campo, o de trabalho com a voz, o ensino de canto popular UrB seria um dos setores. Lá estamos em permanente contato também com as áreas médica e terapêutica, representadas pelos otorrinolaringologistas e pelos fonoaudiólogos (as).

Como foi relatado anteriormente, na década de 1990, estivemos - professores de canto, médicos e fonoaudiólogos - num processo de aproximação, através da SBLV (Sociedade Brasileira de Laringologia e Voz), que incentivou, por exemplo, a criação da ABC (Associação Brasileira de Canto), e conseqüentemente diversos cursos e *workshops* onde foi possível que as informações circulassem entre essas três “áreas” principais do trabalho com a voz.

Essa aproximação abriu espaços para que alguns participantes do GEV-RJ se apresentassem como portadores de saberes específicos – sobre o canto popular UrB – que até então não se revelavam exteriormente. A apostila “Linguagem musical para médicos” é um exemplo interessante e paradigmático: um professor de canto procurando capacitar médicos e fonoaudiólogos a compreender e melhorar suas relações com os problemas vocais do cantor. E como numa estrada de duas mãos, os médicos e fonoaudiólogos se interessando e procurando saber mais sobre a voz do cantor através dos conhecimentos de um professor de canto.

Com isso, como um exemplo, o GEV-RJ afirmava sua luta por um espaço de força dentro do campo de trabalho com a voz. Porém uma década depois a SBLV seria extinta e esse clima

de troca e cordialidade, rompida. Já passados mais dez anos, depois desse rompimento, e segundo depoimento da Participante 3, começa a surgir uma nova geração de médicos otorrinolaringologistas que teriam, de novo, mais interesse na troca de informações e no diálogo com as outros agentes dentro do campo de trabalho com a voz.

Teremos que aprofundar as pesquisas para entender de forma mais completa o campo de trabalho com a voz e o campo de ensino de canto popular UrB. Outro setor que integra e interage no campo de trabalho da voz é o campo acadêmico. A produção acadêmica dos últimos 30 anos vem revelando a existência do campo de trabalho com a voz e coletando dados para a possibilidade de uma análise mais consistente.

Existirão mais agentes? Quais exatamente são os lucros pelos quais eles estão lutando e como às forças externas penetram e interagem com esse campo? (BOURDIEU, 2004).

CAPÍTULO 3: REVISÃO DE LITERATURA

3.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA MAIS RECENTE SOBRE O ENSINO DE CANTO NO BRASIL.

A minha primeira leitura de um texto acadêmico direcionado a essa pesquisa foi a monografia de Adriana Piccolo (2003). Nesse trabalho a autora trata de sua experiência como aluna de canto, os conflitos encontrados nessa fase e levanta questões pertinentes à área abordada. Para isso, além de se utilizar de experiência própria como aluna de canto e cantora, entrevista diversos professores de canto e entre esses estão três membros do GEV-RJ, incluindo a mim. Recebi e li a monografia com muito interesse e, anos mais tarde, ao ingressar no mestrado pude perceber a importância daquele texto para a discussão do ensino do canto popular UrB no meio acadêmico.

Ela também defendeu sua dissertação de mestrado na área do canto popular UrB, na UFRJ. São dois trabalhos pioneiros no Rio de Janeiro. Suas leituras foram fundamentais para incentivar minha discussão com a literatura e por esses motivos eles serão os primeiros aqui abordados.

Além dos trabalhos de Piccolo (2003; 2006), incluirei nessa primeira parte do capítulo outras dissertações que estão na mesma área de pesquisa: o ensino de canto no Brasil. Os cinco primeiros citados serão Piccolo (2003; 2006), Félix (1997), Paula (1997) e Farah (2010). Em sequência comentarei os trabalhos de Lima (2010), Queiroz (2009) e Latorre (2009) que realizam pesquisa com o mesmo tema, porém focando o ensino de canto popular em escolas, e finalmente o trabalho de Machado (2007) que analisa a voz do cantor popular na vanguarda paulista³⁵.

As pesquisas realizadas até então, indicam que o começo do ensino de canto erudito ocidental no Brasil se deu, através da igreja católica em sua catequese no início do séc. XVI (VIDAL, 2002 apud PICCOLO, 2006). Já no séc. XIX há novos indícios de ensino de canto em consequência da presença de companhias de ópera italianas em constantes turnês pelo Brasil. Alguns desses cantores teriam fixado residência na cidade do Rio de Janeiro, onde teriam ministrado aulas para cantores locais. Mais tarde o ensino de canto surge em conservatórios de música e nas universidades (PICCOLO, 2006; FELIX, 1997).

³⁵ Movimento musical ocorrido em São Paulo entre final da década de 70 e começo dos 80 que revelou artistas como Arrigo Barnabé, Itamar Assunção, Grupo RUMO, Premeditando o Breque, entre outros.

Os trabalhos de Felix (1997), Farah (2010) e Piccolo (2006), contam sobre a história do canto lírico no Brasil além de terem realizado levantamento bibliográfico extenso sobre o seu ensino. Estes trabalhos nos servem de referência e preenchem uma parte importante de conhecimento, em um mosaico, da história geral do canto no Brasil que dessa forma vem sendo escrita.

A dissertação de mestrado de Adriana Piccolo (2006) é um trabalho de fôlego (220 págs.), e coloca questões polêmicas, pertinentes ao universo do ensino de canto popular UrB e outros, como em sua monografia de 2003, porém dessa vez de forma mais madura e com um arcabouço teórico inexistente no trabalho anterior. Utiliza-se extensamente de dados recolhidos em entrevistas feitas para a monografia, o que nos faz conhecer um material que dificilmente chegaria a nós caso não tivesse sido reutilizado no trabalho de mestrado.

É pioneira em analisar os “gestos vocais”³⁶ de três ícones da música brasileira contemporânea, Elis Regina, Milton Nascimento e Caetano Veloso, com base no trabalho de Alan Lomax (1968). Faz um estudo minucioso da interpretação de 10 canções desses três intérpretes e apresenta resultados interessantes sobre suas características. Cria novas terminologias para efeitos vocais ainda não classificados e compara os três cantores, através de seus fonogramas, apresentando a utilização que fazem desses efeitos vocais de forma quantitativa. Dessa pesquisa a autora tira informações no intuito de indicar caminhos para o ensino de canto popular brasileiro e com essa intenção apresenta propostas de exercícios vocais através de um material multimídia.

A escolha dessas três vozes não foi aleatória, e é justificada pela autora pelo fato de serem artistas “consagrados por certo público por muitos anos consecutivos” (PICCOLO, 2006, p.168). É possível supor que, provavelmente, outros nomes da música popular brasileira poderiam se encaixar nessa descrição. Acredito que a autora escolheu esses artistas pelos motivos apresentados somados ao fato de que eles são também ícones da MPB, sigla esta compreendida aí como definição de um determinado movimento musical em um período histórico definido (SANDRONI, 2004)³⁷.

Sandroni (2004), por exemplo, faz uma retrospectiva histórica dos diversos significados da sigla MPB ou em suas palavras “ao conjunto de noções estéticas e ideológicas que ecoam

³⁶ São chamados gestos vocais os tipos de gestos interpretativos utilizados por cantores como: tipos diferentes de vibrato de final de frase; tempo de sustentação de notas longas; maneiras de utilizar a respiração; intenções de volume como aumento ou diminuição súbita de volume, maneirismo, etc.

³⁷ A autora comenta a esse respeito que a polêmica sobre a sigla “MPB” está exaustivamente discutida (PICCOLO, 2006). Talvez a nossa geração de pesquisadores (e outras), possam reacender e renovar essa discussão, com novos olhares sobre o assunto.

na sigla MPB” (SANDRONI, 2004, p.1), e também do uso do termo “música popular brasileira”. Relaciona essa história com a da república brasileira e chama a atenção para o fato de que a sigla MPB não é tão facilmente compreendida em outros países, como na França por exemplo. O autor não fecha questão a respeito de significados, mas deixa claro sua opinião de que há uma “redefinição em curso no campo das categorias musicais empregadas no Brasil” (SANDRONI, 2004, p.8).

Segundo ele, entre os anos 60 e 80 a sigla MPB corresponderia a três fatores principais: como categoria analítica se separava tanto da música erudita como da música folclórica; como opção ideológica representava a luta contra a ditadura e também incluía valores que representavam a defesa do “nacional”; e finalmente corresponderia também a uma “etiqueta mercadológica” (SANDRONI, 2004).

Piccolo (2006) opta por utilizar os termos canto erudito e canto popular com a intenção de facilitar a discussão em seu trabalho. As fonoaudiólogas Souza, Silva e Ferreira (2009), em sua pesquisa sobre o uso de metáforas no ensino de canto, entrevistaram professores de canto de quatro áreas de ensino - com a colaboração de professores atuantes na cidade de São Paulo - e escolheram as seguintes áreas: canto lírico; canto popular; canto *belting*³⁸, e o canto holístico³⁹.

Trabalhando com a realidade do mercado de ensino de canto popular em São Paulo, capital, elas encontraram essas quatro principais linhas didáticas. No Rio de Janeiro no caso de trabalhar com outras formas de ensino de canto, poderíamos encontrar, além do popular e do erudito, opções como o *belting* e o canto-terapia⁴⁰. Há também um crescimento visível de ensino de canto evangélico⁴¹.

Por outro lado Reily (2012) sugere que as fronteiras que separavam os conceitos de música folclórica, música popular e música artística (entendida aqui como erudita), estão cada vez mais fluidas e que a forma de analisar essa nova realidade deveria estar mais centrada no “uso” que se faz do repertório e menos numa classificação deste repertório segundo parâmetros anteriores.

³⁸ Tipo de voz usada em musicais americanos e cada vez mais praticada por cantores brasileiros em montagens de musicais nacionais.

³⁹ Holística: abordagem do canto desenvolvida a partir da concepção holística do ser humano, incluindo a abordagem antroposófica (SOUSA, SILVA, FERREIRA, 2010).

⁴⁰ Canto-terapia é um trabalho desenvolvido pela professora Sonia Jopper, no Rio de Janeiro.

⁴¹ Há professores de canto se especializando no estilo evangélico de canto que apresenta diversas particularidades.

Já em outro trabalho de dissertação, Felix (1997) pretende caracterizar o ensino de canto lírico no Brasil, e elaborar propostas para esse ensino. A autora constata a importância de atentar para o cuidado na formação do cantor e percebe que ele muitas vezes trabalha no magistério sem ter tido uma formação apropriada. Conclui que é importante o questionamento sobre a formação desses profissionais e sobre a contribuição das universidades para essa formação. Através de uma detalhada revisão bibliográfica sobre o ensino de canto lírico no Brasil, fala sobre as opções de trabalho no país e analisa os currículos dos cursos de Bacharelado em Canto (lírico). Finalmente a autora faz propostas pedagógicas aos currículos da área.

O levantamento bibliográfico de Felix (1997) é extenso e muito útil para todos nós, estudiosos da voz cantada, mesmo que a autora não tenha utilizado referências teóricas que ultrapassassem os aspectos do canto e da pedagogia. Uma discussão ampliada para os campos como os da sociologia, da história, da filosofia ou mesmo da musicologia, talvez fosse enriquecedora à discussão.

Alguns aspectos levantados pela autora nos chamam especialmente a atenção. Seria curiosa, se já não fosse tão conhecida, a maneira como diversos autores falam de canto, referindo-se exclusivamente ao canto lírico, sem que isso precise ser dito. Aqui também é esse o caso. Já acontece no título: O ensino de canto no Brasil: uma visão histórica e uma reflexão aplicada. Essa naturalização do termo, em alguns setores da universidade brasileira, acreditamos se deve, entre outros motivos, ao fato de só recentemente existir a possibilidade de se estudar outro tipo de canto em seus cursos (PICCOLO, 2006).

Félix (1997) constata que quase inexistente material que aborde a questão dos currículos de canto no Brasil, por isso teve que lançar mão de uma bibliografia paralela ao tema e cita os trabalhos de Freire (1992) e de Maciel (1996). No aspecto da comunicação sonora ela se apoia nas correntes pedagógicas de Azenha (1995) que trabalha com base nas teorias de Piaget. Também se apoia no trabalho de Paula (1997), que propõe a pedagogia vocal baseada no trabalho de Carl Rogers – que defende o ensino centrado no aluno, entre outros aspectos.

Muito interessante e enriquecedor, esse trabalho é também pioneiro em suas preocupações que consideramos mais que legítimas. Se o estudante de canto lírico terá como opção no mercado de trabalho o magistério, porque não prepará-lo para isso? Essa pergunta fundamental da autora é mais que justificada. Há também outras perguntas que poderíamos fazer a esse respeito.

A autora apresenta e discute uma pesquisa feita por Maciel (1996), que fala sobre o mercado de trabalho do cantor lírico:

... o mercado de trabalho para o teatro lírico, na atualidade, no Rio de Janeiro – de acordo com as experiências mencionadas nos questionários – caracteriza-se ainda diante das seguintes oportunidades: cantar na noite: clubes, churrascarias e boates; em festivais de canção MPB, e em cerimônias religiosas. Gravar para cinema, novelas e seriados de TV. Fazer dublagens cantadas. Dar aulas de técnica vocal (FELIX, 2007, p. 56, apud MACIEL, 1996)

Essa passagem no texto nos chamou muito a atenção, pois indica que há 20 anos o cantor lírico formado tinha mais campo de trabalho na área da música popular do que na área da música erudita (FELIX, 1996apudMACIEL, 2007). Desses dados poderiam surgir perguntas como, por exemplo: a universidade não deveria estar atenta às exigências do mercado de trabalho? E supondo que sim, o estudante de canto não deveria ter a opção de se preparar para esse mercado estudando também o canto popular da “noite”, do clube, da boate, do cinema, da TV, dos festivais de canção da MPB?

Essas palavras se ditas há 20 anos talvez soassem como uma provocação aos meios acadêmicos mais conservadores. E talvez soem até hoje. Por outro lado é visível o desenvolvimento das discussões no campo da etnomusicologia que avançaram a ponto de podermos falar do ensino de canto de uma forma mais ampla, superando a dicotomia erudito/popular, falar das diversas maneiras de aprender a música ou a “comunicação sonora não verbal” (ARAÚJO et alli, 2006), em suas tantas possibilidades de existência, e abandonar a crença, que parece ainda existir em algumas escolas de música, de que o estudo da produção sonora humana se limita á música ocidental europeia e a seus desdobramentos históricos.

Na mesma área de pesquisa, a discussão sobre o ensino do canto lírico, Paula (1997) aborda o aspecto do manejo respiratório do canto, tendo como base a teoria psicopedagógica de Carl Rogers (1970; 1977; 1978) e o estudo da fisiologia segundo Souchard (1989). Com o apoio de Richard Miller (1997) nos dá as informações sobre os procedimentos adotados pelas principais escolas de canto europeu ocidental. Confrontando esses conhecimentos a autora chega a conclusões sobre quais seriam os “prós e contras do assunto abordado na pesquisa” (PAULA, 1997, vi).

A autora aparentemente descobriu na teoria psicopedagógica de Carl Rogers um caminho positivo para a relação professor/aluno, pois nela encontra uma “proposta não diretiva, centrada no educando, e que considera, como prioridade, “aprender a aprender”, pressupondo uma mudança de postura docente em relação ao aprendiz” (PAULA, 1997, p. 6).

Como dedica 79 páginas a discutir principalmente os ensinamentos e ideias desses três autores, chegamos a ficar, durante a leitura, bastante íntimos de suas propostas, o que só nos faz bem, pois parecem ser realmente importantes e elucidativas de diversas questões que poderiam também se relacionar ao ensino de canto popular.

Continuando com o canto lírico, Farah (2010), faz perguntas bem específicas sobre o seu ensino. Questiona inicialmente se o ensino de canto, na busca de um som, “deve ser baseado em uma técnica fisiológica ou em um ideal estético?” (FARAH, 2010, resumo). Busca respostas para as dificuldades, encontradas por alguns alunos, em alcançar a “impostação vocal”⁴² fundamental a esse tipo de interpretação vocal e faz uma revisão bibliográfica extensa. Além de reproduzir entrevistas feitas com grandes cantores estrangeiros faz, ela própria, entrevistas com alguns cantores brasileiros a respeito de sua técnica respiratória. Realiza uma ampla revisão de literatura sobre o ensino de canto lírico que começa no séc. VII e vai até publicações de ciências físicas do séc. XX.

Ela se surpreende com a dificuldade de muitos alunos em sequer conseguir “colocar a voz”, impostar a voz, e cita Reid (1965, p. 29) que diz ter a impressão de que é difícil impostar a voz quando essa não é natural. Cita Miller (2006, p. 200) que afirma não haver ensino de canto - quando o aluno não tem problemas de impostação vocal - e sim aulas sofisticadas de interpretação e preparação para apresentações. A autora afirma que a própria possibilidade de se ensinar canto deve ser posta em questão, pois, por si só, essa possibilidade deveria ser alvo de investigação (FARAH, 2010).

Em prática com alunos de canto e em conversas no grupo GEV-RJ, identifico a validade dessas afirmações em diversos casos. Poderia dizer, em outras palavras, que o aprendizado de canto, seja ele qual for, é algo que ocorre durante a vida, pode passar ou não por professores, e continua com ou apesar de professores de canto. Vai muito além da aquisição de uma determinada técnica vocal e envolve relações intensas com uma ou mais culturas, práticas interpretativas, estudos generalizados, experiências de vida, etc.

Após uma discussão bem fundamentada, a autora propõe que, além da tradição oral, fundamental na tradição do ensino do canto lírico, também se faça uso do conhecimento científico através dos estudos de fisiologia, fonética e acústica, resumindo sua intenção na pergunta: “faz sentido apontar o ideal estético almejado e deixar que o aluno busque uma solução fisiológica pessoal?” (FARAH, 2010, p.12). Comenta também que cantores e tratadistas do canto lírico rejeitam os estudos conduzidos por cientistas das ciências físicas e que esses desdenham os tratados escritos por aqueles – ela busca por uma direção comum a ambos.

O trabalho questiona a exclusividade ou dogmatismo com que o canto lírico é comumente ensinado, baseado primordialmente na “tradição oral” e no ensino da técnica como método

⁴² Maneira generalizada de dizer que a voz está com o “som certo” para interpretar o canto lírico.

fisiológico (FARAH, 2010, p.10). Explica que a questão que levanta é fisiológica e psicológica: a sensação pessoal dos professores de canto, da colocação da sua voz ou de sua respiração, deveriam ser referências no ensino de canto?

Uma das questões recorrentes nas dissertações sobre o ensino de canto, que tive a oportunidade de ler, está relacionada aos possíveis limites de um ensino que é passado oralmente, do professor ao aluno, através do uso de imagens ou indicações de posturas fisiológicas para a respiração que se baseiam na “colocação” da voz do professor e na respiração utilizada por ele. É interessante observar que a tradição didática proveniente das principais escolas de canto lírico: a italiana; a alemã; a francesa e a inglesa, propõe técnicas de respiração, emissão vocal e outros parâmetros vocais bem diferentes entre si (MELLO, 1999; LOUZADA, 2001).

E finalmente, o trabalho indaga, com aparência de afirmação:

Mesmo não sendo possível aprender canto em livros, o caminho para encontrar soluções para a adequada emissão vocal passaria por um conhecimento do que realmente está acontecendo fisicamente em nosso corpo... (FARAH, 2010, p. 12).

É dessa maneira corajosa e investigativa que Farah (2010) desenvolve sua pesquisa e seus pensamentos, com uma postura bem pessoal e afirmativa em suas opiniões. Também reforça a opinião geral sobre a carência de trabalhos sobre técnica vocal ressaltando o aspecto da pesquisa na área das ciências físicas.

Já na área do canto popular, o trabalho de Lima (2010) nos informa que em 1998/99 foram criados Cursos de Canto Popular na Escola de Música de Brasília, onde a autora, Maria de Barros Lima, trabalha desde 1981 e onde estudou por alguns anos durante sua formação. Sua pesquisa foi motivada por esse fato. Como ocorreu em outras instituições de ensino na década de 80, a chegada da música popular em algumas escolas se deparou com uma pedagogia de herança eurocêntrica onde a escrita musical é supervalorizada no ensino e onde a experiência prática de músicos populares, em contextos informais, tem pouco espaço (LIMA, 2010).

A partir dessa experiência e suas consequências, a autora desenvolve uma pesquisa com alguns alunos deste curso, que já trabalhavam como músicos populares, e que procuraram aprimorar sua formação musical estudando em um Conservatório de Música. Lá, esses alunos encontram uma série de dificuldades relacionadas à não adaptação entre seus saberes pré-adquiridos fora da escola e a metodologia proposta a eles por esta.

Nessa discussão surgem algumas perguntas principais:

Por que a Escola não é capaz de acolher experiências tão ricas, ou de complementar a formação de cantores já atuantes, de forma a ajudá-los a enfrentar os desafios do

mercado de trabalho e certificá-los para o exercício da profissão? Que saberes esses músicos procuram, o que temos para ensinar, de que forma podemos construir uma relação de ensino-aprendizagem efetiva? Até que ponto o desconhecimento da instituição de ensino a respeito do fazer musical e da aprendizagem anterior desses cantores tem dificultado o seu aproveitamento na Escola e nos levado a deixar de promover a articulação necessária para que houvesse continuidade em seus processos de desenvolvimento musical? (LIMA, 2010, p.4).

A autora acredita que investigando as perspectivas dos cantores populares a respeito de sua própria aprendizagem, venha a contribuir para a aproximação entre as escolas e as necessidades e demandas de alunos oriundos da área do canto e da música popular. Para isso realiza entrevistas com 10 cantores (entre 22 e 45 anos), que atuam em diversos estilos de música popular.

Através de uma discussão com a literatura profunda e estruturada, uma extensa revisão bibliográfica e análise de entrevistas, a autora consegue como resultado um avanço real e importante na pesquisa sobre o ensino para o cantor popular. A seriedade e compromisso com o qual a autora se engaja nos problemas que enfrenta se manifestam nas próprias questões que elabora, como vemos no trecho em que conta de sua participação em discussões para a elaboração do currículo de Canto Popular no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília (CEP-BEM), e que muitas vezes surgiu um impasse: se os professores não conhecem a prática dos músicos populares, como poderiam abandonar critérios de ensino que dominam por outros dos quais nem tem conhecimento? (LIMA, 2010). Nota-se aí uma preocupação genuína com as reais dificuldades não só de quem quer aprender, mas de quem pretende ensinar.

A autora se baseia em Lucy Green, mais especificamente em seu trabalho *How Popular Musicians Learn* (2001), para estudar a maneira inicial de aprendizagem dos cantores populares que entrevistou. Ela chega a conclusões esclarecedoras sobre as dificuldades de se implantar o ensino de canto popular em escolas: as instituições de ensino que implantaram cursos de música popular não superaram as questões que dificultavam sua implantação; os cantores devem se adaptar aos padrões de ensino de conhecimento e práticas musicais daquele lugar; a experiência de anos de atuação e dedicação à música é deixada de lado e os alunos-cantores são tratados como iniciantes (LIMA, 2010). Ver também seção 1.4.

Sobre isso a autora comenta:

Tal desqualificação das experiências trazidas pelos alunos e a separação existente entre teoria e prática estão diretamente relacionadas à concepção oitocentista e eurocêntrica que ainda rege as instituições de ensino de música no nosso país. Entre os desdobramentos dessa concepção estão a imposição de padrões sobre atitudes e comportamentos em relação ao fazer musical, a legitimação da música erudita como a própria "música em si", em detrimento de outras manifestações musicais e a

precedência que se concede à notação musical tradicional sobre a experiência musical (LIMA, 2010, p. 164).

A autora relata que, para entrar e permanecer na escola, é exigido do aluno que saiba ler e escrever música, dificultando a entrada de alunos que vêm de outras experiências musicais onde essa teoria musical não é utilizada. E quando o aluno consegue entrar, o desconhecimento por parte dos professores de outras práticas e conhecimentos musicais, dificulta sua permanência (LIMA, 2010).

Relatando dificuldades de ambas as partes, do aluno e da escola, a autora propõe que seja feito um redirecionamento dos objetivos nos quais se baseiam os processos de ensino-aprendizagem, para que se considere a diversidade social e cultural e as demandas provenientes da realidade que os músicos enfrentam no mercado de trabalho.

Deixa também sugestões para futuras pesquisas na área: investigar o que acontece nas salas de aula; o ponto de vista dos professores; investigar a perspectiva multicultural; pesquisar os estilos vocais no canto popular que poderiam ou não levar a danos no aparelho vocal (verdade ou mito?), entre outros (LIMA, 2010).

A exemplo de propostas para a didática do canto popular na MPB, Latorre (2009) desenvolveu algumas experiências sobre a possibilidade do uso de técnicas de audição direcionada para uma interpretação mimética com objetivos didáticos. A autora parte de duas questões consideradas por ela como básicas: inicialmente (e como outros autores citados aqui), reconhece a falta de “escola” no ensino de canto no Brasil. Na sequência nos conta sobre a observação que fez de performances vocais, feitas em aulas ou em processos de seleção, de jovens intérpretes da MPB. Nesses momentos ela identifica aspectos nessas interpretações, como maneirismos vocais e como padronização estética, que ela acredita serem causados pela divulgação maciça da mídia. A partir daí ela propõe exercícios,

Partindo do pressuposto de que o canto popular tem como fonte importante a fala coloquial, procurei despertar nos jovens, mediante a aplicação de uma série de exercícios, o desejo de outra escuta, desenvolvendo sua curiosidade pelo novo, mesmo que este novo fosse algo da tradição (LATORRE, 2009, p. 1).

Utilizou-se para isso de exemplos de intérpretes de fases diferentes da história do canto popular, desejando com isso aguçar nos alunos a capacidade de ouvir, o exercício da comparação, da imitação criativa para realizar o que ela chama de “escuta de época”. Nesse processo a autora verificou diversas possibilidades como: a recuperação da memória e identidade musical; encontrar soluções técnicas e peculiaridades interpretativas ao analisar condutas vocais de outras épocas, além de outros processos didáticos considerados por ela vantajosos.

Para isso ela elaborou uma série de procedimentos didáticos. O primeiro seria a análise da MPB através de seu entorno social e histórico; o segundo a apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos:

Estabelecida a análise sócio-histórica, eram vistos os principais pressupostos metodológicos e os conceitos de análise para sua formulação pedagógica – sobretudo a noção de *escuta de época* –, passo importante para proceder a imitação criativa das interpretações do cancionário. Contrapunha-se a este procedimento, a escuta na sociedade contemporânea, visto que esta sofre influxos dos meios de comunicação e da indústria cultural, com resultados pendentes à standardização. (LATORRE, 2009, p. 3).

Em terceiro lugar a autora propõe uma análise do processo de interpretação da canção popular como um passo importante para inserir o jovem no entendimento dos sentidos e intenções da canção para poder extrair dela suas possibilidades de interpretação. Através desse processo didático “A canção passava a ter nova existência, transcendendo o entorno histórico que a gerou” (LATORRE, 2009, p. 4).

Os exercícios tinham quatro etapas de realização: na primeira etapa se escutava o repertório; na segunda os alunos escolheram entre as diferentes possibilidades de modelos de conduta vocal; na terceira etapa foram realizados exercícios para a compreensão da intenção da canção escolhida; e na quarta etapa era feitas a apresentação e a análise do exercício realizado (LATORRE, 2009).

Os resultados obtidos reforçaram a justeza desses exercícios aplicados de forma integrada. Ao contrário de procedimentos tradicionais que tratam da questão técnica do desenvolvimento vocal isoladamente do repertório, foi possível perceber que os ganhos interpretativos eram surpreendentes, quando a técnica, vista como algo a serviço da estética, encontra-se referenciada por seu horizonte sócio-histórico (LATORRE, 2009, p. 6).

Ouçõ relatos da utilização de técnicas de audição orientada como recurso didático por professores de canto popular UrB há algum tempo. Em discussões entre os participantes do GEV-RJ não há consenso sobre a sua utilização e nem consenso sobre os aspectos relevantes dessa utilização. O Participante 6 considera que a audição orientada seguida da imitação da conduta vocal do intérprete analisado pode ser muito útil para que o aluno perceba as suas próprias características vocais, tomando consciência então de aspectos de sua própria voz cantada que antes não eram evidentes.

O Participante 2 nos contou de uma experiência de audição orientada aplicada a uma turma de alunos de canto popular UrB, onde a simples audição (feito o silêncio por parte da turma) funcionou como uma experiência de “percepção musical”, onde ao perguntar sobre aspectos musicais da obra ouvida o professor fez com que seus alunos aguçassem os ouvidos para poderem perceber, pela primeira vez, realmente o que estavam ouvindo, revelando

detalhes como a condução de vozes, a qualidade dos instrumentos, os andamentos, enfim, aspectos das estruturas musicais. Depois do exercício a opinião dos alunos com relação à música escutada, de uma maneira geral, passou de negativa para positiva.

Já o Participante 8 não considera a audição direcionada ou o exercício mimético como recursos didáticos para suas aulas. Para ele essa proposta se afasta da ideia fundamental de que o cantor popular UrB deve procurar encontrar e desenvolver em sua voz suas características pessoais e intransferíveis.

Na dissertação de Queiroz (2009), o autor inicia definindo o canto popular, basicamente, como sendo um tipo de canto diretamente ligado à música popular e que abrangeria todos os estilos vocais presentes na indústria cultural, além de ser definido por seu conteúdo verbal, sendo por isso um importante meio mediático para conteúdos simbólicos (QUEIROZ, 2009).

No começo do texto são apresentados quadros que localizam onde há ensino de canto popular em universidades brasileiras, em que tipo de curso e com sua localização geográfica. Dá-nos uma visão geral da situação atual do ensino de canto popular em cursos de graduação em música no Brasil. Em sua pesquisa faz entrevistas semiestruturadas com 12 pessoas, oito deles professores de música (dentre eles três de canto popular), e quatro estudantes de canto popular.

O presente trabalho aborda aspectos pedagógicos desta modalidade de canto a partir de um Estudo de Caso com o objetivo de detectar e caracterizar um paradigma específico de ensino. Através de uma abordagem qualitativa é focada uma iniciativa pedagógica inovadora em Canto Popular inserida em um contexto de curso superior. Por meio de observação direta e entrevistas gravadas, professores e alunos transmitiram suas ideias e experiências com as quais foi possível elaborar um panorama do objeto de estudo (QUEIROZ, 2009, p.15).

Logo no resumo nos chama a atenção a síntese feita pelo autor que elege três possíveis dificuldades, entre tantas, para que se estude o canto popular brasileiro.

1- A dificuldade de unificação do conceito de canto popular devido a coexistência de subgêneros e estilos contrastantes.

2 - A escassa tradição pedagógica ligada ao autodidatismo.

3 - A existência e persistência do conceito de dom.

Na forma de um estudo de caso e através de uma abordagem qualitativa, faz uma pesquisa sobre o ensino de canto popular em uma escola de ensino superior por meio de observação direta e entrevistas gravadas. O autor diz que sua pergunta principal é: Como se ensina Canto Popular na Universidade Estadual de Campinas?(QUEIROZ, 2009, p.25).

A partir de um texto extremamente didático, o autor nos explica como chegou a sua pergunta focal depois de fazer um *tour* por tantos e tantos questionamentos que considerou

serem intrínsecos. O passeio teórico vale a pena, pois nos esclarece que há um questionamento profundo por trás de uma pergunta que pode parecer simples. Com sua “pergunta principal” o autor chega ao campo da prática que focará na observação, análise e documentação das atividades. Procura fazer uma análise histórica ampla do que ele chama de canto, tentando encontrar indícios de ensino e aprendizagem desses “cantos”. Buscando na etnomusicologia a existência de exemplo de cantos, cita essa prática na sociedade de habitantes da ilha Taku (QUEIROZ, 2009). Também sobre o canto na Grécia antiga, nos diz que ele seria um mecanismo pelo qual a cultura era passada entre as gerações.

Após se aprofundar em pesquisas e entrevistas sobre o ensino do canto popular brasileiro na universidade, o autor finaliza apontando para série de propostas didáticas e curriculares e conclui: “a música popular tem lugar e deve ser estudada no ambiente universitário” (QUEIROZ, 2009, p.157).

O autor apresenta uma discussão interessante e está muito atento sobre as definições dos termos que apresenta, no entanto entra também no terreno onde a discussão sobre certos conceitos aparentemente de uso comum como o “canto” ou a “música” estão sendo problematizados e reconsiderados pela etnomusicologia. Refiro-me ao fato de que dando exemplos relativos à sociedade do povo *Taku*, à sociedade grega antiga e à atualidade (referindo-se a essas três realidades), e usando o termo “canto” da mesma maneira para as três (QUEIROZ, 2009), o texto produz uma generalização a respeito desses termos (canto e música) que tem sido alvo de críticas na etnomusicologia.

Aparentemente há tantas diferenças entre “música” em sociedades e épocas tão diversas que, como dissemos anteriormente, o uso do termo “comunicação sonora não verbal” (ARAÚJO et alli, 2006) talvez fosse mais apropriado, em alguns casos.

A partir de dados revelados pela etnomusicologia e outras áreas do saber é possível supor que há grupos sociais onde não há uma palavra que defina o que nós ocidentais entenderíamos como “música”. Anthony Seeger, ao falar sobre a música dos *Kisêdjê* (antes chamados de *Suiá*) esclarece que ela é algo parecido com o que nós reconhecemos como música, mas...

A música é bem mais que apenas os sons que o gravador capta. A música é uma intenção de se fazer algo que se chama música (ou que se estrutura à semelhança do que nós chamamos de música) em exclusão a outros tipos de sons. É a capacidade de formular sequências de sons que os membros de uma dada sociedade admitem como música (ou como quer que a chamem). A música é a construção e o uso de instrumentos que produzem sons. É o uso do corpo para produzir e acompanhar os sons. A música é a emoção que acompanha a produção, a apreciação, e a participação numa performance. A música também é, está claro, os próprios sons após a sua produção. Entretanto, é intenção tal como realização; é emoção e valor, assim como estrutura e forma (SEEGER, 2002, p.3).

Falando sobre diferenças sonoras ou sobre “músicas” tão diferentes entre si, o trabalho de Regina Machado (2009), traz para a discussão acadêmica um pouco da história do movimento musical dos anos 70/80 conhecido como “vanguarda paulista”, analisando alguns de seus aspectos interpretativos, através da análise de gestos vocais de seus intérpretes, a partir, principalmente, da semiótica da canção de Luiz Tatit ⁴³.

A autora se apresenta como cantora e professora de canto popular que estudou canto lírico e teve que adaptar-se tecnicamente para realizar sua carreira e sua didática na área popular. Aparentemente apresenta um perfil em certos pontos semelhante a alguns dos integrantes do GEV-RJ. Em depoimento em seu trabalho conta que:

Durante os mais de vinte anos em que venho me dedicando ao ofício do canto, seja através da realização artística ou da atividade didática, inúmeras vezes deparei com a falta de um pensamento formal sobre a técnica vocal e os referenciais estéticos dirigidos para a utilização da voz na canção popular brasileira que pudesse direcionar um estudo sobre o assunto (MACHADO, 2007, p. 6).

Sua pesquisa está em consonância com os trabalhos de Piccolo (2003; 2006), Lima (2010), Queiroz (2009), e também com a presente pesquisa, na medida em que discute o fazer do cantor popular e procura elaborar um pensamento formal sobre a técnica vocal nessa área. Para iniciar, a autora fez um mapeamento “... das realizações vocais e dos referenciais estéticos presentes nos diversos momentos da canção...” (MACHADO, 2007, p. 6) e a partir daí faz uma cronologia vocal da canção brasileira, para que possa observar e indicar quais transformações ocorreram desde que as gravações elétricas tiveram início.

Seu objetivo foi o de criar,

Um material que suscitasse uma reflexão sobre a voz na canção popular, criando uma metodologia de pesquisa e aprendizado a partir da escuta e análise do comportamento vocal, que possibilitasse ao cantor compreender a trajetória histórica e estética na qual ele, mesmo sem saber, estaria inserido (MACHADO, 2007, p. 6/7).

Diferente dos trabalhos que tive a oportunidade de citar aqui, a autora, além de falar do canto erudito e popular, fala também de cantos que chama de “étnicos” ⁴⁴, e dá exemplos retirados do CD *As Vozes do Mundo* ⁴⁵. O texto de apresentação deste CD/livro explica que o material apresentado oferece pela primeira vez,

... um largo leque de expressões vocais cobrindo um grande número de culturas musicais de tradição oral. Os dois primeiros discos apresentam diversos tipos de

⁴³ Luiz Tatit é cantor, compositor, professor de semiótica da USP e membro do grupo RUMO, um dos principais grupos desse movimento.

⁴⁴ Étnico vem de etnia e se refere a raças, povos, culturas (Aurélio, 1980).

⁴⁵ *Les voix du monde* - une anthologie des expressions vocales, da coleção do Centro Nacional da Pesquisa Científica e do Museu do Homem (Museu Nacional de História Natural). Lançado em 1996 e dedicado à Gilbert Rouget, diretor do departamento de etnomusicologia do Museu do Homem por mais de 20 anos.

vozes do mundo e o terceiro é dedicado à polifonia ⁴⁶ (LES VOIX DU MONDE, 1996, p. 11).

O texto ainda comenta que a riqueza de expressões musicais onde o Museu do Homem

... conserva um precioso testemunho nos seus arquivos em forma de gravações originais e discos publicados, oferece diversas perspectivas de classificação: por continentes; por países...; por etnias e ainda por funções (cantos de festas, cantos de trabalho, cantos de dança, etc.) ⁴⁷ (LES VOIX DU MONDE, 1996, p. 11).

Chegando ao quarto capítulo Machado acredita que chegou ao cerne da pesquisa, pois diz que alcançou,

... a parte fundamental da pesquisa: as análises dos comportamentos vocais e sua relação com o universo de cada canção. As análises foram sendo construídas sobre os parâmetros técnicos da abordagem prática da voz, somando-se a isso a compreensão de sentidos a partir da utilização da semiótica como ferramenta, e de que maneira esses padrões de emissão se correlacionariam com a expressão desses mesmos sentidos (MACHADO, 2007, p. 12).

Em outro trecho a autora sugere que o fenômeno da influência do canto erudito, ocorrido em determinada época, sobre o canto popular UrB, tenha sido geral e que atinja até hoje o cantor popular brasileiro UrB de forma irrestrita,

Embora o cantor popular tenha se orientado, durante muito tempo, a partir de elementos intuitivos, herdamos do canto lírico referências para a realização vocal, como a noção de potência, *beleza* e capacidade dramática que são constituintes do chamado *bel canto* (MACHADO, 2010, p.14).

De fato, houve época em que o canto popular sofreu influência de alguns parâmetros existentes no canto lírico - talvez os principais tenham sido o do uso do vibrato e do “volume alto” ao cantar. Lembremos que até 1929 não existiam microfones ou caixas de som que amplificassem a voz do cantor, e que o desenvolvimento da aparelhagem sonora de reprodução e gravação de sons, em seu processo evolutivo de sofisticação, trouxe a possibilidade de que se use uma voz suave e de pouco volume que, através de microfones e outros aparelhos, é capaz de alcançar o volume (alto) que se deseje.

De fato, nos centros urbanos, houve influência de cantores de operetas italianas no canto popular UrB até os anos 50 principalmente. Exemplos mais conhecidos são os cantores da geração de Francisco Alves, Araci Cortes e mesmo de gerações anteriores como Vicente Celestino (SANDRONI, 1998). Sabemos também que cantores de ópera viveram no Rio de Janeiro e deram aulas aqui (PICCOLO, 2006). Porém acredito que no canto popular UrB há

⁴⁶ “...un large éventail d’expressions vocales couvrant un grand nombre de cultures musicales de tradition orale. Les deux premiers disques présentent divers types de voix dans les mondes, le troisième est consacré à La polyphonie”(LES VOIX DU MONDE, 1996, p. 11).

⁴⁷ “...conserve de précieux témoignages dans ses archives sous forme de bandes originales et de disques publiés, offre de nombreuses perspectives de classement: par continents, par pays... par ethnies ou encore par fonctions (chants de fête, chants de travail, chants de danse, etc.)” (LES VOIX DU MONDE, 1996, p.11)

também influências anteriores, adjacentes e posteriores a essa época que não provem do canto lírico (ANDRADE, 1962; TINHORÃO, 1991), e mesmo influências que ainda não conhecemos bem, pois ainda não foram estudadas com profundidade. Por outro lado creio que as noções de potência vocal, beleza e capacidade dramática, não sejam exclusivas do *bel canto* italiano, e que estejam presentes em diversas outras tradições vocais que influenciaram, (e influenciam) o canto popular UrB.

Em outro momento, quando a autora busca definir o “canto popular” através de uma história, traça uma linha hipotética que vai de Mário Reis a Gal Costa, (MACHADO, 2010), passando por movimentos que ganham destaque, entre outros motivos talvez: por terem tido grande repercussão na crítica especializada nacional e internacional; por terem sido incensados pela mídia além de diversos outros motivos políticos, econômicos e sociais já discutidos por Lucas (2000), Sandroni (2004) e Araújo (1999). Devido a essa escolha deixa de citar outros “movimentos” que também se inscrevem na história da música brasileira com destaque e importância.

Na história da música popular brasileira há, por exemplo, o momento em que as vozes da onda nordestina se fizeram ouvir, na década de 70 (de Zé Ramalho, Elba Ramalho, Geraldinho Azevedo, Fagner e outros), e que precede o movimento musical do mangue pernambucano (SANDRONI, 2009), e gera um encontro importante entre o regional e o pop.

Há a grande influência do baião de Luiz Gonzaga, que fez o Brasil inteiro cantar e dançar nos anos 40/50 (TINHORÃO, 1991). Há também Amado Batista que com sua enorme vendagem de discos, foi uma das sustentações financeiras da indústria fonográfica dos anos 70/80 (ARAÚJO, 1999) e que influenciou na geração de movimentos atualíssimos como o Tecno-Brega paraense.

Lembremos-nos do movimento *Soul*, cujo um dos principais representantes foi Tim Maia, que começou a chamar a atenção da mídia para os grandes bailes dos subúrbios no Rio de Janeiro e que antecede à onda do *Rap* e do *Funk* Cariocas.

Devemos nos lembrar de Clementina de Jesus e todas as pastoras das escolas de samba, cuja influência permanece em vozes atuais no movimento que tem revigorado o samba no bairro da Lapa do Rio de Janeiro (TRAVASSOS, 2002).

Qual seria o papel dos sertanejos que só fazem aumentar em vendagem e influência na música popular brasileira urbana? (MENDES, 2007), e para finalizar – falemos de Roberto Carlos e dos outros artistas da Jovem Guarda (que são citados pela autora sem serem nominados), com relação à entrada do *rock* internacional e instrumentos elétricos na música popular brasileira. Ainda poderíamos falar de movimentos mais recentes (que começam a ser

estudados) da música sul-mato-grossense dos anos 80, por exemplo, cujos expoentes mais conhecidos do grande público são Almir Sater e Tetê Espíndola, entre outros momentos e movimentos musicais brasileiros.

É certo que falar de todos os que pontuaram a história da música popular brasileira urbana seria impossível, pois alcançaria uma extensão não condizente com o espaço de tempo de um trabalho de mestrado, porém poderíamos nos perguntar o porquê de uma “linha genealógica” e não de outra. Claro que para essa pergunta há de haver mais de uma resposta, mais de um ponto de vista. Regina Machado corajosamente escreveu o seu.

Vejamos: se o parâmetro fosse a crítica musical, teríamos um tipo de mapeamento, se fosse a vendagem da indústria fonográfica o mapeamento provavelmente seria outro, muito diferente. E ainda sob a luz de outros parâmetros e de outros conceitos de popular ou mesmo do fenômeno do uso da voz na práxis sonora (ARAÚJO, 2012), teríamos talvez, outras respostas.

3.2 A literatura encontrada sobre ensino de canto popular UrB

Como foi comentado anteriormente (PICCOLO, 2006; LIMA, 1997; QUEIROZ, 2009; MACHADO, 2010), a pesquisa sobre o canto popular, e aí eu acrescento, a pesquisa sobre o canto popular UrB, ainda engatinha, e a prática do ensino de canto popular UrB ainda não teria se estabelecido na área didática como uma “escola de canto” de forma autônoma e com metodologia própria. Neste trecho da revisão de literatura pretendo analisar algumas publicações que se propõem a começar a preencher essa lacuna, primeiramente com o trabalho, em dois volumes, de Marcos Leite (2001)⁴⁸, cujo título já deve ser objeto de nossos comentários: “Método de Canto Popular para vozes médio agudas / médio graves”.

Essa forma de classificação vocal já denota, por parte do autor, um conhecimento relativo à extensão vocal⁴⁹ dos cantores populares e evita o uso da classificação tradicional erudita onde as vozes femininas se dividem basicamente em contraltos, mezzosopranos e sopranos e as masculinas em baixo, barítono e tenor.

Com a proposta de classificação em vozes “médio agudas” e “médio graves” o autor demonstra compreender a realidade do cantor popular UrB e sua zona de conforto vocal.

⁴⁸ Marcos Leite (1953 - 2002) é uma figura importante na história da música vocal carioca, sendo regente e arranjador de grupos vocais como o coral “Cobra Coral” e posteriormente o grupo vocal “Garganta Profunda”.

⁴⁹ “Ao falar ou cantar são usadas uma gama de frequências que constituem a extensão vocal de um sujeito. Trata-se do número de notas que um indivíduo pode emitir, desde seu som mais grave até o mais agudo. (CALVENTE, 2010, p. 66)”.

Na música brasileira ocorrem algumas características. As vozes femininas não costumam trabalhar num registro tradicional de soprano, como também as vozes masculinas, com uma certa exceção para a região sul do país, não são muito graves. Nas vozes femininas, para que se compreenda claramente o texto de uma canção, é perigoso ultrapassar o dó4; se tentarmos realizar uma partitura criada para um coro russo masculino – para ser cantada por cossacos – com cantores brasileiros, o resultado certamente será frustrante. Então, preferimos entender as vozes brasileiras de maneira própria, tanto para homens como para mulheres, fazendo apenas duas diferenciações: voz média aguda (mais aplicável às vozes masculinas) e voz média grave. Haveria ainda uma terceira classificação, mais aplicável às vozes femininas, que corresponderia ao registro grave, de contralto (LEITE, 2001, p.4).

Na introdução o autor expõe sua intenção de ocupar “um certo espaço, dentro de um outro maior, que existe para ser ocupado: o da metodização da música brasileira” (LEITE, 2001, p. 4). Com esse intuito apresenta uma série de músicas/exercícios que pretendem apresentar ao “... novo cantor os vários caminhos que compõem o cenário da música brasileira” (LEITE, 2001, p. 4). Segue explicando suas abordagens para assuntos como: vocalizes / regiões e tessituras / sons ligados e desligados / acordes e arpejos / vibratos e ritos de passagem⁵⁰ além de acompanhamentos. Estrutura seus capítulos a partir dos intervalos, assim o Capítulo 1 trata dos intervalos de segundas, o Capítulo 2 das terças e assim por diante, provavelmente inspirado em métodos tradicionais de canto lírico como o Vaccai⁵¹, por exemplo.

A grande diferença, e o que lhe confere algum caráter de popular e brasileiro, é o uso do que ele chama de “ritmos brasileiros” e os denomina como o Samba, o Frevo, o Samba-afro, a Bossa Nova e o Samba canção, para os exercícios vocais propostos no começo de cada capítulo. Também para as canções apresentadas para o estudo prático dos intervalos o autor compôs nos gêneros denominados por ele de: Samba, Canção, Frevo, Bossa Nova, Valsa, Toada, Samba Canção, Choro, Choro-canção e Afro-samba.

Apesar de manter-se sob o paradigma da escrita musical tradicional, oferece como recurso ao músico popular acordes cifrados, para o acompanhamento das melodias, além de um CD com as gravações das músicas apresentadas. Ainda é um método que, apesar de ser para o cantor popular, é todo “escrito” em linguagem erudita (com a exceção das cifras), na escrita em pentagramas o cantor que não “lê” provavelmente dependerá de um professor ou de um músico que domine essa linguagem, para poder aproveitar plenamente o seu conteúdo.

⁵⁰ Aqui me parece que o autor está fazendo uma brincadeira a respeito da “passagem vocal”, momento em que a laringe altera sua conformação muscular para a mudança de registro, como a passagem na voz do grave para o agudo.

⁵¹ Nicolau Vaccai (1790 - 1848) italiano, compositor, especialmente de óperas e professor de canto. Lançou o seu “Método prático” em 1832.

O conhecimento prático e principalmente auditivo do cantor popular UrB não lhe capacita a usufruir plenamente e de forma independente desse conteúdo didático (LIMA, 2010). O método vem acompanhado de CDs com as músicas interpretadas por cantores populares UrB, como exemplos a serem seguidos, isso ajuda, mas não anula o fato de que, ao abrir o livro, um cantor sem conhecimento musical de leitura em pentagramas e/ou mesmo de leitura de cifras, desista da empreitada, pois sozinho não se sentirá capaz de compreender aquela linguagem.

Essa, a nosso ver, parece ser a última barreira ainda não transposta pelos métodos que aqui foram analisados: a forma de apresentação dos exercícios e das músicas numa linguagem que, acreditamos, não corresponde á prática da maioria dos cantores populares UrB, ou seja, a escrita tradicional em pentagrama (LIMA, 2010).

O livro cujo título “Por todo o canto – Método de técnica vocal – Música popular – volume 1”, parte do argumento de que “a técnica vocal tem que estar a serviço da música” (GOULART e COOPER, 2002, p. 11), e apresenta pequenas frases musicais como exercícios vocais direcionados para a música popular brasileira como uma opção a mais aos vocalizes tradicionais eruditos. As autoras propõem que seu método seja utilizado apenas como um acréscimo aos vocalizes tradicionais e não um substituto para eles. A ideia que propõem é a de que o cantor crie o hábito de se exercitar para que mantenha sua saúde vocal⁵² (GOULART e COOPER, 2002).

O livro indica uma bibliografia para quem queira se aprofundar no assunto e sugere também um *site* para pesquisa na *internet*, onde o leitor encontrará o trabalho exposto no livro em constante revisão/ampliação. Para cada assunto tratado o leitor encontrará exercícios propostos e assim passamos por: instruções preliminares; respiração e apoio; aquecimento; ressonância; articulação; flexibilidade; projeção e extensão.

Com uma abordagem mais técnica do que a do método apresentado anteriormente, esse trabalho, apesar de ter um CD que o acompanha onde estão gravados todos os exercícios propostos, também segue o paradigma da escrita musical tradicional e ainda anuncia o volume dois com todas as partituras, cifras e melodias como um volume especial para os professores.

Já Tutti Baê e Monica Marsola (2000) propõem em seu livro uma abordagem bem ampla, alcançando diversos aspectos dos assuntos relacionados ao canto, aparentemente procurando alcançar o público em geral interessado em cantar, seja a música popular, erudita ou

⁵² Ler no anexo na p. 107.

holística⁵³. Faz uma referência à opção erudita ou popular, nesses termos, ao propor a extensão vocal para exercícios de um ou de outro estilo musical, sem se aprofundar no assunto. Descreve o aparelho vocal com texto e ilustrações explicando seu funcionamento. Fala da respiração; da impostação vocal; da extensão e tessitura. Adentra no aspecto mais musical e explica o que é timbre, intensidade, duração e andamento. Trata também dos assuntos relacionados à audição, da emissão e da afinação relacionadas à voz. Dá algumas dicas sobre a higiene vocal com base no esquema “perguntas e respostas” e fala também do corpo, da voz e da interpretação. No capítulo 9 dá dicas para os profissionais da voz, fala sobre cantar em público e finalmente chega ao capítulo 11 propondo exercícios: de aquecimento corporal, de respiração e vocalizes.

Apesar de ser útil como uma introdução ao conhecimento do uso da voz profissional e abordar amplamente o assunto, o livro, com ares de tratado, não traz novidades. Por outro lado a novidade talvez seja a sua própria existência, ou seja, tantas informações sobre a voz, juntas e acessíveis ao público em geral numa linguagem não científica “demais”, mas ainda assim, na parte dos vocalizes, escrita em misteriosa linguagem – o pentagrama e notas musicais. O CD também está presente para que a audição dos exercícios seja uma opção aos não iniciados.

Como um trabalho não acadêmico, é escrito numa linguagem bem livre e pessoal e não apresenta referências ao longo do texto, para suas informações. Apenas no final nos oferece uma lista da bibliografia usada.

Cris Delano (1999) também faz um *mix* de informações, opiniões, dicas e exercícios. Como diferencial traz uma série de entrevistas com produtores musicais, jornalistas, cantores e uma especialmente interessante, a meu ver, com o médico otorrinolaringologista Dr. Marcos Sarvat, referência nacional de tratamento e cirurgia de garganta e pescoço. Nessa entrevista ele fala sobre os bons e os maus hábitos relacionados à saúde vocal, sobre a vida do cantor profissional e além de quebrar alguns tabus, dá excelentes conselhos para quem quer cuidar de sua saúde vocal. Além das entrevistas, Delano (1999) propõe exercícios a partir somente da audição do CD que acompanha o livro, o que demonstra, conscientemente ou não, um respeito a um código próprio do cantor popular que é o da audição, da memorização do som por via

⁵³ Holística: abordagem do canto desenvolvida a partir da concepção holística do ser humano, incluindo a abordagem antroposófica.(SOUSA; SILVA; FERREIRA, 2010)

oral/auditiva, por audição acústica/de LP/fita cassete/CD/internet e meios eletrônicos em geral.

Finalmente em meu próprio livro (SANDRONI, 1998), procuro introduzir o cantor iniciante em assuntos que podem lhe dizer respeito, numa faixa bem ampla de assuntos, sem propor exercícios escritos ou em CD de áudio. O texto é escrito numa linguagem bem informal e procura ser bem humorado. No capítulo sobre classificação vocal reproduzo um quadro proposto pelo GEV-RJ em folder publicado e divulgado por nós em 1995⁵⁴ com tessituras vocais propostas para cantores de coral não erudito, recorrendo, como sempre, à escrita tradicional europeia da música.

O livro se propôs a ser um resultado do que aprendi durante meus estudos com o grupo GEV-RJ, de 1991 a 1996, pensei comigo mesma que devia escrever para não esquecer. Como diferencial, o livro traz uma lista de endereços de sociedades e Congressos relacionados à prática vocal no Brasil e também uma ampla bibliografia.

⁵⁴ Ver nos anexos.

CAPÍTULO 4: O ENSINO DE CANTO POPULAR NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DO GEV-RJ

4.1 UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Temos informações, através de depoimentos e entrevistas, da existência de professores que atuavam, senão como professores de “canto popular UrB”, certamente como professores “para o cantor popular UrB”, desde os anos 1970, como D. Lídia Nunes, D. Fernanda e sua irmã D. Janina, Clarisse Szajnbrum e Pedro Paulo Castro Neves, (sendo esse último, professor e cantor de música popular urbana brasileira), entre outros. Essa definição de “professores **para** o cantor popular UrB” nos de 1970 que se transforma em “professores **de** canto popular UrB” a partir dos anos 1970/1980, feita por mim, é uma evidência de que nessa época estava havendo uma afirmação profissional desse professor em sua função específica, e de que ele estava lutando para conquistar um espaço maior dentro do campo de ensino do canto popular UrB. De fato, mais tarde, em fins dos anos 1970 e começo dos 80 esse tipo de professor começa a se multiplicar, inclusive alguns do grupo GEV-RJ começam a dar aulas nessa época (PICCOLO, 2003). Não temos conhecimento de uma pesquisa efetiva sobre a história do ensino de canto popular UrB no Rio de Janeiro ou em outra localidade do país.

Seria interessante nesse momento discutir como é, na prática, o exercício didático dos professores em questão. Como é dar aulas de canto popular UrB? Usarei minha própria história e experiência de aluna para obter informações iniciais e realizar uma análise comparativa.

Fiz aulas de canto de 1981 a 1996 com uma professora de formação erudita (extra-acadêmica), especialista em canto do período barroco europeu e brasileiro, e que sempre trabalhou comigo exclusivamente o repertório de música popular brasileira urbana. Além disso, o trabalho estava direcionado para a interpretação do repertório popular que eu estivesse trabalhando no momento em shows, ensaios ou gravações.

Em uma apostila para uso didático, o Participante 8 colocou lado a lado características observadas por ele da prática do canto popular urbano moderno e da prática do canto erudito europeu moderno, criando assim uma tabela comparativa. O autor nos advertiu que o conteúdo desse trabalho não é estático, ao contrário, é constantemente atualizado e serve apenas como uma base para o desenvolvimento de ideias por ele expostas em aulas e palestras. Para nós, servirá como uma base para propor reflexões e tentar fazer uma análise comparativa. Inicialmente vou utilizar as características listadas nessa tabela e compará-las

com a prática das aulas de canto popular UrB que tive com Clarisse Szajnbrum, e que estão listadas abaixo:

Características do canto popular urbano moderno segundo apostila do Participante 8 seriam:

- Não há “ideal de emissão”; o cantor popular vai valorizar a personalização intransferível de seu “timbre”, para que seja reconhecível a primeira audição (a voz do Frank Sinatra, da Maria Bethânia, do Roberto Carlos, do Mick Jagger).
- Emissão pode ser variável, “suja” ou soprada.
- Possível exploração das diferenças entre registros (peito/cabeça).
- Incorporação de “defeitos” como marca pessoal.
- Agudos podem ser abertos.
- Mulheres: ênfase no registro de peito.
- Homens: podem usar o falsete.
- Classificação vocal prescindível.
- Enunciação mais importante que qualidade da emissão (em geral).
- No séc.XX, canto popular urbano quase sempre microfonado; busca da coloquialidade; não há necessidade da presença do formante do cantor ⁵⁵.
- Vibrato é opcional (depende do indivíduo/gênero).
- Posição da laringe variável (próxima da variação existente na fala); em alguns estilos (“belting”, sertanejo), laringe mais elevada; vogais mais distintas entre si.

Figura 16. Características do canto popular urbano moderno

⁵⁵ O cantor lírico deve produzir um harmônico chamado F3, ou formante do cantor, que lhe possibilita aumentar seu volume vocal a ponto de sua voz se sobressair ao volume de uma orquestra (GUSMÃO, CAMPOS e MAIA, 2010).

Características observadas no canto erudito europeu moderno segundo apostila do Participante 8 seriam:

- Há um ideal de emissão para cada tipo de voz e estilo musical (o soprano verdiano ou wagneriano, o tenor mozartiano ou irlandês, a emissão para a ária de Puccini ou para o oratório de Bach).
- Emissão límpida e estável.
- Uniformização de registros (peito/cabeça), com domínio da região de passagem.
- Eliminação de “defeitos”, impurezas.
- Agudos mais “cobertos”.
- Mulheres: ênfase no registro de cabeça.
- Homens: não usam falsete.
- Classificação vocal imprescindível.
- Qualidade da emissão mais importante que enunciação (em geral).
- Acústico (sem amplificação); busca desenvolvimento da intensidade, projeção vocal (harmônicos - formante do cantor).
- Vibrato sempre presente.
- Abaixamento de laringe (voz mais estável, “redonda”, com equalização entre vogais).

Figura 17. Características do canto erudito europeu moderno

Resumindo as características acima listadas, as práticas do cantor popular seriam:

- 1 - Valorização do timbre pessoal.
- 2 - A emissão pode variar e ser “suja” ou soprosa.
- 3 - Os registros podem ser explorados livremente.
- 4 - Os “defeitos” são incorporados como marcas pessoais.
- 5 - Os agudos emitidos com sonoridade “aberta”.
- 6 - As mulheres dão ênfase ao registro de peito.
- 7 - Os homens podem usar o falsete.
- 8 - A Classificação vocal não é obrigatória.
- 9 - Enunciar bem o texto, é mais importante do que qualidade da emissão.
- 10 - A emissão é quase sempre coloquial.
- 11 - O uso do vibrato é opcional.
- 12 - A posição da laringe é variável.

Figura 18. Características da prática do canto popular

Resumindo e enumerando as características listadas, segundo apostila do Participante 8, as práticas do cantor erudito seriam:

- 1 - Há um ideal de emissão.
- 2 - A emissão deve ser limpa e estável.
- 3 - Deveria haver uma uniformidade entre os registros de peito e de cabeça.
- 4 - Os defeitos e impurezas vocais não deveriam existir.
- 5- Os agudos deveriam ser cobertos.
- 6 - Mulheres: ênfase no registro de cabeça.
- 7 - Homens: não usam falsete.
- 8 - Classificação vocal imprescindível.
- 9 - Qualidade da emissão mais importante que enunciação (em geral).
- 10 - Acústico; busca desenvolver a projeção vocal (harmônicos, formante do cantor).
- 11 - Vibrato sempre presente.
- 12 - Abaixamento de laringe (voz mais estável, “redonda”, com equalização entre vogais).

Figura 19. Características da pratica do canto erudito

Comparando agora esses itens com os princípios de trabalho didáticos usados por Clarisse Szajnbrum em minhas aulas temos:

Itens da prática do canto popular (segundo apostila do Participante 8), valorizados nas aulas de Clarisse Szajnbrum, segundo minha observação

- 1 - Valorização do timbre pessoal.
- 10 - A emissão é quase sempre coloquial.
- 11 - O uso do vibrato é opcional.
- 12 - A posição da laringe é variável.

Figura 20. Itens de canto popular da aula de Clarisse Szajnbrum

Itens praticados nas minhas aulas que corresponderiam à prática do canto erudito (segundo apostila do Participante 8)

- 2 - A emissão deveria ser limpa e estável.
- 3 - Deveria haver uma uniformidade entre os registros de peito e de cabeça.
- 4 - Os defeitos e impurezas vocais não deveriam existir.
- 5 - Os agudos deveriam ser cobertos.

Figura 21. Itens de canto erudito da aula de Clarisse Szajnbrum

Quanto ao item 6, nenhuma das duas opções parece válida, já que a professora trabalhava no sentido de que minha voz tivesse um equilíbrio de ressonâncias entre os graves e os agudos.

O item 7 não se aplica a mim, pois fala de vozes masculinas.

Quanto ao item 8, que trata da classificação vocal, as duas opções também não se aplicam, pois a minha classificação vocal não era imprescindível com relação ao repertório.

E finalmente no item 9, sobre a qualidade da enunciação ou da emissão vocal, nenhuma das duas opções se adequou, já que a professora procurava um equilíbrio de qualidade entre enunciação e emissão vocal. Concluindo: tive quatro itens ligados ao canto popular, quatro itens ligados ao canto erudito e três itens que não se aplicaram.

Os quatro itens característicos do canto popular moderno, encontrados na tabela e utilizados na prática das aulas de canto que tive, somados aos três itens que tiveram outro tipo de aplicação prática, seriam suficientes para classificar minhas aulas de “canto popular UrB”? Mesmo somados aos outros quatro itens classificados pela tabela como sendo da prática do canto erudito? A partir de uma análise superficial e de uma conta simples, minhas aulas teriam sido híbridas? Aulas de canto popular UrB não tão popular assim? Ou há uma explicação didática que justifique a existência de uma distância entre o que se exercita e o que se pratica?

De fato, a proposta do Participante 8 não foi a de criar uma tabela de características de uma AULA de canto popular ou erudita e sim das PRÁTICAS de canto popular e eruditas observadas por ele nos tempos atuais. Portanto o que fizemos foi ampliar o uso de sua tabela como forma de começar uma análise sobre as aulas de canto popular UrB. Minha proposta em seguida será a de criar uma tabela de características de uma AULA de canto popular UrB, elaborada a partir de entrevistas e conversas com os professores do GEV sobre este assunto.

4.2 A prática na aula

Nessa seção pretendo listar e discutir, de forma resumida, as principais características das aulas de canto ministradas pelos professores do GEV-RJ e reveladas através de discussões nas reuniões e em entrevistas, não necessariamente numa ordem de importância. As características são:

- Entrevista preliminar com o aluno.
- Início da aula com aquecimento corporal.
- O desenvolvimento das características vocais do aluno.
 - com a utilização de vocalizes próprios ou específicos.
- Uma relação “aberta” com a técnica respiratória.
- O repertório a ser trabalhado é de música popular.
- O incentivo para a independência do estudo pelo aluno

Figura 22. Quadro de características de uma aula de canto popular UrB

Entrevista preliminar com o aluno

Todos os professores relataram que, antes de iniciar as aulas fazem entrevistas com os possíveis futuros alunos, onde buscam avaliar diversos assuntos, entre os principais estão: as demandas dos alunos; o interesse musical específico; as expectativas do candidato e a sua saúde vocal. Nessas entrevistas os professores relatam que já começam a ouvir a voz falada do aluno e inevitavelmente começam a se familiarizar com essa voz que não necessariamente vai cantar no primeiro contato com o professor, mas que apenas falando já revela a ele diversas informações.

A partir dessas primeiras entrevistas o aluno pode começar a ter aulas ou ser encaminhado para outro profissional: um médico otorrinolaringologista, um fonoaudiólogo, um professor de percepção musical, ou mesmo para outro professor de canto.

A importância dada à entrevista pelos professores do GEV-RJ reafirma a impressão geral de que há uma grande valorização da individualidade do aluno na prática didática desses professores, o que é coerente com uma das características apontadas por diversos autores a respeito das características vocais do cantor popular UrB, que é justamente a da valorização das características individuais de cada voz (ABREU, 2000; CALVENTE, 2010; SANDRONI, 1998).

É interessante notar também que cada professor utiliza processos diferentes em suas entrevistas. O Participante 6 começa com entrevistas por e-mail e somente assim. No primeiro contato pessoal a entrevista pode se estender ou não. O Participante 8 faz a entrevista no primeiro encontro e o processo pode se alongar por vários encontros. Os Participantes 7, 5, 9 e 2 também realizam a entrevista no primeiro encontro com o aluno.

Aquecimento corporal

Todos os professores do GEV-RJ relatam dar atenção ao aquecimento corporal do aluno, tanto de uma maneira mais geral - indicando que o aluno procure trabalhar, externamente às aulas, em técnicas específicas como: Reeducação Postural Global (RPG), técnica Alexander, Pilates, aeróbica, entre outros (ver item 1.3) - como especificamente, para o aquecimento imediato da musculatura para a aula, através de exercícios de alongamento corporal, da parte cervical, do pescoço, das articulações e da musculatura do rosto (musculatura orofacial, lábios e língua), principalmente.

Desenvolver as características vocais do aluno

Os participantes do GEV-RJ relataram procurar sempre em suas aulas (ou preparações vocais e atendimentos terapêuticos), se adaptar ao estilo ou ao gênero musical do aluno. A adaptação ou não ao gênero/estilo de canto do aluno é uma discussão que merece muita atenção e é especialmente interessante devido à enorme diversidade de estilos musicais existentes no território brasileiro. Como essa diversidade deve ser abordada pelos professores de canto? Devemos procurar ensinar uma técnica vocal que nos pareça certa ou saudável para o cantor que nos procura? Ou devemos procurar nos adaptar ao gênero/estilo do cantor com quem trabalhamos, de forma a colaborar com o desenvolvimento de suas particularidades vocais?

Para cada professor do GEV-RJ fiz a mesma pergunta: como trabalhar com tal diversidade sem cair no perigo da padronização vocal? Como fazer para respeitar a individualidade vocal de cantores dentro de tanta diversidade cultural? Apesar de haver muitas diferenças nas formas de dar aulas entre os professores do GEV-RJ, há unanimidade quanto à importância do respeito às diferenças de estilos musicais dos cantores. Essa questão se coloca por diversos motivos, desde a existência de diferentes usos fisiológicos do aparelho fonador até a existência de diferentes conceitos estéticos sobre o que é belo, ou o que é bom como canto ou música.

O Participante 8 relata que, caso a prática de um determinado gênero musical esteja causando problemas vocais devido ao uso constante de esforço muscular excessivo, por exemplo, ele vai procurar ministrar exercícios que compensem esse esforço muscular (de laringe alta etc.), para diminuir os efeitos negativos causados pela fadiga vocal. Nesse caso, em vez de tentar mudar o estilo de canto do aluno o professor procura ministrar exercícios vocais que minimizem o efeito prejudicial que o exercício dessa prática vocal está causando.

Essa postura didática evidencia uma atitude de respeito às diferenças estilísticas que possam vir a existir entre os cantores. Há também relatada a opção de não aceitar alunos que se afastem demais do campo de domínio didático de um professor. O Participante 4 diz não dar aulas regulares para cantores de *rock* pesado ou de *heavy metal* por não se considerar apto para isso, por não ter intimidade com esse repertório específico, e até mesmo por nunca ter praticado esse estilo de canto.

É interessante observar que os professores do GEV-RJ distinguem dois formatos diferentes de trabalhos com cantores, um deles é a aula de canto para alunos regulares: basicamente aulas individuais ou em grupo, geralmente semanais, de cerca de uma hora ou hora e meia de duração. O outro trabalho é o de preparação vocal para cantores que estão em processo de gravação de CD/DVD/Cinema (ou outras mídias), ou em preparação para Show/Teatro Musical entre outros.

No caso do aluno regular o trabalho será de longo prazo e a adaptação entre os interesses do professor e do aluno é essencial. No segundo caso o professor de canto, que aí se torna um “preparador vocal”, encara outro tipo de desafio, pois o trabalho é de tempo limitado e pode apresentar dificuldades que devem ser enfrentados imediatamente, como por exemplo, nos relata o Participante 8:

“Eu tento me adaptar especialmente quando vou fazer preparação vocal, me adaptar ao estilo, então se é o sertanejo, são tons agudos, a laringe alta, é aquele vibrato, a voz metálica, eu proponho fazer isso da forma mais saudável. Eu não vou mudar a característica vocal de um cantor de 30 anos de carreira, o que eu estou querendo ali é que ele tenha condições de gravar da melhor forma possível então, efetivamente o que aconteceu? Vamos mudar alguns tons, eu sugeria fraseado, sugeria respirar em outro lugar, sugeria exercícios de aquecimento para preparar para cantar aquele tipo de coisa, por exemplo, no caso do sertanejo, exercícios de compensação de abaixamento de laringe, aquele canto específico é um canto de laringe alto o tempo inteiro, aquilo dá uma tremenda fadiga vocal, então se ele aprende, nas pausas das músicas, a fazer uma respiração que abaixa a laringe, ele vai ter muito menos fadiga vocal. Esse tipo de coisa é tipicamente o que eu trabalhei nesse caso.”

A respeito disso o Participante 7 explica que em vez de pensar como a voz do aluno deve ser, procura ver se a voz do cantor tem os recursos necessários para fazer o que precisa fazer no estilo dela: “ela precisa ter voz de cabeça? Ela precisa desenvolver essa musculatura? Precisa saber como torná-la mais brilhante ou menos brilhante? Precisa ter voz de peito pra ele poder usar aquela voz e então ele precisa um mínimo de extensão pra poder cantar naquele estilo.”

Essa maneira de se relacionar com o aluno – partindo das necessidades dele – e tendo o professor a capacidade de lidar com essas necessidades, me parece um caminho coerente para que o professor de canto popular UrB possa trabalhar a diversidade dos cantos populares urbanos do Brasil.

É possível supor que um professor de canto imerso em uma cultura musical específica, das tantas que podem existir em território brasileiro – culturas que coexistem numa mesma cidade ou até num mesmo bairro – terá mais meios de compreender as necessidades de um cantor ou aluno de canto que compartilhe daquela cultura musical específica do que um professor que compartilhe outras experiências musicais?

Por outro lado, um método como o da professora americana Jeanie Lovetri, que parece estar tendo sucesso quando aplicado a alunos de diversas nacionalidades, que tem apenas em comum a prática da música popular urbana de seus países, seria um exemplo de método de canto popular de amplo “espectro de aplicação”?

Com vocalizes próprios e específicos:

Um vocalize é um exercício vocal que consiste em emitir uma sequência de sons na forma de escalas musicais de um a N tons, em intervalos de meio tom a todos os intervalos possíveis, em diversas escalas musicais, com variações ou mesmo melodias, que se propõem a desenvolver em quem pratica diversos parâmetros vocais como: aquecimento vocal; afinação; volume; flexibilidade; controle de intensidade; brilho; entre outros.

Uma das formas que os professores do GEV-RJ encontraram para atender à demandas particulares, ao cuidado com a personalidade vocal característica do cantor popular UrB, foi a utilização de vocalizes específicos que pudessem ajudar o aluno em suas dificuldades próprias. O Participante 8 relata que trabalha com o repertório de exercícios [vocalizes] razoavelmente vasto - “Eu talvez selecione entre 50 exercícios uns 8, 9 ou 10 para cada aula, a partir disso vou trabalhando, vendo quais são as maiores necessidades, então tem os alunos cujo ponto fraco é a passagem, alunos cujo ponto fraco são os graves, ou os agudos, a soproside ou é a aspereza, o legato ou ritmo.”

Os professores do GEV-RJ se utilizam de vocalizes que aprenderam em diversas oportunidades diferentes: com professores que tiveram; em *masterclasses* que assistiram; em *workshops*; palestras; cursos; livros; enfim, em uma infinidade de fontes. A partir daí esses exercícios foram apropriados, desenvolvidos, adaptados, e mesmo criados para que atendessem as necessidades específicas dos alunos, para desenvolver determinados aspectos vocais ou para ajudar a solucionar problemas vocais.

Respiração própria ou adaptada

A técnica usada para a respiração dos alunos do GEV-RJ pode aproveitar a maneira de o aluno respirar e deixar que o desenvolvimento ocorra naturalmente, através dos exercícios vocais praticados, ou pode ser direcionada para um desenvolvimento específico com exercícios respiratórios, pra a apreensão de uma respiração intercostal diafragmática e para o começo da noção do apoio⁵⁶.

Os professores relatam que podem observar que tipo de respiração o aluno pratica ao cantar, antes de impor-lhe uma técnica respiratória que ele não domine. Em depoimento o Participante 6 comenta que “muito ajuda quem não atrapalha”, no sentido de que ele tem optado por observar o aluno e seu desempenho demoradamente, antes de lhe propor exercícios (de uma maneira geral). O Participante 7 comenta que, no caso de exercícios respiratórios, observa a respiração do aluno e procura que ela ocorra naturalmente. No caso de haver alguma dificuldade ou algum problema premente a ser resolvido, vai introduzir exercícios vocais e respiratórios que facilitem essa superação.

Independência de estudo e automonitoração

A maioria dos participantes relatou a intenção de que seus alunos se tornem independentes com relação à monitoração de sua própria condição vocal, tornando-se aptos a prepararem-se para uma atuação vocal – show, gravação, etc. – sozinhos. Essa preparação, que chamados de “aquecimento vocal”, é, como a expressão já diz, o aquecimento muscular do corpo e dos músculos principais utilizados para cantar. Como na utilização do corpo na prática de um esporte, o aquecimento vocal, para o canto, é fundamental. Aquecida, a voz terá seu melhor desempenho durante o período em que for solicitado o esforço que se realiza ao

⁵⁶ Chamamos de apoio respiratório o trabalho muscular exercido pela musculatura dorsal, diafragmática e abdominal. Há diversas escolas de canto que propõem tipos de “apoio” diferentes. As principais escolas de canto da atualidade são a alemã, a francesa, a italiana e a inglesa (Mello, 1999).

cantar, pois: a respiração no canto é três vezes superior ao exigido na fala; as canções podem exigir o uso de extensão vocal diversas vezes superior à fala; o volume utilizado pode variar tremendamente e o tempo de todo esse esforço pode variar de poucos minutos a uma, duas ou mais horas (SANDRONI, 1998).

O Participante 7, por exemplo, relata que procurou aulas de canto porque quando cantava por mais de uma hora sentia incômodos na garganta, dores e ardências, sentia que estava fazendo algo errado, e quando começou a ter aulas quis logo ser independente, adquirir aquele conhecimento para a vida dele, para garantir a qualidade de sua performance profissional.

O repertório a ser trabalhado

O repertório trabalhado nas aulas dos professores do GEV-RJ é exclusivamente da área da música popular urbana, e brasileira em sua maioria, e o aluno geralmente escolhe o repertório a ser trabalhado. Caso o professor ache conveniente, necessário, ou a pedido do aluno, pode propor um repertório. O Participante 7 relata que também trabalha com canções do repertório popular americano, em particular com o jazz.

4.3 Sobre a elaboração de métodos

Dos seis aspectos principais das aulas de canto relatados pelos professores do GEV-RJ, podemos observar que alguns deles podem ser tão gerais que provavelmente não seriam característicos apenas de uma aula de canto popular UrB. São estes os itens:

- Entrevista preliminar com o aluno.
- Início da aula com aquecimento corporal.
- O incentivo para a independência do estudo pelo aluno.

Figura 23. Itens gerais de uma aula de canto

Já os itens:

- O desenvolvimento das características vocais do aluno.
- com a utilização de vocalizes próprios ou específicos.
- Uma relação “aberta” com a técnica respiratória.
- O repertório a ser trabalhado é de música popular.

Figura 24. Itens característicos de uma aula de canto popular UrB

Seriam característicos de uma aula de canto popular UrB, e se relacionariam diretamente com aqueles itens da tabela comparativa criada pelo Participante 8 (ver pág. 77), aproximando-se da prática dos cantores populares e afastando-se da prática dos cantores eruditos. Da mesma maneira se enquadram nos aspectos que considere típicos de uma aula de canto popular UrB, quando analisei as aulas de canto que tive com Clarisse Szajnbrum (ver pág. 78).

Resumindo e generalizando ideias a respeito do que vimos até aqui sobre os aspectos de uma aula de canto popular UrB, podemos supor que, entre outras características didáticas, o professor trabalhe com seu aluno:

- As qualidades vocais próprias do aluno, procurando desenvolver sua personalidade vocal e utilizando para isso vocalizes específicos, que ajudem no seu desenvolvimento e na superação de seus problemas específicos.
- Uma técnica respiratória baseada numa respiração natural do aluno concomitantemente à introdução paulatina, se necessário, de noções de apoio respiratório.
- O repertório utilizado é o da música popular e do interesse do aluno, trazida por ele ou sugerido pelo professor.

Figura 25. Características didáticas do professor do GEV-RJ

Além desses aspectos básicos há diversas condições particulares, maneiras próprias e especificidades no trabalho dos professores do GEV-RJ. Algumas dessas particularidades seriam: o Participante 8 diz que, para ele, uma aula de canto onde não se conversa sobre música não é uma aula de canto; o Participante 2 trabalha muito pouco com repetições de vocalizes em suas diversas funções, ele se utiliza de outras técnicas de vocalização com seus alunos; o Participante 7 ainda hoje usa exercícios e vocalizes que praticava com sua professora de canto, D. Lília Nunes, com quem, inicialmente, aprendeu a dar aulas. Atualmente o Participante 7 tem experimentado com sucesso o método da professora americana Jeanie Lovetri, com quem estudou recentemente nos Estados Unidos; o Participante 6 também tem adotado esse método e parece estar satisfeita com os resultados, tanto para si mesma como para seus alunos; o Participante 5 acha que pegou uma coisa aqui e outra ali, de tudo o que estudou, mas criou muito do que utiliza em suas aulas, a partir de experiência também externas a aulas de canto.

4.3 Sobre a elaboração de métodos

Nos capítulos anteriores, nas discussões e entrevistas, evitei o uso (de minha parte) da palavra “método”, por considera-lo ainda um termo polêmico para o uso no campo do ensino de canto popular UrB. Mesmo assim, a palavra aparece algumas vezes no texto: na revisão de literatura, por exemplo, no livro de Marcos Leite e Celso Branco (2001) **Método de Canto Popular**. Já no Cap. 3 ela aparece de novo quando os Participantes 7 e 6 declararam estarem começando a experiência de adaptar o método de ensino de Jeanie Lovetri em suas aulas.

Se fizermos uma pesquisa na internet sobre métodos de canto popular encontraremos material abundante a respeito de cursos, aulas, escolas e também diversas propostas de métodos de canto popular UrB. Também há material na internet sobre diversos métodos de canto popular americano além de boa quantidade de livros sobre técnica vocal publicados nos Estados Unidos.

Dos produzidos no Brasil encontrei que os mais citados são os três livros que constam do Cap. 2 de revisão de literatura: **Canto - Uma Expressão**, de Tutty Baê e Monica Marsola; **Método de Canto Popular Brasileiro** (para vozes médio-graves) de Marcos Leite e Celso Branco e **Por Todo Canto**, de Diana Goulart e Malu Cooper.

Mas o que é um método? Porque tanta preocupação e cuidado na utilização dessa palavra?

Segundo Ferreira (1980) o Método é;

1. Caminho pelo qual se chega a um certo resultado, ainda que esse caminho não tenha sido preestabelecido de modo deliberado e refletido. 2. Programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista dum resultado determinado. 3. Processo ou técnica de ensino. 4. Modo de proceder; maneira de agir. (FERREIRA, 1980, p.1125)

Ou, segundo Farah (2010), a técnica vocal seria a atitude física que tomamos para o canto, é um método para alcançar nossos objetivos.

Mas será que existirá um dia UM método para o estudo de algo tão diversificado em possibilidades como o canto popular UrB? Ou, como parece propor o Participante 8, para cada aluno deverá haver um método próprio? Será então que esse seria o segredo de um bom método: tratar cada um de forma personalizada?

Se todo o fazer pressupõe um método, um meio, um caminho de realização que é apreendido (mimetizado, elaborado, desenvolvido, de forma consciente ou não), pelo sujeito que o faz e se cada professor do GEV-RJ, quando questionado, soube dizer o que faz, como faz e os meios que utiliza para isso, podemos supor que todos têm o seu próprio método? Talvez para eles, mais importante do que publicar ou divulgar seus possíveis métodos, nesse

momento, seja estudar e experimentar caminhos e possibilidades de ensino e de aprendizagem.

CONCLUSÕES

A pesquisa que hora se conclui procurou discutir e analisar aspectos da formação e da didática dos participantes do grupo GEV-RJ, através da discussão e da problematização de suas experiências no ensino e aprendizagem. O GEV-RJ é composto por profissionais que exercem uma ou mais funções dentre as listadas em seguida: professores de canto popular UrB, preparadores vocais, fonoaudiólogos, regentes e cantores.

O trabalho de campo foi feito através de: observação participante nas reuniões do grupo; entrevistas individuais semi-estruturadas via *e-mail*, via *skype* e presenciais; análise de dados do grupo em seus arquivos (fitas cassete, textos e apostilas), durante os anos de 2011 e 2012.

Essa pesquisa sugere que, mesmo fora da universidade, no caso do Rio de Janeiro, o estudo do canto popular UrB tem adquirido alguns aspectos que dão a ele certo reconhecimento como uma formação profissional. Sugere também que a prática de ensino dos professores de canto popular UrB do grupo GEV-RJ pode ser autônoma em relação a outras práticas de ensino de canto, e que a construção dessas práticas de ensino em alguns casos, não tem uma "descendência" direta do ensino de canto erudito.

Podemos supor pelas informações e análises que surgiram ao longo desse texto que essa prática foi construída através de diversos aprendizados como: o estudo da música que eles tiveram acesso (violão popular, piano popular, harmonia, percepção musical e outras); o estudo de técnicas corporais diversas; a prática profissional em suas carreiras de músicos, regentes e cantores; a pesquisa na literatura; a parceria com o conhecimento científico sobre a voz, nas áreas de fonoaudiologia e da otorrinolaringologia; na experiência adquirida no aprendizado de canto em diversas origens, como os corais nos quais cantaram, os grupos musicais dos quais participaram, aulas particulares que tiveram, cursos, *workshops*, participações em congressos sobre a voz cantada, etc.

O GEV-RJ surgiu em 1991 e até 1996 realizou reuniões praticamente quinzenais, entre 1997 e 2009 teve suas reuniões suspensas e em 2010 retornou com encontros presenciais através de reuniões, bem mais esporádicas (foram 6 reuniões em 2010/11/12). O retorno das atividades do GEV-RJ foi fundamental para a realização deste trabalho, pois proporcionou a possibilidade da observação participante nas reuniões, elemento que foi fundamental nesta pesquisa etnográfica. De outra maneira ela estaria restrita apenas a entrevistas individuais e pesquisa de dados.

As reuniões do grupo, gravadas por mim e analisadas à luz da literatura, foram o alicerce para a criação desse texto. Os assuntos do capítulo 2 sobre nossa formação como: as relações

afetivas entre alunos e professores; a discussão sobre o autodidatismo, sobre os livros que lemos e os cursos que fizemos; o reconhecimento da existência de técnicas e práticas auxiliares na nossa formação e também a importância das relações com outros saberes científicos, através do contato e da troca com outros profissionais, foram retirados das discussões com o grupo.

Já o capítulo 4, que aborda as questões práticas do ensino de canto popular UrB, foi elaborado com base nas entrevistas individuais, somadas as informações pertinentes ao temas que tenham surgiram na observação das reuniões do grupo. O item 4.1, que faz uma análise comparativa é baseado na minha história particular e foi pensado para dar início à discussão que vem em sequência, essa sim, fundamental para esse trabalho, qual seja, a prática didática dos professores do GEV-RJ e a questão da elaboração de métodos para o ensino do canto popular UrB.

Durante a pesquisa encontrei assuntos que poderiam ter sido aprofundados durante o texto e propositalmente não o foram. Alguns deles são aqueles listados pelo GEV-RJ, em seus materiais escritos (a partir da p. 21). Considerarei, nesse caso, que esses assuntos, levantados pelos textos do GEV-RJ, merecem serem discutidos e reavaliados pelo próprio grupo no momento propício.

Por exemplo, a pergunta (no folder, p. 23): **qualquer pessoa pode cantar?** Cujas respostas dadas pelo GEV-RJ na época foi: **sim, qualquer pessoa sem deficiências vocais ou auditivas pode cantar** – mereceria atualmente, uma discussão aprofundada. Já que a pergunta foi feita pelo GEV-RJ há vinte anos, creio ser mais coerente e mesmo respeitoso, que o GEV-RJ tenha a oportunidade de rediscutir e reelaborar a questão dentro de suas reuniões. Nesse intuito vou propor ao grupo que façamos uma revisão, uma atualização, de todo o material que elaboramos naquela época.

Outros assuntos, surgidos dessa e de outras fontes da pesquisa, também não foram aprofundados, tal como: a questão sobre **“o dom e o esforço”**, abordada pelo GEV-RJ e também por Queiroz (2009) - **a existência e persistência do conceito de dom** (p. 64, Capítulo 3).

Outro assunto que muito me interessa e que está presente nos trabalhos de Queiroz (2009) e de Lima (2010) é a discussão sobre a grade curricular em cursos de graduação de canto popular UrB. Apesar de ser um assunto polêmico e fascinante, não considerarei pertinente a esse texto, já que não foi um assunto abordado nas reuniões do GEV-RJ, e até agora foi pouquíssimo discutido por nós em ocasiões anteriores ao tempo da minha pesquisa de campo. Dessa maneira é dos assuntos que entra na lista para pesquisas e discussões futuras.

Quero ressaltar a importância dos trabalhos discutidos na revisão de literatura (capítulo 3) e em especial as dissertações de Picollo (2006), Queiroz (2009), Lima (2010) e o artigo de Latorre (2009) por tratarem diretamente da discussão sobre canto popular UrB e de seu ensino de forma autônoma ou em instituições de ensino. Esses trabalhos foram fundamentais para as discussões da pesquisa e trazem informações importantes para nosso campo profissional, além de avançar de forma significativa nas discussões sobre o ensino de canto popular UrB.

Considero que a dissertação apresentada abordou os assuntos fundamentais de sua proposta inicial – compreender como os professores de canto popular UrB do GEV-RJ elaboraram sua didática - e pôde também levantar questões para novas pesquisas, como por exemplo, a partir da discussão das teorias de campo de Bourdieu (2003), a discussão sobre a existência de um campo de ensino de canto popular UrB, que merece ser realizada de forma consistente em projetos futuros.

Gostaria de ressaltar também a importância das pesquisas sobre canto popular que vem sendo desenvolvidas na área da fonoaudiologia, em especial pelos trabalhos de, Joana Mariz de Sousa, Marta Assumpção de Andrada e Silva e Léslie Piccolotto Ferreira, fonoaudiólogas paulistas que tem se dedicado também ao estudo da voz dos cantores populares.

Finalmente, espero que de alguma forma essa pesquisa ajude a evidenciar processos de aprendizagem e de ensino que, ao serem expostos e discutidos, venham colaborar com o desenvolvimento do ensino de canto popular UrB no Brasil.

Referências

ABREU, Felipe. A questão da técnica vocal ou a busca da harmonia entre a música e a palavra. IN: **Ao Encontro da Palavra Cantada: poesia, música e voz**. Rio de Janeiro: CNPq, 7Letras, p. 104 – 112, 2001.

ALVARENGA, Oneyda. **Música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Globo, 1950.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre Música Brasileira**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1962.

ARAÚJO, Samuel et alli. A violência como conceito na pesquisa musical: reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré, Rio de Janeiro. **Revista Transcultural de Música**, dezembro, número 010, Barcelona: *Sociedad de Etnomusicología* (SibE), 2006.

_____, _____. Brega, Samba e Trabalho Acústico: Variações em torno de uma contribuição teórica à etnomusicologia. **Revista Opus** nº 6, Outubro. 1999.

_____, _____. Entre muros, grades e blindados: trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial. **Revista Oído Pensante**. *On line*, nº 1, 2013. No prelo.

BAÊ, Tutty; MARSOLA, Mônica. **Canto uma expressão** – princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Editora Irmãos Vitale. 2000.

BEHLAU, Mara e PONTES, Paulo. **Avaliação e Tratamento das Disfonias**. São Paulo: Editora Lovise. 1995.

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. Perspectivas educacionais em revista: explorando as interfaces da educação social, Congresso Internacional Pedagogia Social, Março.

2010(disponível em

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092010000100002&script=sci_arttext> Acesso em 28/01/2012 às 17:50h.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Editora Fim de Século. 2003.

_____, _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo. Editora Perspectiva, Coleção estudos. 2011.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CALVENTE, Ana Lúcia de Alcantara. **(Re) criando vozes: um estudo sobre a composição vocal nos musicais biográficos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, José Jorge de. **La etnomusicología en tiempos de canibalismo musical: una reflexión a partir de las tradiciones musicales afro americanas**. *Série Antropologia* 335. 2003. Disponível em< <http://www.unb.br/ics/dan/Serie335empdf.pdf>> Acessado em 14/08/2011.

COSTA, Henrique Olival; SILVA, Marta Assumpção de Andrada e. **Voz Cantada: Evolução, Avaliação e Terapia Fonoaudiológica**. São Paulo: Editora Lovise. 1998.

- CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Trad. Maria Manuela Rocha. Lisboa: Editora Celta. 1999.
- CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Org. por José Reginaldo Santos Gonçalves. 4º ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.
- DELANO, Cris. **Mais que nunca é preciso cantar** – noções básicas teóricas e práticas de canto popular Vol.1. Rio de Janeiro. I.E.I. – Independent Entertainment International. 1999.
- FARAH, Heliana. **Canto Lírico: primazia da técnica ou da estética**. 2010. 126 f. Dissertação de (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- FELD, Steven. **Som e Sentimento: pássaros, lamentos, poética e canção na expressão Kaluli**. Trechos trad. por Guilherme Werlang, Laboratório de Etnomusicologia – UFRJ, 2002.
- FELIX, Sandra Mara de Paula. **O ensino de canto no Brasil: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de canto no Brasil**. 1997, 92 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.
- FRASER, MÁRCIA Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Salvador: Paidéia. p. 139-152. Universidade Federal da Bahia, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacyr. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des Droits de L'enfant (ide) *Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?* Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
- GOULART, Diana; COOPER, Malu. **Por Todo Canto: Coletânea de Exercícios de Técnica Vocal**. Rio de Janeiro: D. Goulart, 2000.
- GUSMÃO, C. de S.; CAMPOS, P. H.; MAIA, M. E. O. **O formante do cantor e os ajustes laríngeos**. Belo Horizonte: Per Musi, n.21, p.43-50, 2010
- KATZER, Leticia; SAMPRÓN, Agustín. El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. Buenos Ayres: **Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social**. Nº2. Año 1. Oct. 2011 - Marzo. Pp. 59-70, 2012.
- LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carrozzo. **Imitação Criativa**. Apresentação de Trabalho/Comunicação, 2009.
- LEITE, Marcos. **Método de Canto Popular Brasileiro para vozes médio-agudas**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2001.
- LIMA, Maria de Barros. **Aprendizagem musical no canto popular em contexto informal e formal: perspectiva dos cantores do Distrito Federal**. Brasília. 2010, 173 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

LOMAX, Alan. **Folk Song Style and Culture**. New Brunswick, New Jersey: Transaction Books, 1968.

LOUZADA, Paulo. Respiração no canto lírico. **Boletim da Associação Brasileira de Canto**, nº 14, ano III, p. 1-4, setembro/outubro. Rio de Janeiro, 2001.

LUCAS, Maria Elizabeth. **Gaicho Musical Regionalism Author(s)**: British Journal of Ethnomusicology, Vol. 9, No. 1, Brazilian Musics, Brazilian Identities, (2000), pp. 41-60 Published by: British Forum for Ethnomusicology Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3060789> Accessed: 13/06/2008 17:39

MACHADO, Regina. **A voz na canção popular brasileira: um estudo sobre a Vanguarda Paulista**. 2007[s.n.] Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental**: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 436 p. (Pensadores (os); v.43). 1976.

MELLO, Vera do Canto e. Notas sobre técnicas de respiração e apoio nas principais escolas de canto europeias - alemã, Inglesa, francesa, italiana. **Boletim da Associação Brasileira de Canto**, nº 2, ano I, p. 3-6, agosto/setembro. Rio de Janeiro:1999.

MENDES, Enoi Miranda Barbosa. **Música Caipira – origens e atualidade – a representação do homem do campo nas letras das canções sertanejas**. São João Del-Rey, MG. 2007. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Letras, Artes e Cultura. Universidade Federal de São João Del-Rey.

MÉTODO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque e Holanda. **Médio Dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1980.

NETTL, Bruno. Mozart and the Ethnomusicological Study of Western Culture (An Essay in Four Movements). **Yearbook for Tradicional Music**, Vol. 21 (1989), pp.1-16. Published by: International Council for Traditional Music. Accessed: 28/09/2011 20:35.

NUNES, Lilia. **Manual de Voz e Dicção**: cartilhas de teatro. Brasília: Serviço Nacional de Teatro, 1976.

PAULA, Waldelly Mendonça de. **Manejo respiratório no canto – subsídios ao ensino de canto, com base nas concepções psico-pedagógicas de Carl Rogers e na fisiologia**. 1997, 80 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,1997.

PICOLLO, Adriana. **Canto popular brasileiro: a caminho da escola**. 2003, 96 f. Monografia – Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

_____, _____. **O Canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa**. 2006, 220 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

QUEIROZ, Alexei Alves de. **Canto Popular**: pensamentos e procedimentos de ensino na UNICAMP. 2009, [s.n.]. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de artes, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

REILY, Suzel Ana. **Folk Music, Art Music, Popular Music**: What these categories mean today. Academia.edu. 2012. Disponível em http://qub.academia.edu/SuzelReily/Papers/92342/Folk_Music_Art_Music_Popular_Music_What_do_these_categories_mean_today> Acesso em 20/06/12 às 15h.

SANDRONI, Carlos. Adeus à MPB. In: **Decantando a República**, v. 1: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Org: Berenice Cavalcante, Heloisa Maria Murgel Starling, José Eisenberg. Rio de Janeiro: Nova Fronteira p.25-34, 2004.

_____, _____. O manguê e o mundo: notas sobre a globalização musical em Pernambuco. **Revista Claves** n.º 7 (p. 63 a 70). Recife, 2009.

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

SARVAT, Marcos. Criação da ABLV: uma visão pessoal (disponível em <http://www.ablv.com.br/secao.asp?s=1>) Acessado em 12 de outubro de 2012 às 16:39h.

SEEGER, Anthony. **Por Que Cantam os Suiá**: uma antropologia musical de um povo amazônico. Trechos trad. por Guilherme Werlang, Laboratório de Etnomusicologia – UFRJ, 2002.

SILVA, José Alberto Salgado e. **Construindo a profissão musical**: uma etnografia entre estudantes universitários de música. 2005. 288 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SOUSA, Joana Mariz de; SILVA, Marta Assumpção de Andrada; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. São Paulo: **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. pgs. 317-328. 2010.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena História da Música**: da Modinha à Lambada. 6º ed. rev. e aum. - São Paulo: Art. Editora, 1991.

TRAVASSOS, Elizabeth. Música folclórica e movimentos culturais. **DEBATES**, nº6 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro: CLA/UniRio, 116 p. 2002.

TURINO, Thomas. **The four fields of music making**. Manuscrito não-publicado, apresentado ao evento Música em Debate VII, março de 2008, Laboratório de Etnomusicologia da UFRJ.