



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

WELLYDDNA PAULA SANTOS PONTES

**A VOZ QUE ENSINA: concepções e trajetórias dos professores de canto
popular de Campina Grande (PB)**

Recife
2024

WELLYDDNA PAULA SANTOS PONTES

A VOZ QUE ENSINA: concepções e trajetórias dos professores de canto popular de Campina Grande (PB)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em Música. Área de concentração: Música e Sociedade. Linha de Pesquisa: Música, Educação e Sociedade.

Orientadora: Ana Carolina Nunes do Couto

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Pontes, Wellyddna Paula Santos.

A voz que ensina: concepções e trajetórias dos professores de canto popular de Campina Grande (PB) / Wellyddna Paula Santos Pontes. - Recife, 2024.
145f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Música, 2024.

Orientação: Ana Carolina Nunes do Couto.

Inclui referências e apêndice.

1. Canto popular; 2. Ensino de canto; 3. Escola livre de música; 4. Trajetórias profissionais. I. Couto, Ana Carolina Nunes do. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

WELLYDDNA PAULA SANTOS PONTES

A VOZ QUE ENSINA: concepções e trajetórias dos professores de canto popular de
Campina Grande (PB)

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Música da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de mestre(a) em Música. Área de
concentração: Música e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Música, Educação e
Sociedade.

Aprovada em 02/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

 Documento assinado digitalmente
ANA CAROLINA NUNES DO COUTO
Data: 06/02/2025 10:44:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Professora Doutora Ana Carolina Nunes do Couto (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Professora Doutora Clara Sandroni (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus por ter me guiado e sustentado durante toda essa jornada. Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, Paulo e Luzineide, por todo o apoio.

Agradeço aos meus colegas de curso, em especial Jaqueline, Sara e Fabíola, companheiras que tornaram mais leve a caminhada. Agradeço também à Clara, Rodrigo e Paula por estarem presentes nos momentos mais desafiadores. Um agradecimento especial ao professor João Valter, por todos os ensinamentos e apoio até aqui.

Agradeço às professoras Cristiane e Clara por terem aceitado o convite e terem contribuído na banca de defesa. Agradeço também aos professores do mestrado e aos professores entrevistados que gentilmente se dispuseram a participar desta pesquisa.

Por fim, agradeço imensamente à minha orientadora, Ana Carolina, que com seu auxílio, paciência e disponibilidade fez isso ser possível.

Ao descobrir em mim um desejo que nenhuma experiência deste mundo poderia satisfazer, a explicação mais provável é que eu tenha sido feito para outro mundo (Lewis, 2017, p. 183).

RESUMO

O ensino de canto popular é uma área ainda em desenvolvimento em pesquisas e metodologias o que provoca o questionamento de como os professores encaram a sua prática. O presente trabalho buscou compreender as percepções dos professores de escolas livres de música da cidade de Campina Grande (PB) sobre sua própria prática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, envolveu entrevistas semiestruturadas com oito professores. Para responder aos objetivos da pesquisa foram analisadas as trajetórias profissionais e as concepções sobre o canto popular dos professores entrevistados. Como conceitos norteadores foram utilizados a teoria dos saberes docentes (Tardif, 2014; Gauthier *et al.*, 2013; Araújo, 2005) e as discussões sobre o conceito de canto popular brasileiro (Sandroni, 2017; Corusse, 2021) e música popular brasileira (Napolitano, 2001; Ulhôa, 1997). Como resultados, concluiu-se que, para os professores entrevistados, as suas trajetórias profissionais influenciam tanto nas metodologias de ensino adotadas como nas qualificações buscadas. Constatou-se também que as concepções sobre o canto popular influenciam na maneira como conduzem sua prática de ensino.

Palavras-chave: canto popular; ensino de canto; escola livre de música; trajetórias profissionais.

ABSTRACT

The teaching of popular singing is a developing field in terms of research and methodologies, which raises questions about how teachers perceive their practice. This study aimed to understand the perceptions of popular singing teachers from Non-formal Education Schools in Campina Grande, Brazil, about their own teaching practices. The research, with a qualitative approach, involved semi-structured interviews with eight teachers. To respond to the research objectives, the professional trajectories and conceptions about popular singing of these interviewed teachers were analyzed. As guiding concepts it was used the Theory of Teacher Knowledge (Tardif, 2014; Gauthier et al., 2013; Araújo, 2005), the discussions about the concepts of Brazilian Popular Singing (Sandroni, 2017; Corusse, 2021) and Brazilian Popular Music (Napolitano, 2001; Ulhôa, 1997). As a result, it was concluded that, for the teachers interviewed, their professional trajectories influence both the teaching methodologies adopted and the qualifications sought. It was also found that the conceptions about popular singing influence the way they conduct their teaching practice.

Keywords: Popular singing; the teaching of singing; non-formal education school; professional trajectories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes segundo Tardif (2014)	36
Quadro 2 – Os saberes dos professores	36
Quadro 3 – Reservatório de saberes	38
Quadro 4 – Tipologia de saberes formulada por Araújo (2005)	40
Quadro 5 – Informações pessoais	50
Quadro 6 – Principal influência na iniciação musical	54
Quadro 7 – Informações sobre formação	58
Quadro 8 – Informações sobre atuação profissional	71
Quadro 9 – Gêneros citados e características vocais atribuídas	78
Figura 1 – Canto erudito e canto popular	80
Quadro 10 – Algumas diferenças entre o erudito e popular elencadas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBM – CEU	Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário
EM&T	Escola de Música e Tecnologia
FAAM	Faculdade de Artes Alcântara Machado
FAMOSP	Faculdade Mozarteum de São Paulo
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FASM	Faculdade Santa Marcelina
FIC	Faculdade Integral Cantareira
FIAM	Faculdades Integradas Alcântara Machado
FIMUS	Festival Internacional de Música de Campina Grande
FMCG	Faculdade de Música Carlos Gomes
FMU	Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Univ. Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFC	Universidade do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rey
UNB	Universidade de Brasília
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNILA	Universidade Federal de Integração Latino-Americana

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE CANTO POPULAR NO BRASIL	16
2.1	Levantamento bibliográfico	16
2.2	Breve relato sobre a trajetória do ensino de canto popular no Brasil	18
2.3	O que revelam as pesquisas em torno do ensino de canto popular	22
2.3.1	Formação dos professores	27
2.3.2	Materiais didáticos e metodologias	28
3	CONCEITOS NORTEADORES	34
3.1	Os saberes docentes	34
3.1.1	Saberes docentes do professor de música	39
3.1.2	Os saberes docentes dos professores de canto popular	41
3.2	Fundamentos conceituais sobre o canto popular no âmbito brasileiro	42
3.2.1	Música popular brasileira	42
3.2.2	Canto popular brasileiro	45
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
5	TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	54
5.1	Iniciação musical	54
5.2	Trajetória de formação em canto	58
5.3	Iniciação profissional como professor de canto	64
5.3.1	Relatos sobre a primeira aula de canto ministrada	68
5.4	Atuação	71
6	CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE O CANTO POPULAR	76
6.1	Definições de um canto popular brasileiro	76

6.2	O canto popular e suas vertentes	78
6.2.1	O canto erudito e o canto popular	80
6.2.2	O canto popular como um espectro abrangente	87
6.2.3	Cantos de contextos religiosos como vertente do canto popular	93
7	PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E METODOLOGIA DE ENSINO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE O SEU OFÍCIO	96
7.1	Fontes de aquisição de saberes para o ensino de canto	96
7.2	Plano curricular e dinâmica pedagógica das aulas	110
7.2.1	Organização do curso	110
7.2.1.1	<i>Principais eixos dos programas de curso</i>	<i>118</i>
7.2.2	Dinâmica pedagógica das aulas	126
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
8.1	Discussões	131
8.2	Conclusões	136
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE I	145

1 INTRODUÇÃO

O canto popular tem grande relevância na minha trajetória como musicista e cantora e, desde então, tem sido também um enfoque de estudos, assim como o seu ensino. Cresci em um ambiente familiar em que o ato de cantar estava muito presente, meu interesse pelo canto veio desde a infância, por influência do meu pai comecei a cantar desde criança em contextos religiosos, mas a prática era de maneira empírica, não tive aulas de música até a adolescência. Quando procurei uma formação acadêmica não havia nas proximidades cursos voltados para o canto popular. Portanto, acabei cursando a Licenciatura com habilitação em violoncelo. O interesse em pesquisar a área de canto popular se intensificou quando comecei a ministrar aulas de canto. O objetivo inicial era entender como tem se desenvolvido a metodologia de ensino dos professores canto popular no Brasil, e, principalmente, daqueles que, assim como eu, não possuem formação acadêmica na área de canto, e em que bases eles têm se fundamentado.

Podemos entender que o canto erudito já tem uma tradição de ensino mais consolidada no Brasil; de outro lado, o ensino de canto popular é uma área ainda em desenvolvimento. Isso pode ser atribuído à diversidade da música popular brasileira, com várias estéticas e sonoridades, o desenvolvimento de uma prática de canto geralmente marcada pelo autodidatismo, a presença apenas recente do canto popular na universidade pública, a carência de pesquisas na área, dentre outras coisas, que acabam por revelar uma prática de ensino de canto popular no Brasil diversificada em metodologias e abordagens. O ensino de canto popular no Brasil é uma área em crescente desenvolvimento, tanto em pesquisas quanto em metodologias, mas as pesquisas nessa área ainda não são tão robustas quanto as relacionadas ao canto erudito.

Pesquisas como as de Ana Paula Albuquerque (2017), Clara Sandroni (2017) e Alexei Queiroz (2009), nos ajudam a entender como tem funcionado o ensino de canto popular na universidade pública brasileira. Já os trabalhos de Mateus Corusse (2021), Márcio Campos (2018), Verônica Kimura (2015) e Clara Sandroni (2013) abordam a atuação do professor em outras instituições, mas de maneira pontual. Nas pesquisas mencionadas, podemos perceber que ainda não há uma estruturação do ensino tão consolidada como no ensino do canto erudito. Portanto, é importante estudar como esse ensino acontece na prática em diferentes localidades e âmbitos,

no presente caso, nas trajetórias e concepções de professores de canto popular que atuam em escolas livres de música na cidade de Campina Grande (PB).

Creio que o crescimento de pesquisas na área pode ajudar a responder gradativamente a questão inicial provocadora desta pesquisa: como o canto popular brasileiro tem sido ensinado? A presente pesquisa busca conceder sua contribuição à área com um recorte centrado em professores que atuam em escolas livres de música atuantes na cidade de Campina Grande (PB). A escolha por tal recorte se justifica por entendermos que nesses ambientes há uma maior liberdade de atuação do professor e por essas escolas não fazerem parte do grande sistema de ensino formal brasileiro, sujeito às regras oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), permitindo verificar com mais clareza o que esses professores concebem como sendo o canto popular e a maneira como organizam o ensino a partir disso. Explicando sobre a escola livre de música, também chamada de escola alternativa, Walênia Silva (1996) diz que:

O termo "escola alternativa" significa escolas ou academias de música particulares, sem vínculo com a rede oficial de ensino. Envolve o ensino de música de acordo com normas estabelecidas pela própria escola, sem o compromisso de cumprir um programa determinado pelo Ministério da Educação e Cultura ou por órgãos estaduais e municipais de ensino. De modo geral são escolas que apresentam um currículo ou programa de disciplinas flexível e repertórios voltados para estilos musicais variados, vinculados aos instrumentos dos quais dispõem, e também, ao interesse daqueles que procuram a escola para aprender música, sem oferecer, contudo, a concessão de diplomas (Silva, 1996, p. 51).

Portanto, de acordo com Silva (1996), apesar de se submeterem aos direcionamentos das escolas em que atuam, os professores não seguem um sistema rígido, teriam, assim, uma certa flexibilidade para escolhas pedagógicas. Nesta pesquisa entendemos que as escolas livres de música como o contexto ideal para conhecermos as perspectivas que guiam a atividade desse professor, como a escolha de metodologias e quais as técnicas e sonoridades priorizadas. Esses contextos também se mostram relevantes por serem locais em que a formação dos professores atuantes é diversificada, não necessariamente tendo esse professor uma formação acadêmica, nos ajudando a entender o perfil do profissional desse contexto e quais os fundamentos que orientam sua prática.

O contexto cultural em que a pesquisa está situada como campo específico é o município de Campina Grande (PB). Não há cursos formais em canto popular na cidade de Campina Grande ou região – a graduação mais próxima é a Licenciatura em Música da UFPB que contempla o canto popular em suas disciplinas, como habilitação (Albuquerque, 2017, p. 48) –, o que leva a crer que esses professores possuem uma formação em canto com base na educação informal e na educação não formal. Sendo assim, como hipótese, sem passar pela educação formal, entendemos que esses professores indicam mobilizar saberes experienciais (Tardif, 2014; Gauthier *et al.*, 2013) na sua prática profissional.

Portanto, o presente trabalho buscou responder a seguinte pergunta: qual a percepção dos professores de canto popular de escolas livres de música de Campina Grande (PB) sobre sua própria prática de ensino? O objetivo geral da pesquisa foi compreender a percepção dos professores de canto popular de escolas livres de música de Campina Grande (PB) sobre sua própria prática de ensino. E, nesse sentido, como objetivos específicos, buscou-se: (1) conhecer a trajetória de formação profissional dos professores e (2) entender as concepções dos profissionais sobre o canto popular.

Na presente pesquisa, com abordagem qualitativa, utilizamos como ferramenta para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas (Ludke; André, 2018; Manzini, 1990/1991). Tendo em vista a delimitação do objeto deste trabalho, usamos como critérios de participação para a coleta de dados: professores que ministram aulas de canto popular; que atuam em escolas livres de música; que atuam na cidade de Campina Grande; e que ministram aulas para o público adulto.

Apesar de primordialmente direcionados para a formação de professores da educação básica, a teoria dos saberes docentes de Maurice Tardif (2014) e Clermont Gauthier *et al.* (2013) serviu como ponto de partida, utilizando os saberes docentes, com a tipologia elaborada por Rosane Araújo (2005), como conceitos norteadores para compreensão da trajetória formativa dos professores entrevistados.

De maneira semelhante, as discussões em torno das concepções sobre o canto popular brasileiro – considerando canto popular brasileiro como aquele referente à música popular brasileira urbana e midiaticizada, divulgada pela indústria cultural a partir do início do século XX (Sandroni, 2017; Corusse, 2021) –, assim como as discussões acerca das concepções sobre música popular brasileira (Napolitano, 2001; Ulhôa, 1997), são utilizadas também como conceitos

norteadores. Em relação ao canto popular brasileiro, embora os conceitos apresentados na literatura ainda estejam em constante discussão, buscamos aprofundar o debate a partir das falas dos entrevistados que contribuíram com essa pesquisa, entendendo que cada um trouxe seus conceitos, sejam eles formulados ou inferidos por meio de suas falas, sobre o que é o canto popular em sua concepção.

O trabalho está dividido em nove seções: além desta primeira seção introdutória, a segunda seção se propõe a discutir sobre as pesquisas em torno do ensino de canto popular no Brasil. A terceira seção trata dos conceitos norteadores que serviram de guia para a pesquisa. A quarta seção descreve os procedimentos metodológicos adotados, com as entrevistas semiestruturadas como estratégia de criação de dados, assim como os aspectos da análise de dados realizada. A quinta seção discorre sobre as trajetórias de formação profissional, desde a iniciação musical, formação na área, até a iniciação como professor de canto. A sexta seção discute sobre as concepções dos professores entrevistados sobre o canto popular. A sétima seção discute sobre as percepções dos professores sobre a aquisição de competências pedagógicas, assim como sobre a organização de seus cursos e aulas. Por fim, a última seção se dedica às considerações finais sobre a pesquisa, apresentando os resultados e conclusões do trabalho.

2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE CANTO POPULAR NO BRASIL

Esta seção discorre sobre como foi feito o levantamento bibliográfico realizado para a pesquisa, quais os descritores e banco de dados utilizados. Em seguida, discorre sobre o que a literatura da área tem discutido sobre o ensino de canto popular no Brasil, trajetória e particularidades.

2.1 Levantamento bibliográfico

A pesquisa em torno do ensino de canto popular brasileiro é uma área ainda em desenvolvimento. Um levantamento que realizamos em 2023 junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na plataforma do Google Acadêmico, abrangendo a produção dos últimos 10 anos, revelou somente 11 (onze) dissertações de mestrado (Valle, 2023; Aleixo, 2023; Vaz, 2022; Lima, 2022; Campos, 2018; Albuquerque, 2017; Albano, 2016; Kimura, 2015; Elme, 2015; Lucatto, 2014; Sandroni, 2013) e 4 (quatro) teses de doutorado (Corusse, 2021; Elme, 2019; Sandroni, 2017; Mariz, 2013) com temas que envolvem o ensino de canto popular. Vale informar que ficaram de fora deste escopo as produções desenvolvidas em nível de graduação (TCCs). Para esse levantamento os descritores utilizados foram: “ensino de canto popular”; “canto popular brasileiro” e “canto popular, ensino”, priorizando, assim, trabalhos que envolvessem o canto popular e também o ensino. Dentre estes, tratando mais especificamente de aspectos da atuação ou formação do professor de canto popular estão os trabalhos de Sandroni (2013), Mariz (2013), Kimura (2015), Albuquerque (2017), Sandroni (2017), Campos (2018), Corusse (2021) e Valle (2023). Em anos anteriores encontramos alguns outros trabalhos que foram muito importantes para os estudos na área do ensino de canto popular como os de Latorre (2002), Piccolo (2006) e Queiroz (2009).

Nesse mesmo sentido, em levantamento no ano de 2023 nos periódicos da Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e da Revista *OPUS* (ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música) não encontramos artigos relacionados especificamente ao ensino de canto popular, usando como critérios os mesmos descritores acima, sendo considerados nos resumos a presença de menção ao ensino e ao canto popular no mesmo trabalho.

Percebemos, assim, uma lacuna de pesquisas na área de canto popular em relação ao ensino. Notamos a ausência de pesquisas acadêmicas no âmbito do canto popular dentro do contexto cultural de Campina Grande (PB). Outrossim, muito embora seja uma cidade que tenha uma cena cultural com a presença ativa de cantores populares, não há uma formação universitária direcionada ao canto popular.

Em relação às escolas livres de música e aulas particulares, não encontramos trabalhos acadêmicos que nos oferecessem um panorama do ensino de canto popular nessas instituições, a exemplo do que encontramos a respeito do ensino de canto popular no âmbito do ensino superior como Sandroni (2017) e Albuquerque (2017). Esse fato revela que trata-se de um campo de estudos ainda no seu nascedouro, se comparado a outros mais tradicionais nas discussões dentro do âmbito acadêmico. Ademais, percebemos que há poucas pesquisas que estudam o perfil do professor de canto popular e suas práticas pedagógicas no Brasil. Os estudos que mais se aproximam dessa temática dedicam-se ao ensino superior, como já descrito acima (Queiroz, 2009; Albuquerque, 2017; Sandroni, 2017, esse último também abordando outras instituições). Em relação a instituições de caráter não universitário, temos pesquisas como as de Kimura (2015) e Corusse (2021).

Em outro levantamento bibliográfico, realizado em 2024, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “canto popular, escola de música”, “canto popular, curso livre”, “professor de canto, escola de música”, “professor de escola livre de música”, “professor de escola alternativa de música” e “curso livre de música, professor”, encontramos apenas três trabalhos. O objetivo do levantamento foi obter um panorama das produções sobre ensino de canto popular em escolas livres de música ou mesmo a respeito de professores de música atuantes nesse contexto. Não encontramos pesquisas relacionando ensino de canto no contexto da escola livre de música, mas encontramos trabalhos relacionando professores de música e o ensino em escolas livres: Uller (2012) – que discute os processos de ensino de violão com dois professores desse contexto, Requião (2002) – que discute sobre a atividade docente do músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas e Goss (2009) – que discute a formação de professores para a escola livre de música.

2.2 Breve relato sobre a trajetória do ensino de canto popular no Brasil

Perante o exposto, é relevante entendermos um pouco da trajetória do ensino de canto popular no Brasil e, para isso, é importante saber que o canto popular vai se difundindo a partir do início do século XX, de forma midiaticizada, principalmente por meio do desenvolvimento de um importante meio de comunicação que começou a crescer no Brasil dessa época, o rádio.

Assim como é comum à transmissão da música popular, a aprendizagem do canto popular tem suas bases em uma transmissão inicial informal e por imitação, assunto amplamente discutido por Lucy Green (2002), que discorre sobre como os músicos populares aprendem. Assim sendo, o canto popular brasileiro começa a ser transmitido de maneira natural e informal, inicialmente sem processos de ensino-aprendizagem consolidados. Regina Machado (2012) afirma que a consolidação de uma tradição na maneira de cantar acaba sendo transmitida de geração em geração “(...) pela prática da escuta e, até certo ponto, da imitação. Foi dessa maneira que muitas gerações de cantores populares, até o início dos anos 1990, aprenderam seu ofício” (Machado, 2012, p. 21).

Essa característica não foi exclusiva do canto popular, também ocorreu no desenvolvimento do canto lírico ou erudito no país. Conforme discutem alguns autores, como Marcelo Elme (2015) e Mateus Corusse (2021), durante muito tempo no Brasil o ensino de maneira mais sistematizada era limitado e, por esta razão, os cantores líricos nem sempre contavam com uma orientação profissional adequada e acabavam tendo que aprender por imitação.

O ensino de canto popular ainda encontra-se no desenvolvimento dessa trajetória. Talvez um dos motivos que tenha ocasionado a demora no desenvolvimento de uma escola de canto popular brasileiro seja a crença de que a formalização desse ensino pode influenciar na expressividade do intérprete.

Embora o estudo do canto popular seja cada vez mais comum no Brasil, ainda existem aqueles que consideram um equívoco sua formalização. Alegam que o estudo formal tende a uniformizar a prática deste tipo de canto, gerando vozes padronizadas, pois, em épocas passadas, o que produzia estilos vocais inéditos era o modo particular de utilizar a voz que cada intérprete descobria de forma intuitiva (Elme, 2015, p. 4).

Como em sua grande maioria o cantor popular inicia seu aprendizado ouvindo e imitando, há uma crença difundida que diz respeito ao mito do “dom”. Autores como Piccolo (2006) e Machado (2012) também abordam o assunto como uma problemática da área. Dessa maneira, se o cantor popular desenvolve suas habilidades baseado em um “dom” não seria necessário um processo de aprendizagem ou mesmo aprimoramento, visto que isso poderia “engessar”, trazer algum tipo de padronização ou impedir a expressividade individual, portanto, também não seria necessário desenvolver processos de ensino-aprendizagem nessa área. Isso explicaria a resistência de alguns cantores a fazerem aulas de canto, ou a procura por estas apenas quando apresentam problemas vocais, e talvez também explique a demora no desenvolvimento da área.

Percebe-se que a procura por aulas de canto popular se intensifica a partir dos anos 1980, conforme Piccolo (2006) afirma, indicando que não se sabe o que desencadeou essa procura pelo aperfeiçoamento por parte dos cantores populares, “mas uma hipótese foi o surgimento dos coros de música popular, representado pelos grupos Garganta Profunda, Céu da Boca e Coro Come, que começaram a se utilizar de exercícios de técnica vocal” (Piccolo, 2006, p. 44).

Nesse sentido, Elme (2015, p. 188) sobre a trajetória das escolas dedicadas ao ensino da técnica vocal para cantores populares, afirma que antes alguns artistas procuravam o estudo a partir de professores particulares, mas era algo raro, e que a crescente procura por aulas de canto popular provocou um aperfeiçoamento desses profissionais e em meados de 1990 já havia escolas de música em que se ensinava o canto popular.

A esse respeito Corusse (2021) afirma:

Pesquisas como as de Elme (2015), Queiroz (2009) e Mariz (2013) apontam diversos fatores que teriam contribuído para a procura e oferta dos processos educativos na área do canto popular. Entre eles se destacam o novo e crescente cenário profissional disponível na época, bem como o mercado que o acompanha, o exemplo da sistematização do ensino dos demais instrumentos na música popular e as demandas de conhecimentos técnicos e interpretativos do canto. Constituíam-se, assim, a possibilidade da formalização dos músicos populares. Ou seja, o estabelecimento de processos de educação formal nos quais se estrutura a formação e a prática musical destes cantores (Corusse, 2021, p. 16).

O ensino de canto popular só ingressou na universidade pública em 1989, com a criação do curso de Música Popular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas a inclusão do canto popular nos programas de outras universidades públicas do país é algo recente. Albuquerque (2017, p. 20) defende que alguns fatores influenciaram para essa inclusão do canto popular como objeto de ensino nos meios acadêmicos, um deles seria a efervescência de pesquisas acadêmicas e eventos em torno da canção em diversas áreas do conhecimento.

Outro elemento apontado pela autora como importante para inclusão do canto popular foi o programa Reuni, Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. Com os planos de reestruturação, percebeu-se a necessidade de desenvolvimento de formas de ensino-aprendizagem mais coerentes com nossa realidade cultural, musical e artística.

Diante o exposto, conforme pesquisa realizada por Alexei Queiroz (2009) o ensino de Canto Popular constava em 10 (dez) instituições de ensino superior de maneira curricular no ano de 2009: UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), FAP (Faculdade de Artes do Paraná) – que em 2013 passa a fazer parte da UNESPAR –, UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFBA (Universidade Federal da Bahia), FAMOSP (Faculdade Mozarteum de São Paulo), FASM (Faculdade Santa Marcelina), FMU – FIAM FAAM (Centro Universitário FAAM São Paulo), FIC (Faculdade Integral Cantareira), FMCG (Faculdade de Música Carlos Gomes) e CBM – CEU (Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário). Dentre essas, quatro são universidades públicas: UNICAMP, FAP (UNESPAR), UFMG e UFBA.

Queiroz (2009, p. 30) aponta para a existência de 29 cursos superiores de canto no Brasil, porém quase todos classificáveis como cursos de canto erudito. Contudo, não descarta a possibilidade de existirem aulas de canto popular nessas universidades, de modos diversos.

Conforme Clara Sandroni, em pesquisa de 2017, a essas quatro Universidades mencionadas por Queiroz (2009), somaram-se mais seis Universidades públicas com cursos e/ou disciplinas de canto popular: Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade do Ceará

(UFC). A autora enfatiza que tomou conhecimento da presença do ensino de canto popular em algumas dessas universidades por meio de informações fornecidas por outros professores e não por dados oficiais (Sandroni, 2017, p. 66).

Assim, conforme as pesquisas acima, teríamos 10 universidades públicas que ofertam o ensino de canto popular em sua grade curricular. Dessa maneira, percebe-se que o canto popular começa aos poucos a ganhar espaço nos cursos superiores. A pesquisa de Albuquerque (2017, p. 47) elenca também a existência do ensino de canto popular nessas 10 universidades públicas e enfatiza ainda que não é descartado que o canto popular seja trabalhado em outros programas de curso.

É importante destacar que o ensino de canto popular é oferecido em modalidades diversas na universidade pública, como descreve Albuquerque (2017):

O ensino do canto popular é oferecido, no quadro geral, em quatro diferentes modalidades de cursos, sendo elas: Bacharelado em Música Voz – Música Popular (Habilitação), Bacharelado em Música Popular (Execução), Licenciatura em Música (como disciplina), além da modalidade experimental de ensino de canto, integrando o popular e o erudito, o Bacharelado em Práticas Interpretativas em Canto (Albuquerque, 2017, p. 36).

Conforme a autora, o ensino de canto popular é oferecido como uma habilitação (Voz - Música Popular) do Bacharelado em Música – Unicamp; como opção “instrumento” do Bacharelado em Música Popular – UNESPAR, UFMG e UFBA; como “disciplina” ou “habilitação” nos cursos de Licenciatura em Música – UFSJ, UFPB, UNB, UFC, UFSCar; e no Bacharelado em Práticas Interpretativas em Canto – UNILA (que integra o canto popular e o canto erudito). Dessa maneira, “a Habilitação Voz - Música Popular, da Unicamp, ainda é o único curso específico de canto popular, no contexto da universidade pública no Brasil, tendo como professora Regina Machado, desde 2002” (Albuquerque, 2017, p. 40).

Em relação ao ensino de canto popular em outras instituições formais – como Conservatórios – , em instituições não formais – como escolas livres de música, e em aulas particulares, não temos pesquisas suficientes para construir um panorama. Porém alguns trabalhos, elencados no levantamento bibliográfico para essa pesquisa, dedicam suas pesquisas a investigar sobre o ensino de canto popular em alguns desses contextos, como os trabalhos de Sandroni (2013, 2017), Vaz (2022), Kimura (2015), Corusse (2021).

2.3 O que revelam as pesquisas em torno do ensino de canto popular

Muito embora o canto popular esteja presente no cotidiano da prática musical do Brasil, a pesquisa nessa área de conhecimento ainda não se mostra robusta se comparada às pesquisas acadêmicas relacionadas ao canto erudito. Essa informação é corroborada também pelo fato de que nas próprias instituições de ensino superior a música erudita é eleita como principal foco, conforme apurado por Luis Ricardo Queiroz, “(...) enquanto 100% das instituições pesquisadas ofertam bacharelado ou licenciatura com maior ou menor ênfase na música erudita, somente 25% delas ofertam formalmente cursos de graduação em música popular” (Queiroz, 2020, p. 167).

João Valter Ferreira Filho (2021), estudando a Licenciatura em música da Universidade Federal de Campina Grande, aponta para uma tendência de fundamentação na linguagem musical conforme os padrões estabelecidos a partir do universo erudito.

Nesse sentido, a análise das ementas dos componentes curriculares evidencia a presença de fortes traços de colonialidade que determinam o caráter da formação de professores assumida pela LicMus/UFCG, deixando de lado os conhecimentos e saberes de tantas outras musicalidades que se entrecruzam no contexto cultural de Campina Grande. Esse é um traço característico de muitos outros cursos superiores de formação na área de música em diversos outros contextos, conforme apontam os estudos de Aróstegui (2011), Pereira (2012), Almeida (2009), Queiroz (2017b; 2020), dentre outros (Ferreira Filho, 2021, p. 255).

Todavia, quando nos referimos ao ensino superior de canto popular, verificamos que também há uma discrepância em relação ao ensino de canto erudito. Isso se deve a vários fatores, assim como a música popular, o ensino de canto popular ainda está ganhando seu espaço no ensino superior brasileiro, especialmente nas universidades públicas.

A necessidade de formalização da prática docente em canto popular, embora em fase de ascensão, ainda não é condizente com o rápido crescimento do mercado de trabalho para esses profissionais, conforme afirma Verônica Kimura (2015). Nesse sentido, a pesquisa é um importante instrumento para fomentar as discussões relacionadas à prática musical na área de canto popular. Queiroz (2020),

discorrendo sobre a necessidade de uma ruptura decolonial, confirma a pesquisa como estratégia fundamental:

Assim, uma ruptura decolonial, demanda redefinir objetivos educacionais na educação superior em música e, ao invés de estudar as teorias e os métodos consolidadas pelos colonizadores, criar os nossos próprios materiais didáticos, inventariar a diversidade de músicas no Brasil, criar reflexões e bases epistemológicas sobre as diversas músicas da cena nacional e internacional, entre outros aspectos. Uma formação musical pautada nesse princípio precisa entender a pesquisa como caminho vital para a produção e a circulação de conhecimento “novo”, contextual e inovador. Assim, a pesquisa deve ser concebida como um dos pilares da formação musical e uma estratégia fundamental para a definição de práxis decoloniais em música na educação superior (Queiroz, 2020, p. 183).

Por essa perspectiva, a pesquisa em torno do ensino de canto popular brasileiro é uma área ainda em desenvolvimento, conforme o levantamento bibliográfico realizado neste trabalho.

Importante destacar sobre o ensino é que, o canto popular brasileiro abrange vários estilos e gêneros que devem ser considerados nessa prática. Assim, temos de um lado o ensino do canto baseado em gêneros como o Samba e a Bossa Nova, mas também em gêneros como o Sertanejo, o Forró, o Axé, o Rock, dentre outros. Embora mais comerciais e, assim, mais marginalizados no meio acadêmico como veremos à frente, autores como Sandroni (2017) defendem como parte do que é chamado de canto popular brasileiro. É relevante analisarmos como tem se desenvolvido a prática do ensino desses diferentes gêneros da música popular brasileira, tendo em vista a ausência de metodologias sistematizadas direcionadas na literatura.

Em meu mestrado utilizei o termo *canto popular urbano* brasileiro numa tentativa de deixar ainda mais claro para o leitor a respeito de qual produção musical estava me referindo, e também por compreender a dificuldade manifestada por alguns ouvintes em admitir a coexistência, dentro do termo *canto popular brasileiro*, de uma canção qualquer da bossa nova e de um funk carioca, por exemplo. No nosso entendimento as duas obras musicais poderão ser classificadas como o repertório de um cantor popular, ou de um cantor popular brasileiro (Sandroni, 2017, p. 19, grifos da autora).

Na pesquisa de Sandroni (2017) sobre o ensino de canto popular no Brasil, a autora percebe uma tendência no âmbito universitário: o ensino é voltado a um

repertório referente a movimentos musicais, tais como época de ouro rádio, Bossa Nova, Tropicalismo, MPB tradicional, dentre outros, mas excluindo o repertório chamado de *comercial* ou de *massa*, como por exemplo, o Sertanejo.

A maioria dos professores universitários de canto popular baseia sua escola de repertório em uma espécie de *mapa genealógico* de música popular brasileira que, por sua vez, foi elaborado por críticos e pesquisadores a partir de estudos da história dos movimentos musicais dos séculos XIX e XX. Identificamos esse *mapa* dos movimentos musicais presentes com mais ou menos força, em todos os currículos, ementas e planos de aula dos cursos universitários que pesquisamos (Sandroni, 2017, p. 190, grifos da autora).

Na mesma perspectiva, Albuquerque (2017), que investiga como tem se desenvolvido o ensino de canto popular em duas universidades públicas brasileiras, na UFMG e na UnB, percebe que estas também se baseiam nesse recorte da canção urbana no Brasil, fundamentado no modelo da Unicamp, e que os conteúdos regionais são uma parcela ainda pequena nos currículos.

O programa mencionado da Unicamp refere-se a um modelo de ensino que se baseia nas principais épocas da música brasileira para desenvolver o currículo de canto popular, passando por alguns períodos como Época de Ouro do Rádio, Tropicália e Bossa Nova. A Unicamp foi o primeiro curso de canto popular no âmbito das universidades públicas do país, em 1989, conforme já mencionado. Segundo Sandroni (2017, p. 183), a montagem dos currículos dos demais professores das universidades públicas, em geral, entrevistados por ela, também se baseia nesse modelo, com algumas modificações.

Assim, é válida a reflexão de que a prática do canto popular brasileiro abarca vários gêneros e estilos diferentes, não apenas esses contidos nos currículos dos cursos universitários, portanto, requerendo um estudo de técnica e estética vocal muitas vezes diverso para cada um deles. Como em contextos não universitários acredita-se que a liberdade de escolha de repertório é maior, geralmente direcionado pelas preferências do aluno, e a diversidade de perfis de alunos também aponta ser ampla, é relevante compreendermos como o ensino de canto popular em contextos não universitários lida com esses repertórios, de que maneira há uma abordagem estética e tecnicamente diversa ou comum para o ensino nesses gêneros.

Uma outra questão importante a ser discutida está relacionada ao currículo, ou seja, aos conteúdos preestabelecidos para serem abordados nas aulas de canto

popular. No que diz respeito ao âmbito universitário, pesquisas como a de Sandroni (2017) e de Albuquerque (2017) nos ajudam a compreender como se desenvolve o ensino de canto popular nas instituições públicas de ensino superior, e, como já mencionado, há uma tendência para que se reproduza o modelo estabelecido na Unicamp, que foi pioneira nesse ensino.

Por meio dessas pesquisas, também percebemos que as maneiras de reformulação do que consta nos currículos são diversas e são construídas por cada docente, tendo em vista as particularidades de formação e vivência desse professor, a realidade dos alunos e universidade, contexto musical e social local. Além do que, como já mencionado, a pedagogia do canto popular é uma área de estudo ainda em consolidação, portanto, a partir da prática surgem demandas não previstas e descobertas que são vivenciadas apenas por meio desse processo de ensino e aprendizagem, o que denominaremos, mais adiante, de saberes experienciais (Tardif, 2024; Gauthier *et al.*, 2013).

Esses currículos acabam sendo modificados na prática mediante a necessidade de atualização e adequação. Albuquerque (2017) afirma que, de acordo com sua pesquisa, nesse momento, na construção curricular das instituições pesquisadas, faz-se necessário uma reestruturação, mas que “(...) as mudanças e os ajustes do currículo acontecem primeiramente, e só depois podem ser modificadas no papel, no documento, no projeto pedagógico e curricular” (Albuquerque, 2017, p 65).

Ainda falando em currículo, percebe-se que não há uma padronização em relação aos conteúdos a serem abordados nas aulas. Em pesquisa sobre o ensino de canto popular em conservatórios e escolas técnicas de São Paulo, Corusse (2021) verificou que, nas instituições estudadas, não havia diretrizes curriculares sobre o ensino de canto popular.

Ao iniciar o processo da pesquisa de campo nas instituições, foi solicitado o projeto pedagógico dos cursos de canto popular. Tanto o Conservatório de Tatuí, quanto a EMESP não possuíam esse documento. A ETEC, por sua vez, possui, mas foi afirmado que ele estava em processo de atualização. Assim, do ponto de vista institucional, foi possível o acesso apenas às grades curriculares dos cursos e aos regimentos internos. Como não foi possível verificar a ementa das disciplinas de instrumento, os professores foram questionados quanto aos procedimentos e objetivos das aulas de canto. De modo unânime, os docentes afirmaram que não há diretrizes institucionais ou curriculares pelas quais são definidos

objetivos vocais para cada um dos níveis do curso (Corusse, 2021, p. 132).

Portanto, nem sempre há diretrizes ou currículos organizados nas instituições para que o professor de canto popular se paute. Isso acontece em consequência da ausência de sistematização do ensino. Ainda nessa perspectiva, Sandroni (2017), discorrendo sobre os professores autônomos, aponta algumas diferenças entre o ensino dentro da universidade e fora dela.

Verificamos que os professores autônomos de canto popular em sua maioria deixam que os alunos escolham o repertório que desejem para os trabalhos em aulas, diferente dos professores das universidades públicas que determinam o repertório que deverá ser estudado em seus planos de aula ou nas ementas dos cursos. Além disso, o ensino autônomo de canto popular parece tender à especialização, principalmente nos gêneros ditos mais comerciais como o rock, o samba, o axé e o sertanejo. A profissão de Coaching também tem sido uma opção a mais no trabalho de professores autônomos de canto popular (Sandroni, 2017, p. 173).

Observa-se, assim, a diversidade de abordagens e perspectivas em relação ao ensino de canto popular. É importante investigar em que medida os professores particulares de canto popular que atuam em escolas livres de música possuem um currículo a ser seguido, e como ele se adequa ou como desenvolve essas aulas na ausência de currículo pela instituição. Assim, é relevante saber quais conhecimentos são priorizados.

Na pesquisa de Campos (2018), com 175 (cento e setenta e cinco) professores de canto brasileiro, buscando analisar as características de atuação de um grupo de professores brasileiros, tendo 131 (cento e trinta e um) deles afirmado atuarem em escolas de música, conclui que:

Com relação a ter ou não um método de trabalho, a Tabela 4 apresenta 26.3% de professores que responderam não possuir um método. Dos 73.7% que possuem um método, 46.5% trabalham com métodos conhecidos e 33.3% não nomearam o método utilizado (Campos, 2018, p. 36).

Isto é, nos participantes da pesquisa de Campos (2018), mesmo quando não há um currículo preestabelecido, o professor acaba seguindo uma metodologia, conhecida ou não, criada por terceiro ou pelo próprio profissional. Campos (2018, p. 42) ainda aponta que mesmo os que responderam não possuir um método de

trabalho, quando solicitados a descrever sua aula de canto, discorreram o passo-a-passo, demonstrando que de certa forma possuem uma metodologia de trabalho.

Como não há uma sistematização do que deve ser ensinado, principalmente quando no ambiente externo à universidade, há a coexistência de várias metodologias e maneiras de se abordar o ensino de canto popular. Corusse (2021) conclui, a partir de sua pesquisa em conservatórios e escolas técnicas de São Paulo, que as instituições acabam sendo agrupadoras das diferentes vertentes pedagógicas de cada um dos professores.

Uma situação delicada é que nem sempre há um total conhecimento das instituições a respeito dos procedimentos adotados por cada docente. Além disso, outra questão preocupante é que se as formações são centradas sobre os professores e não são formalmente documentadas, há um progressivo apagamento do histórico formativo e da própria identidade das instituições (Corusse, 2021, p. 154).

2.3.1 Formação dos professores

Assim, como pode se observar uma diversidade de metodologias e abordagens em relação ao ensino de canto popular, diversas também são as formações desses professores, mesmo em âmbito universitário, visto que a formação específica é um movimento recente. Albuquerque (2017), que situa sua pesquisa em âmbito universitário, destaca a experiência musical e profissional como importante para o exercício docente.

A pedagogia do canto popular configura-se como uma pedagogia autônoma e ainda em fase experimental na maioria das universidades. Neste ponto, o que destacamos como relevante para a atuação pedagógica dos docentes é a experiência musical, artística e ativa da atuação profissional. O canto popular ganhou seu espaço na academia e o professor que assume a responsabilidade de ensiná-lo nem sempre possui uma formação específica na área de canto popular, de educação musical ou até mesmo de música popular. Alguns passaram por uma formação em canto lírico, mas desenvolveram suas carreiras em música popular (Albuquerque, 2017, p. 95).

Em âmbitos não universitários essa diversidade de formação ainda é mais ampla, tendo em vista que muitos professores não possuem graduação na área de canto ou mesmo de música. Alguns desses professores vem da área artística, ou

seja, são cantores que começam a ensinar antes mesmo de alguma formação pedagógica relacionada, “é bastante comum no canto popular, cantores se tornarem professores de canto por uma questão de sobrevivência” (Campos, 2018, p. 16). Contudo, é importante destacar que já há cursos não formais os quais esses profissionais podem buscar para se especializar.

Na área do Canto não é necessário ter graduação em Música ou qualquer outro título acadêmico para exercer a profissão, diferentemente, por exemplo, da Fonoaudiologia. Nessa questão vale pontuar que, ter graduação em Música ou um mestrado ou doutorado não é obrigatoriamente um termômetro para que esse PC [professor de canto] tenha uma didática mais ou menos eficiente do que um professor sem formação acadêmica (Campos, 2018, p. 40).

Ainda sob essa perspectiva, percebe-se que há uma ausência de material didático relacionado ao tema do ensino de canto popular brasileiro, sendo a prática do professor geralmente baseada em sua experiência como aluno (muitas vezes vindo de uma formação baseada no canto erudito) e também de sua experiência como professor, construindo e aperfeiçoando o seu próprio método por meio das trocas e experimentos com seus alunos. Conforme sugere Kimura (2015, p. 44), o perfil do professor de canto popular tem modelos diversos, desde uma formação universitária até a atuação como professor de um cantor autodidata.

2.3.2 Materiais didáticos e metodologias

Percebe-se que há uma *escola* de ensino de canto popular ainda em formação, entendendo *escola* como um conjunto de procedimentos metodológicos organizados de forma sistemática. Além disso, há, nesse sentido, uma carência de métodos, materiais didáticos, direcionados ao ensino de canto popular brasileiro. Todavia, diversos autores, na busca por preencher essa lacuna, elaboraram alguns materiais, propondo métodos, exercícios ou estratégias para auxiliar no ensino do canto popular. Buscaremos mencionar aqui os principais trabalhos elaborados para esse fim, encontrados por meio de pesquisa bibliográfica. É importante enfatizar que foram considerados, para fins desta revisão de literatura, apenas materiais didáticos direcionados ou relacionados ao canto popular e em português.

Sandroni (2017) afirma que uma das possíveis razões para a existência dessa lacuna em materiais didáticos seriam “as dificuldades impostas pela grande

diversidade de estilos da música popular brasileira, que dificultaria sobretudo a elaboração de métodos e a estruturação do ensino para o canto popular brasileiro” (Sandroni, 2017, p. 176).

O primeiro material que podemos mencionar é o *Por todo canto* de Goulart e Cooper (2019), que propõe a execução de vários exercícios vocais anteceditos de uma breve explicação sobre os objetivos pretendidos, como aquecimento, ressonância e articulação, com base em gêneros da música popular brasileira, como samba, bossa e baião. Acompanha áudios dos vocalises e a transcrição das partituras para o professor.

O *Método de canto popular brasileiro* de Marcos Leite (2010) é composto por dois volumes: um para vozes médio-agudas e outro para vozes médio-graves. O autor dedica algumas páginas para orientar os estudantes e propõe uma série de exercícios com objetivo de trabalhar intervalos, de segundas a oitavas, – baseado no que propõe o *Vaccini*, livro que é destinado ao canto erudito –, e também canções inéditas compostas para trabalhar cada um desses intervalos. Esse também vem acompanhado com áudios para exemplificar os exercícios e para executar sozinho.

260 dicas para o cantor popular de Clara Sandroni (1998) não se propõe a ser um método ou oferece exercícios, mas busca conceder dicas sobre produção da voz e sobre o canto popular. Além disso, podemos mencionar o livro *Belting Contemporâneo* de Marconi Araújo (2013) que se baseia em uma estética de música comercial americana, mas que tem sido adotada por alguns profissionais do canto popular com adaptações para a música popular brasileira.

Outros livros encontrados na bibliografia analisada que se propõem a auxiliar no aprendizado do canto popular são: *Canto uma expressão: princípios básicos de técnica vocal*, de Tuti Baê e Mônica Marsola (2000); *Canto: uma consciência melódica*, de Tuti Baê (2003) e *Mais que nunca é preciso cantar: o novo método de técnica vocal* de Cris Delano (2000). Todos esses seguem a proposta de livro de exercícios acompanhado de CD com áudios dos *playbacks*.

Além disso, é importante destacar alguns trabalhos acadêmicos que são relevantes nesse sentido, não por proporem necessariamente um método, mas por trazerem propostas para enxergar o ensino do canto popular de maneira mais detalhada. Primeiramente, podemos mencionar a pesquisa de Consiglia Latorre (2002), consistindo em uma das primeiras pesquisas acadêmicas a se dedicar especificamente ao canto popular brasileiro.

Latorre (2002) apresenta uma proposta pedagógica baseada na *escuta de épocas*, cujo foco é o conhecimento e escuta do repertório e das condutas vocais de intérpretes pertencentes a diversos períodos da história da música popular brasileira, seguido da imitação consciente dessas diferentes condutas vocais. O objetivo consiste em que o aluno amplie seu repertório vocal e possa, a partir disso, descobrir a sua própria expressividade.

Já Adriana Piccolo, em *O canto popular brasileiro: uma análise acústica e interpretativa* (2006), propõe, primeiramente, discutir os processos de transmissão e aprendizagem do canto popular e do canto lírico e fazer um relato da história da técnica vocal no Brasil, dos seus processos de transmissão e aprendizagem. Se propõe também a descrever os gestos vocais na interpretação de três cantores – Elis Regina, Caetano Veloso e Milton Nascimento – e a partir da análise de dez fonogramas busca identificar um conjunto de técnicas características na interpretação do canto na música popular brasileira, oferecendo ao final um material em CD – que não conseguimos acesso – com exercícios baseados nos exemplos de gestos vocais.

Todavia, conforme verificamos em pesquisas acadêmicas no âmbito de universidades e instituições com professores de canto popular, como por exemplo Corusse (2021), Campos (2018), Sandroni (2013, 2017), Albuquerque (2017) e Kimura (2015), essas propostas pedagógicas apresentadas acima são pouco utilizadas – até por não serem métodos consolidados, mas, sim, pistas e material de auxílio para quem pretende estudar a área – construindo cada professor uma metodologia própria a partir de sua experiência como aluno, professor e cursos específicos da área.

Há também uma resistência de alguns profissionais em elaborar métodos de canto popular. Sandroni (2017), em sua pesquisa, questionando Felipe Abreu – professor de canto popular – a razão de alguns professores manterem essa atitude como forma de preservação do conhecimento e obrigar o aluno ir até ele para obtê-lo, Abreu responde:

(...) eu acho que isso é uma visão. Imediatamente me ocorre pensar numa outra coisa que é o fato de que um método congela você no tempo. Não como uma defesa de território. Se você não formaliza um método terá a permissão de avançar, mudar de ideia, ter outras ideias, perceber seus erros, corrigir seus erros e obviamente adaptar o seu método a cada pessoa. Isso é claro que não vale para alguém

que dá aula em grupo, pois a possibilidade de individualização do método é complicada (Sandroni, 2017, p. 181).

Uma das observações que o professor Felipe Abreu faz deve ser destacada, a de que “a linguagem escrita é muito limitada em relação ao trabalho que o professor de canto faz” (Sandroni, 2017, p. 181), talvez essa seja uma das razões da ausência de métodos sistematizados sobre o ensino de canto popular brasileiro, a dificuldade em traduzir toda uma maneira de trabalhar e ensinar, repleta de adaptações e particularidades, para uma linguagem escrita.

A dificuldade em padronização de metodologias – que não é necessariamente um objetivo a ser alcançado – se percebe em razão também da diversidade de características estéticas do comportamento vocal nos diversos gêneros da música popular brasileira. Porém, um dos elementos que parece ser de consenso é o de que no ensino do canto popular é necessário oferecer ao aluno espaço para a expressividade e interpretação próprias. Alexei Queiroz, professor de canto popular da UnB, em entrevista a Albuquerque (2017) questiona o posicionamento que defende que os padrões não podem ser perdidos e que não se pode deixar morrer determinada técnica, pensamento, segundo ele, herdado do canto erudito.

Alexei denomina os professores afinados com essa mentalidade como os “mantenedores da chama”. Esses professores querem e exigem de seus alunos que produzam suas interpretações exatamente iguais, que se preserve aquele tipo de cantar, aquela melodia, aquela técnica. Imposições como: “essa é a maneira como deve ser cantado”, “deve ser cantada com essa inflexão”. São imposições incompatíveis com o contexto da música popular, que prima por uma riqueza e uma diversidade de formas de expressão, interpretação e personalidade dos discursos musicais (Albuquerque, 2017, p. 66).

Corusse (2021) argumenta que não são somente os aspectos técnicos que são relevantes em uma aula de canto, ela pode abordar vários outros aspectos igualmente importantes para a formação de um intérprete de música popular brasileira.

Entende-se também que o ensino da técnica vocal é uma parte de grande relevância, mas não a totalidade da formação de um cantor, pois ela também deve considerar aspectos musicais, estéticos, culturais e artísticos. Podem ser contempladas em uma aula de canto, por exemplo: o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, a leitura e escrita musical, a percepção, os teores da harmonia, os

conhecimentos da história da música, as características e linguagens dos diferentes gêneros e repertórios, noções de arranjo e de composição, bem como de improvisação, entre outros (Corusse, 2021, p. 62).

É importante também mencionar que as ciências da voz têm se desenvolvido bastante, com uma grande evolução tecnológica a partir da segunda metade do século XX, trazendo novas possibilidades para o estudo da voz, tanto do canto popular quanto do canto erudito. Esses conhecimentos influenciam diretamente a maneira de ensinar o canto, tendo em vista que há mais informações disponíveis sobre o aparelho fonador e seu funcionamento, não sendo fundamentados os resultados em sensações, como podemos constatar em alguns momentos na história do ensino de canto, mas em dados científicos.

Como resultado, houve a possibilidade do estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem enriquecido pelos conhecimentos das ciências da voz. Nele, são possíveis a compreensão e visualização do funcionamento do aparelho vocal e de seus ajustes, o entendimento dos exercícios vocais e de como eles tendem a gerar determinadas respostas fisiológicas, a realização de uma comunicação menos subjetiva entre professor e aluno, a estruturação do ensino da técnica com base na fisiologia e acústica e, por fim, a disponibilidade de uma grande variedade de feedbacks, inclusive em tempo real (Corusse, 2021, p. 15).

Além disso, fundamentados, inclusive, nesses novos conhecimentos, têm surgido capacitações e cursos livres que tem sido a base de formação de muitos professores de canto popular que buscam se especializar na área. Segundo Corusse:

(...) é grande a influência das capacitações nos “métodos trademark”. Vários deles partem da conciliação de aspectos técnicos e científicos. Exemplos podem ser encontrados no Somatic VoiceWork, Speech Level Singing, IVA, IVTOM, entre outros. Mais recentemente, têm surgido também um sem número de formações, capacitações e materiais didáticos principalmente associados ao mercado estabelecido nos meios digitais, que parecem ter sido ampliados a partir da grande presença digital estabelecida em 2020 e cujos impactos na pedagogia vocal e prática dos cantores ainda haverão de ser pesquisados (Corusse, 2021, p. 124).

Como alguns exemplos de cursos digitais brasileiros voltados para a pedagogia vocal temos: o curso de Pedagogia vocal do Full Voice Institute; o Método

Singer Teacher do Studio Marcio Markkx; o Pedagogia e Ciência Vocal do Instituto de Formação em Voz; o Curso Prático em Pedagogia Vocal de Deyse Schultz; o Didática e Pedagogia Vocal de André Barroso; dentre outros que têm se difundido pelos meios digitais, além da especialização em Pedagogia Vocal da Faculdade Santa Marcelina.

Percebe-se a diversidade de possibilidades de abordagens de um professor de canto popular, não há uma escola de canto popular brasileiro consolidada, com sistematização de práticas pedagógicas voltadas para esse maneira de emissão vocal específica, mas já há diversas abordagens pedagógicas que devem ser aprofundadas em pesquisas, para conhecer em quais bases teóricas e práticas essa escola em formação tem se fundamentado.

Tendo em vista a breve investigação sobre o que têm discutido as pesquisas sobre o ensino de canto popular no Brasil, na seção a seguir, abordaremos alguns conceitos norteadores importantes para o presente trabalho.

3 CONCEITOS NORTEADORES

Esta seção busca discutir alguns conceitos que foram norteadores para a pesquisa. Primeiramente, para investigarmos as trajetórias e as concepções dos professores canto popular de Campina Grande (PB) é importante entendermos os saberes considerados relevantes para a prática profissional desse professor, portanto adotamos a teoria dos saberes docentes como ponto de partida (Tardif, 2014; Gauthier *et al.*, 2013; Araújo, 2005).

Em seguida, para discutirmos sobre as percepções dos profissionais sobre sua prática de ensino também foi necessário compreender o que os entrevistados entendiam por canto popular/canto popular brasileiro. Para isso, trouxemos as discussões sobre o conceito de canto popular brasileiro na literatura da área, que serviram de base para a análise dos relatos dos professores participantes.

3.1 Os saberes docentes

Tendo como perspectiva que há uma base de conhecimentos que fundamenta o exercício docente, pesquisadores foram mobilizados a investigar esses saberes e buscar uma sistematização, visando responder perguntas como: o que o professor deve saber para ensinar? Nesse sentido, existem diversas outras pesquisas tendo como base os saberes docentes, nesse trabalho iremos abordar alguns dos principais teóricos que versam sobre o tema: Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013), utilizando esses trabalhos como conceitos centrais de orientação para nossa pesquisa.

As teorias sobre os saberes docentes surgiram com o objetivo de reivindicar a profissionalização dos profissionais da educação. Sendo assim, algumas perguntas fundamentam os estudos dos saberes docentes, e Tardif (2014), nesse sentido, questiona:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Noutras palavras, quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? (Tardif, 2014, p. 9).

De outro lado, Gauthier *et al.* (2013) indagam:

O que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças? Em outras palavras, o que é preciso saber para ensinar? (...) O que é ensinar? Quais são os saberes, habilidades e as atitudes mobilizados na ação pedagógica? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício? (Gauthier *et al.*, 2013, p. 17-18).

Sob essa perspectiva, para Tardif (2014, p. 18), o saber dos professores “é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Dessa maneira, ele propõe uma sistematização dos saberes docentes reafirmando que não se reduzem a uma transmissão de conhecimentos já constituídos, mas que sua prática integra saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, de saberes curriculares e de saberes experienciais.

Sendo assim, inicialmente Tardif (2014) aponta para uma classificação de quatro tipos diferentes de saberes na atividade docente, dando uma ênfase maior para os saberes experienciais.

Primeiramente, o autor aponta os saberes de formação profissional, que são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores e incluem os saberes pedagógicos. Dessa maneira, comportam os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Já os saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, são saberes que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (Tardif, 2014).

Os saberes curriculares representam a categorização dos saberes sociais definidos e selecionados nos programas escolares, contendo os objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aplicar. E, por fim, os saberes experienciais são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio (Tardif, 2014).

Sob essa perspectiva, de acordo com Tardif (2014), o saber docente é composto por vários saberes, oriundos de diversas fontes, é plural, heterogêneo, temporal e contempla também a individualidade de cada ser humano.

Quadro 1 – Classificação dos saberes docentes segundo Tardif (2014)

Os saberes da formação profissional	O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, incluindo saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos.
Os saberes disciplinares	São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (Tardif, 2014, p. 38).
Os saberes curriculares	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (Tardif, 2014, p. 38).
Os saberes experienciais	Saberes desenvolvidos no exercício da profissão, oriundos da experiência e validados por ela.

Fonte: Tardif, 2014, p. 36-39.

Tardif (2014) ainda propõe outra classificação, que tem como destaque as fontes de aquisição do saber e os modos de integração no trabalho docente. Portanto, essa classificação busca identificar os saberes conforme os lugares que os professores atuam, as organizações que os formam, os instrumentos de trabalho e a sua experiência de trabalho.

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
---	--	---

Fonte: Tardif, 2014, p. 63.

Portanto, os saberes docentes, conforme Maurice Tardif, estão relacionados a “várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2014, p. 64). Assim, alguns são oriundos da família, da universidade, dos seus pares, dos cursos de reciclagem, das suas experiências. Contudo, nas interações diárias em sala de aula nem sempre é possível identificar suas origens imediatamente.

De outro lado, Gauthier e colaboradores (2013) também propõem uma sistematização dos saberes pertinentes à atividade docente, saberes esses que constituem um reservatório no qual os professores se abastecem para o exercício da prática docente. Portanto, Gauthier *et al.* (2013) se fundamentam em uma concepção em que diversos saberes são reivindicados na atividade do professor, sendo pertinente “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 28).

Sendo assim, os autores apresentam seis tipos diferentes de saberes docentes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica (Gauthier *et al.*, 2013). O saber disciplinar está relacionado ao conteúdo, é um conhecimento produzido por pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, não sendo produzido pelo professor. Contudo, para ensinar a matéria o professor precisa ter um conhecimento pedagógico da matéria, que não é o conhecimento disciplinar propriamente dito, mas um saber da ação pedagógica produzido pelo professor no contexto específico (Gauthier *et al.*, 2013, p. 30).

O saber curricular refere-se aos saberes selecionados e organizados pelas instituições que fazem parte dos programas escolares. Esses saberes também não são produzidos pelos professores. Os saberes das ciências da educação são um conjunto de saberes profissionais específicos sobre a escola, informando o professor

a respeito de várias facetas do seu ofício ou da educação de um modo geral. O quarto saber apresentado por Gauthier *et al.* (2013) é o saber da tradição pedagógica que refere-se às representações da profissão adquiridas antes mesmo do professor frequentar algum curso de formação.

Além desses, os autores incluem os saberes experienciais, consistindo naqueles produzidos pelos professores, que constroem sua própria jurisprudência e maneiras de fazer na prática docente. Contudo, Gauthier *et al.* (2013) alertam para a limitação desse tipo de saber no sentido de que é feito de pressupostos e argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. Por último, os autores apresentam os saberes da ação pedagógica que seriam os saberes experienciais tornados públicos e testados cientificamente. Este último é encarado como o mais necessário para a profissionalização do ensino, contudo seria o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor.

Quadro 3 – Reservatório de saberes

Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes	Saberes
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier *et al.*, 2013, p. 29.

Sendo assim, Gauthier *et al.* (2013) acreditam na concepção de um ensino baseado em um reservatório de saberes que abastece a prática profissional do professor, se afastando da ideia de um ofício sem saberes ou de saberes sem um ofício.

Importante destacar que apesar de Maurice Tardif (2014) e Clermont Gauthier *et al.* (2013) trazerem classificações diferentes para os saberes docentes, o primeiro com quatro tipos e o segundo com seis tipos de saberes, ambos trazem uma concepção muito semelhante de saberes docentes. A utilização desses dois teóricos visa auxiliar na operacionalização de compreender as trajetórias dos professores de canto popular das escolas livres de música de Campina Grande (PB), trazendo especificamente a classificação de Tardif (2014) como ponto de partida.

3.1.1 Saberes docentes do professor de música

No Brasil alguns autores já têm se debruçado a estudar os saberes docentes do professor de música necessários à formação profissional, assim como o que esses professores têm mobilizado em sua prática, como por exemplo: Araújo, (2005); Hentschke *et al.* (2006); Requião, (2002); Bellochio (2003).

Araújo (2005) se propõe a investigar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano/bacharéis ao longo de sua trajetória profissional; Hentschke *et al.* (2006) discutem os saberes docentes na formação do professor, situando as discussões teóricas ao apresentar as características e tipologias desenvolvidas por autores da área da educação e a abordagem feita por autores da educação musical; Requião (2002) busca identificar e discutir os saberes e competências mobilizadas pelos professores de música de escolas alternativas do Rio de Janeiro, desenvolvendo o conceito de músico-professor; Bellochio (2003) apresenta a proposta de investigar, no trabalho de professores da educação básica e em escolas de música, os saberes docentes considerados importantes no exercício de suas práticas profissionais.

É pertinente considerar que há especificidades no professor de música que devem ser analisadas para compreensão dos saberes dos profissionais dessa área. Araújo (2005), nesse sentido, reconhece as especificidades da prática docente do professor de piano, seu objeto de estudo, mas enfatiza a importância dos referenciais, provenientes da área da Educação, para a investigação dos saberes dos professores da área de música.

Os estudos sobre os saberes já desenvolvidos na área da Educação, constituem-se uma referência relevante para as investigações na área da Educação Musical. Mesmo encontrando na prática docente do professor de piano, especificidades que não são identificadas na atuação do professor de ensino regular, os referenciais da educação servem como ponto de partida para o entendimento dos saberes do professor de música (Araújo, 2005, p. 57).

Sob essa perspectiva, tendo em vista as diferenças iniciais encontradas entre a profissão do professor de ensino regular e do professor de piano, em relação à formação profissional – na sua pesquisa os participantes são professores bacharéis – e outras especificidades da profissão, Araújo (2005), a partir de Tardif, elabora

uma tipologia para orientar sua pesquisa com quatro categorias: saberes disciplinares (oriundos da formação inicial ou emergente) – diferentes conhecimentos musicais oriundos da formação inicial ou da formação continuada; saberes curriculares – grupo de saberes selecionado da cultura erudita e das instituições escolares; saberes experienciais – da experiência do professor e por ela validados; e saberes da função educativa – práticas de viabilização do ensino do instrumento. No quadro abaixo essa tipologia será mais detalhada:

Quadro 4 – Tipologia de saberes formulada por Araújo (2005)

Saberes disciplinares	Os saberes disciplinares oriundos da formação inicial, foram considerados como os conhecimentos que as docentes adquiriram durante sua formação anterior à graduação e também os conhecimentos adquiridos durante suas formações no curso de Bacharelado em Música (...) Já os saberes disciplinares emergentes, discutidos no âmbito desta tese, foram relacionados, assim como o próprio título explica, de uma necessidade que emerge na prática do professor, no confronto com as demandas de mercado, ou seja, de necessidades particulares que a sua profissão exige e que, em sua formação inicial, não lhes foram providas. Assim, os saberes disciplinares emergentes são adquiridos num processo de formação continuada (...) (Araújo, 2005, p. 80).
Saberes curriculares	Os saberes curriculares, considerados nesta pesquisa, também seguiram a definição de Tardif, ou seja, foram dimensionados como um grupo de saberes, selecionado da cultura erudita e das instituições escolares, que o docente se apropria, por meio do contato com as instituições de formação e de atuação profissional. Tais conhecimentos são transmitidos ao longo de sua formação e de sua carreira, por meio do contato com diferentes currículos e programas escolares (Araújo, 2005, p. 81).
Saberes experienciais	Os saberes experienciais também foram observados nesta tese a partir da conceituação de Tardif. Foram definidos como um grupo de saberes que são desenvolvidos ao longo do trabalho cotidiano e, diferentemente dos saberes disciplinares e curriculares, não são institucionalizados, mas brotam de experiência e por ela são validados (Araújo, 2005, p. 82).
Saberes da função educativa	Os saberes da função educativa, por sua vez, foram definidos como uma categoria de análise deste estudo, tendo como categoria similar, os saberes da formação profissional descritos por Tardif. No entanto, por meio do critério da origem social das categorias, o grupo descrito por Tardif não pôde ser considerado no âmbito deste estudo. Tardif descreve em seus estudos os saberes da formação profissional, como um grupo que inclui os saberes da educação e da ideologia pedagógica. Ele trata de professores oriundos das instituições de formação docente, isto é, indivíduos que buscam uma formação nas faculdades de ciências da educação, para atuar como professores do ensino regular. No caso dos professores de piano, reconheço que este processo pode ser particularmente diverso, para aqueles que buscam suas formações em cursos de Bacharelado em Música. (...) Neste estudo, portanto, optei por utilizar o termo saberes da função educativa para determinar os saberes que se referem especificamente às práticas de viabilização do ensino do instrumento, como a didática, as metodologias empregadas, enfim ao conjunto de conhecimentos que fazem parte do “ser” professor de piano no que tange a sua função de ensino (Araújo, 2005, p. 82, 83).

Fonte: Araújo, 2005, p. 80-83.

Portanto, orientado pela classificação e definições de Tardif (2014) e com base nas adaptações de tipologia feitas por Araújo (2005) utilizamos os conceitos de saberes docentes para investigar nos discursos dos professores investigados os saberes que mobilizam e as fontes sociais de aquisição.

3.1.2 Os saberes docentes dos professores de canto popular

Sob essa perspectiva, os professores de canto popular possuiriam também um reservatório de saberes nos quais se abastecem para o exercício de sua atividade docente. Portanto, é importante investigar quais são esses saberes considerados relevantes na prática profissional do professor de canto popular. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos orientadores: qual a formação dos professores de canto popular do município de Campina Grande (PB)? Quais são os saberes considerados importantes no seu discurso sobre a sua prática profissional? O que o professor de canto popular sabe ou deve saber para ensinar? Como os professores construíram e quais foram as fontes sociais de aquisição desses saberes?

Tendo em vista que existem poucas Licenciaturas¹ no Brasil contendo o canto popular na sua grade curricular, e o fato de que para ministrar aulas em escola livre de música não é requisito essencial uma formação acadêmica na área, presume-se que a formação profissional do professor de canto popular na cidade de Campina Grande seja diversa, podendo apresentar especificidades a serem investigadas, provocando questionamentos acerca dos saberes docentes que mobilizam e as fontes de aquisição.

Apesar de Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (2013) utilizarem os conceitos de saberes docentes em uma concepção de formação profissional dos professores para a educação básica, irei me utilizar da classificação, especialmente a de Tardif (2014), com a tipologia reformulada por Araújo (2005), para tentar descrever os saberes apresentados pelos professores entrevistados ao longo dos relatos sobre suas trajetórias. O empréstimo desses termos me ajudou a compreender melhor as trajetórias dos entrevistados, assim como construir rótulos que podem auxiliar na compreensão dos saberes que esses professores indicam mobilizar.

¹Conforme pesquisa de 2017 de Albuquerque (2017), tínhamos apenas cinco Licenciaturas que ofereciam o canto popular como “disciplina” ou “habilitação” nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil (UFSJ, UFPB, UNB, UFC, UFSCar).

Tendo em vista a composição plural dos saberes docentes é importante investigar e compreender não somente quais os professores indicam mobilizar, mas, também, a maneira de aquisição desses saberes, as fontes sociais.

O saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (Tardif, 2014, p. 19).

Portanto, busca-se também compreender de onde vem os saberes docentes dos professores de canto popular, como um saber-fazer de origem social, quais as fontes de aquisição desses saberes no contexto dos professores investigados nessa pesquisa.

3.2 Fundamentos conceituais sobre o canto popular no âmbito brasileiro

Antes de discutirmos sobre o canto popular brasileiro é necessário compreender o que tem se entendido como música popular brasileira, já que o primeiro tem intrínseca relação com a segunda.

3.2.1 Música popular brasileira

Há uma discussão ampla sobre o conceito de música popular brasileira e da sigla MPB, com definições e perspectivas diversas. Porém, esse tópico não se propõe a oferecer um panorama detalhado ou trazer conclusões sobre essa definição, busca, de outro lado, apresentar discussões sobre o conceito trazidas por alguns dos principais pesquisadores do tema (Napolitano 2001; Ulhôa, 1997; 2002) para situar o nosso trabalho em relação a esses conceitos.

Partiremos inicialmente da sigla MPB (Música Popular Brasileira, com iniciais em maiúsculas) para tentarmos entender esse conceito. Primeiramente, segundo Laís B. F. de Almeida o “que é um consenso: a sigla MPB surgiu nos anos 1960, é uma abreviação da expressão “Música Popular Brasileira”, e não é sinônimo de toda música feita por brasileiros” (2019, p. 5).

Um questionamento pertinente sobre o tema é se a MPB poderia ser considerada um gênero musical ou seria algo mais amplo. Pensar a Música Popular Brasileira como gênero pode restringir o seu significado, nesse sentido, Marcos Napolitano (2014), se mostra contrário a ideia da MPB como gênero, “mais do que um gênero musical, a MPB, transformou-se em instituição sociocultural e rótulo de mercado(...)”(2014, p. 53). Napolitano destaca que em sua gênese, a MPB se apropria e se confunde com a própria memória musical “nacional-popular”, dessa forma, o termo aparece por volta de 1965: “surgiu a sigla MPB, grafada com maiúsculas como se fosse um gênero musical específico, mas que, ao mesmo tempo, pudesse sintetizar “toda” a tradição musical popular brasileira” (2002, p. 44).

As significações para a sigla MPB foram se modificando ao longo dos anos, incorporando ao conceito outros elementos diferentes de quando surgiu, nesse sentido, explana Paulo César Araújo (2010):

Apesar do aparente significado, a sigla MPB não representa toda e qualquer música popular produzida no Brasil. Ainda hoje, e de uma maneira muito mais intensa no período do regime militar, ela é a expressão de uma vertente da nossa música popular urbana produzida e consumida majoritariamente por uma faixa social de elite, segmento que a indústria cultural classifica como público A ou B. Difundida a partir de 1965, a sigla MPB foi utilizada inicialmente apenas como referência à “moderna música popular brasileira”, de origem universitária, que surgia da influência direta da bossa nova e que, naquele momento, disputava espaço com uma outra música popular - aquela produzida por Roberto Carlos e a turma da jovem guarda - que partia de influências do rock’n’roll inglês e norte-americano. (...) Ou seja: num primeiro momento, a sigla MPB representava uma espécie de bandeira de luta nacionalista contra um outro tipo de música que era efetivamente popular e produzida em nosso país, porém, considerada “alienígena”, “não-brasileira”. Entretanto, a partir de Setembro de 1967, com a incorporação de guitarras elétricas às composições de Caetano Veloso e de Gilberto Gil via tropicalismo e com a assimilação de influências do rock, do blues, do soul e do próprio trabalho de Roberto Carlos por outros intérpretes da MPB (Gal Costa, Elis Regina, Wilson Simonal), esta oposição música “brasileira” versus música “alienígena” deixava de ter sentido. Mas a sigla MPB continuou, agora fazendo frente a outra produção musical popular: aquela que, a partir de 1968, através de cantores românticos como Paulo Sérgio, era tachada de “cafona” ou de “música de empregadas”, ou seja, tudo aquilo que o público de classe média universitário rejeitava em termos de forma e conteúdo. Na perspectiva desse público, artistas como Chico Buarque e Gonzaguinha seriam os legítimos criadores da “boa música popular” - o termo “popular” sendo assim apropriado pelas elites intelectuais, restando para aqueles cantores românticos de maior popularidade o adjetivo “popularesco” (Araújo, 2010, p. 26-27).

Portanto, podemos perceber que é um termo que gera discussões ao longo do tempo e que vai se transformando. Marcos Napolitano é um pesquisador importante da área, em seus trabalhos aborda a história da MPB ao longo das décadas, discutindo sobre a construção e reconfiguração do conceito da MPB ao decorrer dos anos. Em síntese, em trabalho de 2001, Napolitano encara a MPB como uma instituição cultural:

Na perspectiva desta pesquisa a MPB se destaca como o epicentro de um amplo debate estético-ideológico ocorrido nos anos 60, que acabou por afirmá-la como uma instituição cultural, mais do que como um gênero musical ou movimento artístico. Seria temerário tentar delimitar as características da MPB a partir de regras estético-musicais estritas, pois sua instituição se deu muito mais em nível sociológico e ideológico. Estes dois planos foram articulados pela mudança no sistema de consumo cultural do país, transformando as canções no centro mais dinâmico do mercado de bens culturais. A sigla MPB se tornou sinônimo que vai além do que um gênero musical determinado, transformando-se numa verdadeira instituição, fonte de legitimação na hierarquia sócio-cultural brasileira, com capacidade própria de absorver elementos que lhe são originalmente estranhos, como o rock e o jazz (Napolitano, 2001, p. 7).

Nesse sentido, Napolitano (2001) enfatiza a ausência de uma unidade na MPB que a caracterize apenas como um gênero musical, visto que absorve elementos e gêneros diversos.

Outra definição do termo, trazida por Martha Tupinambá de Ulhôa, entende a MPB como “uma subcategoria da música popular, inscrita no campo simbólico da música no Brasil, em interação com a música erudita e a música folclórica” (2001, p. 53). É importante destacar que Ulhôa diferencia a MPB (Música Popular Brasileira) da Música Brasileira Popular, adotando este último para abranger a música popular do Brasil, termo que assim define:

Decidiu-se, portanto, por **Música Brasileira Popular** que na presente delimitação inclui músicas populares mediadas pela indústria cultural, produzidas e consumidas por brasileiros. Neste campo se inserem tanto a MPB e o Rock Brasileiro quanto os gêneros de produção maciça, Música Romântica e Música Sertaneja. Todos estes gêneros, de uma forma ou de outra têm origem nas matrizes rústicas da música brasileira que são a modinha (canção amorosa de contorno melódico ondulado) e o lundu (dança ou canção narrativa de contorno melódico entoativo) (Ulhôa, 1997, p. 81, grifo da autora).

Nesse contexto, a Música Brasileira Popular abarcaria as músicas produzidas e consumidas por brasileiros por meio da indústria cultural, mas a MPB está arrolada ao lado de outros gêneros musicais, o que poderia enquadrá-la como um deles. Contudo, Ulhôa prefere designá-la como uma categoria eclética:

O rótulo MPB é um termo altamente ambíguo, pois apesar de no seu sentido restrito se referir a um repertório e produção musicais ligada a um grupo específico de músicos, no seu sentido amplo parece abarcar a totalidade da "Música Popular Brasileira". (...) Nesse sentido é importante salientar a interface da música popular industrializada tanto com a música tradicional ("folclórica") quanto com a música de concerto ("erudita"). Enquanto nas décadas de 1930-40, o samba fora eleito como o gênero nacional por excelência, nos anos 1960s emerge a categoria eclética do que seria denominado posteriormente como MPB, uma categoria que identifica não mais um ritmo específico, mas uma postura estética, ligada a um projeto de modernização da música popular (Ulhôa, 2002, p. 4).

Portanto, podemos vislumbrar que é uma discussão que perdura, e continuará, e em que não há apenas um único ponto de vista a ser observado. Todavia, no contexto deste trabalho, quando utilizarmos o termo “música popular brasileira” (com iniciais minúsculas), estaremos nos referindo a música popular midiaticizada, divulgada por meio da indústria cultural, consumida e produzida por brasileiros; quando utilizarmos o termo MPB ou Música Popular Brasileira (com iniciais maiúsculas) estaremos nos referindo a uma categoria que identifica uma postura estética (Ulhôa, 2002), que engloba alguns gêneros musicais da música popular brasileira.

3.2.2 Canto popular brasileiro

De maneira geral, o *canto popular* está relacionado a um canto diretamente ligado à música popular. O *canto popular* com o qual trabalhamos é aquele relacionado com a música popular brasileira urbana e midiaticizada, tendo em vista que o canto é uma prática cultural e popular comum a todos os povos, mas que nem sempre está sujeito a uma sistematização. Adotamos neste trabalho o mesmo posicionamento de Sandroni (2017):

A título de esclarecimento, quando nos referirmos ao canto popular brasileiro, estaremos falando da prática daquele cantor que tem sido o principal transmissor e divulgador do repertório cantado da chamada música popular brasileira urbana, aquela música urbana registrada e divulgada pela indústria cultural no país a partir principalmente dos anos 1920 (Sandroni, 2000, *apud* Sandroni, 2017, p. 17).

Sendo assim, utilizamos o recorte, para fins de estudo, desse canto urbano e divulgado pela indústria cultural do país a partir do início do século XX. Nessa mesma perspectiva, Adriana Piccolo (2006):

Neste trabalho, ao citarmos o canto popular, estaremos nos referindo ao canto popular brasileiro urbano, veiculado pelas rádios desde o seu surgimento principalmente no eixo Rio-São Paulo, associado ao, como veremos pouco preciso, termo MPB (Piccolo, 2006, p. 2).

Em trabalho de 2003², Piccolo assim define o canto popular brasileiro:

Identificamos o canto popular brasileiro como todo aquele realizado por cantores brasileiros, que tenha o sotaque da língua e da cultura popular brasileira, percebido como tal nos centros urbanos a partir dos anos 20 (Piccolo, 2003, p. 9).

A autora define o canto popular brasileiro como aquele que tem o sotaque da língua e da cultura popular brasileira. Contudo, a própria Piccolo (2003) levanta um questionamento acerca do que seria esse “sotaque” e apresenta algumas hipóteses:

Com relação aos cantores da atualidade, temos algumas hipóteses do que seria esse traço comum: mais liberdade rítmico-melódica na forma de interpretar; maior importância da palavra em relação à melodia, percebida na naturalidade da interpretação, como se o cantor estivesse falando o que canta, e sentindo o que fala-cantando; e uma certa coloquialidade técnica, como a economia de vibratos, por exemplo. A emoção é forte, mas frequentemente contida, diferente da música popular italiana ou americana, ou mesmo a brasileira do começo do século, em que os cantores quase sempre “soltavam a voz”. (...) Todos esses fatores, aliados a algumas características da própria canção brasileira, tais como sua riqueza rítmica e melódica, servem de pistas para identificar o tal “traço comum” do canto popular brasileiro (Piccolo, 2003, p. 10).

²A pesquisa de Piccolo (2003) consiste em um Trabalho de Conclusão de Curso e, embora essa categoria não esteja incluída no nosso levantamento bibliográfico, optamos por incorporar esse trabalho da autora por ser um trabalho de referência na área, representando um dos primeiros trabalhos discutindo o tema do ensino do canto popular brasileiro.

Mateus Corusse (2021), quando vai definir o canto popular ao qual se refere ao longo da sua pesquisa também segue o direcionamento das autoras acima mencionadas, ainda especificando um pouco mais, se referindo a uma estética estabelecida no eixo Rio-SP, assim como Piccolo (2006):

Primeiramente, observe-se que os cantores referidos nas últimas páginas não são aqueles com os quais foram configuradas as bases do canto popular brasileiro por meio do fazer musical das comunidades populares, mas sim aqueles que construíram suas carreiras a partir dos fonogramas e de sua veiculação pelo rádio, TV e, atualmente, também nas mídias digitais. Assim, é importante demarcar que o tipo de canto tratado na presente pesquisa é: popular, brasileiro, urbano, veiculado através das mídias e, por fim, formalizado, sendo principalmente orientado pela estética mais fortemente estabelecida no eixo Rio-SP (Corusse, 2021, p.16, 17).

Em entrevista à Ana Paula Albuquerque (2017), Alexei Queiroz³, professor na UnB (Universidade de Brasília) e pesquisador na área do ensino de canto popular, buscando definir o que entende por canto popular afirma:

O canto popular seria o canto que está associado ao tripé, ou seja, um canto feito com ligações com a cultura popular, baseado na cultura popular, apoiado por um suporte tecnológico, no caso microfones, alto-falantes, disco, transmitido pela rádio, pela televisão ou pela internet, videoclipes e tudo mais [e] está se submetendo ao mercado, de algum modo tentando virar dinheiro (Albuquerque, 2017, p. 60).

Sendo assim, percebemos que definir o que é o canto popular brasileiro é uma tarefa bastante complexa, mas diante desses apontamentos podemos ter uma base para seguir o nosso estudo.

³ Professor de canto popular no curso de licenciatura em Música, na UnB, desde 2010, conforme pesquisa de Albuquerque (2017), sua pesquisa de mestrado estuda o canto popular e os procedimentos de ensino na UNICAMP (2009).

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como objetivo geral, esta dissertação buscou compreender a percepção dos professores de canto popular de escolas livres de música de Campina Grande (PB) sobre sua própria prática de ensino. Já como objetivos específicos buscou-se: (1) conhecer a trajetória de formação profissional dos professores e (2) entender as concepções dos profissionais sobre o canto popular.

Adotamos a pesquisa qualitativa como abordagem, tendo em vista a natureza e objetivo da pesquisa, conforme Ludke e André:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 2018, p. 14).

Como ferramenta para coleta de dados realizamos entrevistas semiestruturadas. A entrevista permite ao pesquisador um aprofundamento em questões e informações de maneira mais imediata e direta com o entrevistado, diferentemente de outros instrumentos, permitindo esclarecimentos e adaptações que auxiliam na obtenção das informações almejadas, como afirmam Ludke e André:

A entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (Ludke; André, 2018, p. 40).

Optamos pela entrevista semiestruturada, visto que se desenvolve a partir de um esquema básico previamente determinado, mas permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Conforme assevera Manzini:

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais,

complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias inerentes a entrevista (Manzini, 1990/1991, p. 154).

Nesse modelo é permitido ao pesquisador adaptar o roteiro pré-estabelecido para se obter informações e esclarecimentos mais precisos sobre o objeto de estudo, sendo uma opção adequada para uma pesquisa na área de ensino.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (Ludke; André, 2018, p. 40).

O contexto cultural selecionado como campo específico para o desenvolvimento da presente pesquisa foi o município de Campina Grande (PB). Campina Grande é uma cidade do interior do estado da Paraíba, com área territorial de 591.658 km² e com uma população de 419.379 pessoas, de acordo com o censo do IBGE de 2022. O município é um importante centro universitário contando com vinte e uma universidades e faculdades, sendo destaque também em centros de capacitação para o nível médio e técnico, conforme endereço eletrônico da prefeitura da cidade⁴.

A cidade possui uma cena cultural com vários eventos, o maior e mais importante deles é “O Maior São João do Mundo” que acontece anualmente no período junino. Há também o Festival Internacional de Música de Campina Grande (Fimus) e o Fimus Jazz que acontecem anualmente com uma programação de concertos, oficinas e shows, trazendo professores e artistas nacionais e internacionais.

Em relação ao ensino de música, as principais instâncias formais de ensino-aprendizagem de instrumentos e canto na cidade, até meados dos anos 1970, foram os movimentos de bandas marciais, fanfarras e agrupamentos corais, principalmente os ligados às igrejas católicas e protestantes (Ferreira Filho, 2021, p. 170).

Atualmente, o ensino de instrumentos e de canto pode ser constatado em várias instâncias, as principais: escolas de livres de música; escolas inseridas no

⁴ Disponível em <<https://campinagrande.pb.gov.br/historia/>>. Acesso em 05 maio 2024.

contexto de igrejas; aulas de extensão oferecidas pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e pela UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), a licenciatura e bacharelado em música pela UFCG e aulas com professores particulares.

Em relação ao ensino superior de música na cidade, apenas em 2009 foram implementados os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música pela Universidade Federal de Campina Grande. Nas habilitações disponíveis consta a opção de Canto, contudo é uma formação voltada para a estética e técnica do canto erudito.

O convite para participação na pesquisa foi feito aos professores de canto da cidade de Campina Grande (PB) com base nos seguintes critérios: atuar como professor de canto popular; atuar na cidade de Campina Grande (PB); atuar no contexto de escola livre de música e ministrar aulas em turmas de adultos (visto que aulas de canto direcionadas para crianças possuem especificidades que não foram abordadas nesta pesquisa por questões de recorte e viabilidade). A técnica de amostragem foi a de *snowball*, que consiste em se utilizar de redes de referência, isto é, por meio dos primeiros participantes obtêm-se o acesso à informações sobre outros membros da população de interesse para pesquisa, nesse caso, professores de canto popular.

Depois de elaborado o roteiro, foram realizadas entrevistas piloto com dois professores de canto, de outras localidades, não participantes da pesquisa. Posteriormente, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com oito professores de canto popular que declararam atuar com base nos critérios descritos. As entrevistas foram registradas por meio de gravação de áudio em sua totalidade e, para análise dos dados, elas foram transcritas pela pesquisadora. Optamos por realizar as entrevistas apenas com os professores, visto que o objetivo de nossa pesquisa é compreender a perspectiva desses profissionais sobre sua prática.

Abaixo temos um quadro com a identificação⁵ dos oito professores entrevistados:

Quadro 5 – Informações pessoais

IDENTIFICAÇÃO	NATURALIDADE	IDADE	GÊNERO
Umberto	Paulo Afonso (BA)	56	Masculino

⁵ Foram utilizados pseudônimos, preservando os verdadeiros nomes dos profissionais.

Douglas	Catu (BA)	45	Masculino
Tereza	São Bernardo do Campo (SP)	27	Feminino
Carina	Salvador (BA)	43	Feminino
Cynthia	Campina Grande (PB)	36	Feminino
Severino	Campina Grande (PB)	40	Masculino
Serena	Brasília (DF)	36	Feminino
Onildo	Campina Grande (PB)	32	Masculino

Fonte: a autora

Em relação às informações pessoais de gênero, naturalidade e idade, os entrevistados apresentam um número equilibrado de 4 mulheres e 4 homens e a idade dos profissionais varia entre 27 e 56 anos. A maioria dos professores atuantes em escolas livres de música da cidade não são naturais de Campina Grande.

Escolhemos a escola livre de música como recorte de atuação dos professores participantes. Conforme mapeamento feito para a elaboração desse projeto, constatamos que, no momento da pesquisa, temos 5 escolas livres de música em Campina Grande (PB). A maioria dessas escolas livres trabalha com instrumentos e repertórios voltados para a música popular, dentre essas escolas, todas oferecem o ensino de canto em sua grade de cursos.

Nesse ponto é importante definir o campo de atuação desses professores como educação não formal. Para Libâneo (2010) a educação pode ser dividida em duas modalidades: a educação não intencional, ou educação informal, e a educação intencional, esta última englobando a educação não formal e formal. A educação informal consiste na educação não intencional, de maneira não sistemática, atua efetivamente na formação mais de modo disperso e difuso, sem atos conscientemente intencionais.

Já a educação formal caracteriza-se por ser estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, em ambiente escolar ou não (Libâneo, 2010). Nesse mesmo sentido, “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” (Gadotti, 2005, p. 2).

Em contrapartida, “a educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não

formalizadas” (Libâneo, 2010, p. 89). De maneira mais refinada, a definição desse tipo de ensino por Gadotti (2005, p. 2) nos diz que ele é mais difuso, menos hierárquico, não sequencial e menos burocrático. Tais características são as que mais se aproximam do tipo das escolas que compreendem o nosso campo empírico.

Um termo presente dentro das discussões sobre as diferentes modalidades de ensino é o termo “livre”. Nesse esteio, a definição de Goss nos pareceu adequada para o enquadramento teórico dos locais onde estes professores atuam:

O termo “livre” sugere que estes estabelecimentos não possuem padronização de currículos e não estão sujeitos à fiscalização de órgãos oficiais da educação, em termos de qualidade de ensino, nível de formação de professores e conteúdos curriculares (Goss, 2009, p. 12).

Portanto, compreendemos os espaços em que os professores participantes da pesquisa atuam como escolas livres de música que adotam um tipo de educação não-formal.

O projeto de pesquisa do presente trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPE e aprovado⁶, obedecendo aos preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Sendo assim, o acesso aos dados brutos da pesquisa é limitado à pesquisadora e à sua orientadora e as informações contidas no trabalho buscam preservar a identidade dos participantes, portanto os entrevistados são identificados por pseudônimos e não por seus verdadeiros nomes.

A análise dos dados foi feita com base na revisão de literatura e conceitos norteadores do trabalho, com fins de responder o problema de pesquisa. Primeiramente, as entrevistas foram transcritas em sua totalidade e em seguida foram realizadas várias leituras do material obtido. Para a organização dos dados foram elaboradas categorias de análise a partir de temáticas pertinentes aos objetivos de pesquisa: perfil dos professores (informações pessoais e informações sobre formação e atuação profissional); trajetória musical e profissional; concepções dos professores sobre canto popular brasileiro; concepções dos professores sobre a aquisição de competências pedagógicas; percepções dos professores sobre o seu ofício, incluindo metodologias e organização de curso.

Com os dados organizados por temas foi realizado o emparelhamento dos dados obtidos de cada entrevistado, permitindo a constatação de semelhanças,

⁶ Número do processo na plataforma Brasil – CAAE: 75174923.7.0000.5208

padrões, diferenças e contrapontos entre os participantes. A partir dessa primeira etapa de análise dos dados coletados, algumas mudanças foram necessárias no trabalho, as principais dizem respeito aos conceitos norteadores na teoria dos saberes docentes e o foco inicial no canto popular brasileiro.

Tendo em vista que dos oito professores entrevistados apenas dois possuem Licenciatura em Música, tendo os entrevistados formações diversas, e considerando as especificidades da prática docente do professor de música, foi necessário reavaliar a aplicação da teoria dos saberes docentes aos investigados. Ainda usando os conceitos de Tardif (2014) como fio condutor, adotamos a tipologia proposta por Araújo (2005) como mais pertinente e aplicável ao nosso objeto de estudo.

Ademais, inicialmente a pesquisa estava pautada na relação dos participantes com o ensino do canto popular brasileiro, mas os dados revelaram que não há uma definição clara ou uma importância suficiente do termo para os professores, a ponto de influir no seu ofício profissional. Sendo assim, no trabalho mantivemos a discussão sobre as concepções dos professores sobre o canto popular brasileiro em contraponto com a literatura da área, pois entendemos que é um debate pertinente, porém os objetivos de pesquisa ficaram voltados apenas ao canto popular.

Em seguida, após as mudanças necessárias, os dados foram analisados sob novas perspectivas e colocados em discussão com os conceitos norteadores e a revisão de literatura.

5 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção discutiremos sobre as trajetórias profissionais relatadas pelos professores entrevistados, começando pelos aspectos de sua iniciação musical e incluindo os elementos responsáveis por sua formação em canto e, por último, a iniciação profissional como professor de canto.

5.1 Iniciação musical

A iniciação musical dos professores de canto entrevistados tem suas particularidades, mas muitas similaridades. A maioria desses professores têm uma grande influência dos contextos religiosos em sua formação musical inicial, como local de incentivo e princípio de prática. Outro fator importante observado na iniciação musical dos participantes foi a influência familiar, seja como modelos a serem repetidos ou como incentivo ao estudo e à escuta musical por algum membro da família. As principais influências mencionadas, na iniciação musical dos entrevistados, são do contexto familiar e religioso e estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 6 – Principal influência na iniciação musical

IDENTIFICAÇÃO	INFLUÊNCIA NA INICIAÇÃO NA MÚSICA
Umberto	Contexto familiar; não menciona contexto religioso.
Douglas	Contexto familiar e religioso.
Tereza	Contexto familiar e religioso.
Carina	Contexto familiar e religioso.
Cynthia	Não menciona a influência do contexto religioso ou familiar.
Severino	Contexto religioso.
Serena	Contexto religioso; não menciona contexto familiar.
Onildo	Contexto religioso; não menciona contexto familiar.

Fonte: a autora

O professor Umberto enfatiza a influência de sua mãe na sua formação inicial, que cantava constantemente no ambiente familiar e que o ensinou a cantar. Relata que esses momentos influenciaram também os seus irmãos e que todos

ainda carregam essa “veia musical”. Na adolescência, aos 16 anos, ingressou em um coral onde começou a sua prática de maneira pública. Ele não menciona a igreja como ambiente inicial de sua prática musical, embora enfatize que no decorrer da sua trajetória musical foi um fator de grande relevância, tendo em vista que participou de grupos vocais e esteve à frente de corais no contexto de igrejas católicas, função que ainda exerce atualmente.

De outro lado, o professor Douglas apresenta como fatores importantes no início da sua trajetória musical a influência familiar e o contexto religioso. Com uma família envolvida com a música, com o canto e com a igreja, teve o incentivo do pai para estudar canto, inicialmente com o objetivo de capacitar pessoas na igreja em que fazia parte cantando em grupos vocais. O seu pai promovia a apreciação musical no ambiente familiar constantemente colocando, após os cultos familiares, discos de compositores eruditos ou de música gospel para serem ouvidos por todos. Ele relata que seus irmãos também foram e estão envolvidos com o canto desde então.

Semelhantemente, as professoras Tereza, Carina e Serena começaram sua trajetória musical cantando em igrejas ainda na infância, a primeira aos 3 anos de idade, a segunda aos 9 anos e a terceira aos 7 anos. A professora Tereza, começou muito influenciada pelo pai, tanto para cantar quanto para tocar, como resultado, além de cantar também toca violão e teclado. A professora Carina relata que recebeu incentivo do pai, com as músicas que ele gostava de ouvir, e da avó, com os elogios sobre sua voz, e que tem recordação de já nessa idade, aos 9 anos, levar sua radiola para igreja com o intuito de ensaiar com as outras crianças. A professora Serena relata que desde criança, aos 7 anos, estava aos domingos cantando nas missas, foi crescendo nesse ambiente, mas ainda sem nenhuma pretensão de se tornar uma cantora profissional.

A professora Cynthia, diferente da maioria, não começou sua trajetória musical em contexto religioso, mas sim cantando em uma banda de *Rock*. Aos 16 anos procurou aulas de canto e, depois de um breve período, seu professor indicou o trabalho de um Coral – que atua há anos em Campina Grande e que, como parte do trabalho desenvolvido, oferece aulas de técnica vocal aos participantes. Permaneceu nesse Coral por cerca de 14 anos. De igual modo, a professora Serena também participou do mesmo Coral e o considera uma grande escola na sua trajetória musical.

Importante mencionar que apesar de não ter iniciado sua trajetória musical em contexto religioso, a professora Cynthia mantém uma relação significativa com o público proveniente desses locais, sendo, desde o início de sua trajetória, procurada para aulas por esse nicho, fato também relatado por todos os professores entrevistados, só não mencionado expressamente pela professora Serena.

Já os professores Severino e Onildo também mencionam seu início musical em contextos religiosos, mas, diferente dos demais, começaram como instrumentistas, tocando violão, o primeiro em missas e o segundo em cultos. O primeiro começou na adolescência, depois da conclusão do ensino médio, e o segundo na infância, aos 9 anos de idade, e enfatizam o estudo pessoal como relevante em suas trajetórias no instrumento. Outro ponto em comum é que, posteriormente, se enveredaram também pelo canto.

Importante destacar que alguns não mencionaram a importância da família em sua trajetória musical, como os professores Cynthia, Serena e Onildo, o que pode revelar uma ausência de influência familiar na iniciação musical ou que esta não foi tão relevante para ser expressa. Em contrapartida, o professor Severino foi o único que relatou expressamente a ausência de influência familiar para a iniciação na música, mencionou a inexistência de músicos na família e até uma certa resistência da família em adquirir o instrumento musical desejado, o violão.

Sendo assim, o professor Severino afirmou que como ganhava sempre um presente ao final do ano letivo, no último ano do ensino médio pediu um violão, mas houve uma resistência inicial dos pais em conceder o pedido. Segundo seu relato, a iniciativa em relação à música foi pessoal, assim, quando recebeu o violão solicitado começou a aprender sozinho por revistas e, depois de algum tempo, foi colocado como violonista na igreja que frequentava, passando a tocar nas missas.

O professor Onildo aos 9 anos de idade teve o seu primeiro violão, começou a estudar e, depois, começou a tocar também guitarra. Relata que estudava muitas horas por dia por conta própria e que começou a faculdade em outra área do conhecimento, mas que sempre trabalhou com música paralelamente.

Portanto, podemos perceber que todos os entrevistados começaram sua trajetória musical ainda na infância ou adolescência, a maioria com o canto já como a porta de entrada para o universo musical. Outro detalhe importante a se observar é que, no período inicial da trajetória musical, os entrevistados apontam as influências familiares e de contextos religiosos, os estudos pessoais, a prática

musical e até a participação em grupos vocais, ou seja, em contextos de ensino informal, para somente depois mencionarem a procura por aulas de maneira mais sistemática no ensino formal ou não formal. Sendo assim, em nossos entrevistados observamos uma prática inicialmente mais intuitiva.

A prática inicialmente intuitiva, conforme Green (2002), pode ser considerada um conhecimento tácito, que, embora não tendo um domínio da nomenclatura sobre elementos e procedimentos musicais, esses indivíduos não devem ser considerados como carentes de conhecimento.

Tenho argumentado que o fato de os músicos não serem necessariamente capazes de articular ou identificar procedimentos e elementos musicais nas etapas iniciais não implica que devam se considerar como 'desprovidos de conhecimento' sobre eles. Pelo contrário, possuem um conhecimento 'tácito' a respeito desses aspectos (Green, 2002, p. 97, tradução nossa)⁷.

Green (2002), assim como Lacorte e Galvão (2007), abordam sobre o tema da aprendizagem dos músicos populares que, sobretudo, é marcadamente informal. Contudo, é importante salientar que é comum, em algum momento das trajetórias desses músicos, a procura por algum curso formal ou cursos livres.

Importante descoberta desta pesquisa diz respeito ao contexto de aprendizagem do músico popular. Ao contrário da crença do senso comum e de alguns resultados apresentados por pesquisas semelhantes (Gomes, 2003), vários músicos populares que participaram desta investigação freqüentaram algum tipo de curso regular de longa ou curta duração. (...) Além do acesso a professores particulares, a maioria dos entrevistados afirmou ter frequentado escolas, conservatórios e ou faculdade de música e também cursos esporádicos de pequena duração, como cursos de verão, workshops e palestras (Lacorte; Galvão, 2007, p. 34, 35).

Nesse sentido, dos professores entrevistados, quatro apresentaram procura por uma formação acadêmica em Música ou Canto, embora um deles tenha trancado o curso. Já em relação a uma orientação não formal em relação ao Canto, dos oito entrevistados, seis mencionam tê-la buscado.

⁷ "I have suggested that just because the musicians are not necessarily able to talk about or name musical procedures and elements in the early stages, it does not follow that they should conceive of themselves as 'not knowing' about them. Rather, they have 'tacit' knowledge of them" (Green, 2002, p. 97).

5.2 Trajetória de formação em canto

Em relação à formação dos professores entrevistados, nenhum deles possui curso de graduação específico em canto popular, mas alguns concluíram cursos formais e não formais em canto, como poderemos ver no quadro a seguir e no texto adiante. É relevante destacar que, além dos cursos formais ou não formais mencionados, a experiência como aluno, cantor (a) ou em grupos, é um elemento importante formativo na trajetória de vida dos indivíduos, por isso estão relatadas conforme a menção dos entrevistados.

Quadro 7 – Informações sobre formação

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO EM CANTO
Umberto	Superior completo	Duas graduações concluídas, e uma em andamento, em outras áreas do conhecimento.	Cursos não formais.
Douglas	Superior completo	Uma graduação concluída e uma interrompida em outras áreas do conhecimento.	Conservatório - Canto; Cursos não formais.
Tereza	Superior completo	Graduação em outra área do conhecimento.	Cursos não formais.
Carina	Superior incompleto	Licenciatura em Música incompleta. Curso em outra área do conhecimento em andamento.	Conservatório - Canto; Seminário Batista de Música Sacra - Canto; Cursos não formais.
Cynthia	Superior completo; Pós-graduada.	Bacharelado em Canto; Mestrado concluído; Licenciatura em Música e curso em outra área do conhecimento em andamento.	Bacharelado em Canto
Severino	Superior completo; Pós-graduado.	Licenciatura em Música; Mestrado concluído.	Não menciona.
Serena	Superior completo	Uma graduação concluída em outra área do conhecimento.	Cursos não formais.
Onildo	Superior completo	Uma graduação concluída em outra área do conhecimento; Licenciatura em Música.	Não menciona.

Fonte: a autora

Em relação à escolaridade, notamos que, exceto uma professora, todos os demais possuem ensino superior completo, em diversas áreas do conhecimento.

Especificamente em Música, observamos que apenas três dos entrevistados são graduados em curso superior de Música, um no Bacharelado e dois na Licenciatura.

Percebemos que nenhum dos entrevistados possui formação acadêmica em Canto Popular, sendo a formação acadêmica do cantor e professor de canto popular uma realidade ainda em desenvolvimento no Brasil, conforme podemos constatar em autores como Albuquerque (2017, p. 36), poucos professores atuantes na área possuem graduação específica – quando de modo excepcional possuem é, em geral, no Bacharelado em Música Popular como instrumento ou na Licenciatura como habilitação. Em relação à formação específica em ensino de canto essa realidade é ainda mais restrita, conforme afirma Corusse, falando sobre a inexistência de cursos técnicos ou graduação em pedagogia vocal no Brasil (2021, p.122).

Todavia, em relação à formação específica em Canto, uma das entrevistadas, Cynthia, possui Bacharelado em Canto, com uma formação direcionada para o canto erudito. Cynthia relatou que se interessou em aprofundar os estudos na voz para entender as razões porque o que funciona para um não funciona para outro indivíduo.

Comecei a estudar o canto lírico e foi algo que eu sempre tive muita facilidade. Na verdade, a minha voz, ela soa no lírico. Então, eu sou professora de canto, adoro a pedagogia vocal, mas eu tento, assim, abarcar muito as dificuldades dos meus alunos, tentar entender bastante as dificuldades deles, né? Porque a maioria dessas dificuldades eu não tive. Assim, a questão de impostação, essas coisas... Era natural da voz, né? Então, foi isso, na verdade, esse foi um dos motivos que sempre me fez gostar tanto de conhecer como funciona a voz, né? Por que com uns tem uma certa evolução, por que que outros não têm? (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

A professora Carina também iniciou a graduação com habilitação em Canto, Licenciatura, mas por não se identificar mais com o canto erudito, que tem sido o enfoque da graduação na universidade em que cursava, mudou a habilitação para Flauta.

Entrei pra canto lírico na Universidade. E foi um tempo muito bom, mas nunca me identifiquei com o canto lírico, entende? Quando você faz algo mesmo por obrigação, porque tinha que cumprir a tabela de estudar canto. Mas sempre gostei do canto coral, mas do canto lírico em si eu nunca me identifiquei com a técnica do canto lírico. Hoje

trabalhando a música popular eu entendo de forma mais consistente o que seria essa questão técnica, né? Porque era tudo muito... é... Como é que que posso dizer? Do fazer sem o porquê, entende? “Execute isso”, mas era... É mais o técnico do que entender o que você tava fazendo, né? “Execute isso”, mas “como que eu vou executar isso?”. “Use o diafragma”, “como eu vou usar o diafragma?”. Então era tudo muita repetição. Eu repetia o que o professor fazia, mas eu não entendia a percepção do que eu estava fazendo, o porquê eu estava fazendo isso (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Recentemente Carina pediu o trancamento do curso de graduação em Música e está cursando Fonoaudiologia. Essa falta de identificação com o canto erudito também foi relatada por outros entrevistados. Como exemplo, podemos observar a professora Serena, demonstrando esse fato como razão para não procurar graduação em Canto, já que na cidade somente é oferecido o curso de Canto com foco no erudito, pela UFCG – bacharelado ou licenciatura.

Aqui não tem [curso superior em canto popular] (...) tem que ir pro erudito. E assim, é uma coisa que eu percebo muito, não sei ainda como está essa questão do cenário atual, mas é uma coisa que eu percebo muito, é as pessoas quando terminam o canto lírico, que estudam o canto lírico e vão cantar o popular, eles levam essa, essa... A técnica mesmo pra o popular, sabe? É uma coisa que eu vejo muito, assim, sabe? A forma de abrir boca, a forma de todo o cantar, ele traz essa identidade do canto lírico, sabe? Que é uma coisa que eu tento tirar justamente por isso (Serena, informação verbal, 28 jan. 2024).

Os outros dois entrevistados que possuem graduação em Música, Severino e Onildo, são formados em Licenciatura, e tiveram o violão como instrumento principal.

Ainda em relação à formação acadêmica, percebemos em três professores, Douglas, Carina e Cynthia, a procura pelo curso de Fonoaudiologia. O professor Douglas trancou o curso em Fonoaudiologia por questões pessoais, mas relata que pretende retomar, e a professora Cynthia cursa em paralelo à Licenciatura em Música. Já a professora Carina começou recentemente a cursar. Nesses três casos, podemos concluir que a escolha por uma formação em Fonoaudiologia foi motivada pela ideia de que tal formação ajudaria na atuação com o ensino do canto popular. Por fim, os professores Cynthia e Severino, que possuem pós-graduação, têm Mestrado em áreas não relacionadas diretamente com o canto.

Podemos inferir, até o momento, que o tipo de oferta de formação em nível superior em música que há no entorno da cidade não atrai nossos entrevistados. Entretanto, é interessante observar que, a formação musical em nível técnico interessou a dois entrevistados. Os professores Douglas e Carina possuem formação em Conservatório no curso de Canto, ambos em instituições da Bahia. O curso feito pelo professor Douglas, conforme seus relatos, era direcionado ao canto popular, apesar de ter também aulas de canto erudito. Dessa forma, podemos perceber que esse é o único professor entrevistado que concluiu um curso formal diretamente relacionado ao canto popular. Assim como o professor Douglas, a professora Carina fez curso de Canto em um Conservatório, porém focado no canto erudito, e fez o Seminário Batista de Música Sacra, que trabalhava com repertório popular e música sacra, mas com uma abordagem de canto erudito também.

Os demais entrevistados não relataram ter concluído algum curso formal, mas todos mencionaram se aprofundar na área do canto popular por meio de uma educação não formal ou informal, por meio de leituras, participação em congressos, estudos pessoais, cursos em escolas específicas de música ou cursos livres. Entre os cursos não formais mencionados estão cursos com professores como Lemuel Guerra – preparador vocal há anos do Coro em Canto⁸ da cidade de Campina Grande – (professor Umberto), Mari Rocha (professores Douglas e Tereza), Flávia Caralbas (professora Carina) e Robson Nascimento e Ariel Coelho (professor Douglas). Interessante observar que alguns professores, apesar de citarem a realização de cursos livres, não mencionam quais, e os que citam mencionam o nome dos professores e não o nome de um curso específico. Além disso, os cursos, pelo relatado, são voltados para o aprendizado do canto e não necessariamente para o ensino do canto.

Em relação aos cursos não formais, o professor Douglas afirma que depois de ter se estabelecido na cidade de Campina Grande fez aulas com alguns professores de canto da cidade, mas que, na sua concepção, a maioria tinha uma inclinação para o canto erudito, o que destoava do seu gosto musical predominante, o que gostava de cantar – que era o *Soul Music*, *Black Music*, Gospel. Além dessas aulas, o professor Douglas demonstrou em seu relato estar em constante reciclagem, afirmando que reserva um valor anual para participar de cursos na área de canto. Dos cursos concluídos, mencionou ter feito cursos com Ariel Coelho, Paulo

⁸ Coral com décadas de atuação em Campina Grande (PB).

Moreno, Renato Max, Robson Nascimento e Mari Rocha, assim como cursos de oratória para auxiliar na sua prática, todos cursos livres.

A professora Tereza relata que fez um curso de Canto em uma escola livre de música da cidade, na mesma escola que posteriormente veio ministrar aulas de canto. Nessa escola participou também de um coral. Vale dizer que o curso e o coral eram primordialmente voltados para o universo popular.

Comecei a fazer aula, que era um desejo, né? Um sonho, fazer aula de canto. Porque eu sempre cantei, mas eu nunca tive um direcionamento, né? De entender quais eram as técnicas que eu fazia e aprimorar percepção e tudo mais (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Tereza relata que até então sua prática no canto era mais intuitiva. Quando iniciou a dar aulas de canto sentiu a necessidade de capacitação e participou de um curso online de canto, curso livre, com Mari Rocha.

Já a professora Carina afirma que a maneira como aprendeu o canto erudito foi um dos motivos para buscar ampliar os horizontes para a área do popular, a falta de aplicabilidade do conteúdo é um ponto de insatisfação que a professora apresenta, ausência de clareza sobre os objetivos dos exercícios aplicados. Nesse sentido, essa insatisfação fez com que procurasse se especializar na área do canto popular, mencionou que um dos cursos feitos nessa direção foi o Ciência da Voz, com Flávia Caraíbas, que não é especificamente apenas voltado para o canto popular, mas é baseado no livro de mesmo nome de Johan Sundberg, esse último tratando sobre fisiologia, acústica e percepção da voz.

A professor Serena relata que começou a fazer cursos especializados na área de canto, não mencionando quais, e que no período de pandemia da COVID/19 houveram muitas oportunidades e isso possibilitou que ela participasse de um congresso internacional na área de canto, por exemplo. Outro professor que enfatizou esse período como de oportunidades de especialização na área foi Umberto, citando um dos cursos realizados, com Lemuel Guerra na modalidade online, abordando harmonia vocal e divisão de vozes.

Nesse sentido, é interessante notar como a experiência no papel de aluno de canto é mencionada como relevante, como uma referência na própria dinâmica de tornar-se professor de canto popular. De outro lado, alguns dos entrevistados destacam a experiência como alunos especificamente em contextos que envolvam o

canto erudito. Como vemos na literatura, na trajetória do ensino de canto no Brasil muitos professores vêm de contextos de ensino de canto erudito ou de corais que trabalham repertórios de música erudita, consistindo esses contextos de aprendizagem como referenciais para os professores de canto popular, muitas vezes (Corusse, 2021, p. 123).

Sob essa perspectiva, em relação a terem participado de aulas de canto erudito: os professores Douglas e Carina tiveram aulas de canto erudito no Conservatório; as professoras Carina e Cynthia mencionaram ter aulas de canto erudito na grade curricular da graduação em Música; já em contexto de corais, os professores Umberto, Cynthia e Serena mencionaram um direcionamento de ensino voltado para o canto erudito.

Nos casos em questão podemos destacar dois relatos que sugerem um coral como fator de relevância na formação desses professores. Para duas entrevistadas um Coral de Campina Grande, consolidado há bastante tempo na cidade, que trabalha primordialmente com repertório erudito, foi de grande importância nas suas trajetórias de canto e ensino. Ambas, as professoras Cynthia e Serena, mencionaram a participação nesse coral como de grande importância para iniciar no ensino do canto, levando, inclusive, a experiência de aprendizagem de técnica vocal na sua maneira de ensinar canto.

Apenas dois dos entrevistados não fizeram nenhuma menção a algum contato com o canto erudito, seja em aulas, corais ou cursos. Dentre eles a professora Tereza, com mais recente e menor tempo de atuação na área do ensino de canto, 6 anos. Importante ressaltar que a professora Tereza foi aluna de canto na escola em que trabalhou antes de começar a ministrar aulas, já iniciando o seu processo de aprendizagem intencional em um contexto de canto popular. De maneira semelhante, o professor Onildo também não mencionou contato com o canto erudito. O professor Severino, apesar de não ter mencionado expressamente ter participado de aulas de canto erudito na Licenciatura, afirma que sua primeira turma de técnica vocal, ainda como monitor, era voltada para canto erudito.

Além disso, é importante mencionar que são citados também os estudos pessoais como importantes nesse processo de formação. Nesse sentido, a professora Cynthia relata que está sempre se atualizando sobre pedagogia vocal por meio da leitura de livros e artigos da área, assim como assistindo palestras,

simpósios e debates com pesquisadores para se atualizar do que está sendo feito e discutido na atualidade na área.

As respostas sobre os cursos de formação na área de canto popular, ou de ensino de canto popular, foram diversificadas, alguns entrevistados foram mais assertivos sobre os cursos porventura realizados, outros não mencionando cursos específicos quando questionados. Como pode ser observado dos dados expostos, a formação em cursos especificamente sobre ensino de canto popular, sobre pedagogia vocal, sejam formais ou não formais, não foi mencionada – exceto pela professora Cynthia que relata os estudos pessoais na área de pedagogia vocal, por meio de leituras e pesquisa de debates na área – o que nos leva a crer que os conhecimentos didáticos sobre o canto desses professores são construídos com base em competências sobre a prática, e não especificamente pedagógicas.

5.3 Iniciação profissional como professor de canto

Podemos perceber que, em geral, os entrevistados teriam começado a dar aulas de canto a partir de solicitações de pessoas que os viam em atuação como cantores ou por uma demanda de mercado a ser suprida. Em nenhum dos relatos é possível perceber como objetivo inicial o ofício de professor de canto, sendo este objetivo uma consequência ao longo da trajetória musical.

O professor Umberto começou cantando em grupos vocais e logo se interessou pela regência, na ausência do regente, por vezes, assumia o coro, conduzindo o trabalho. Ao longo da trajetória montou alguns grupos vocais trabalhando repertórios diversos.

Aos poucos, eu fui me interessando pela questão da regência, de estar à frente do trabalho. Na ausência do nosso maestro, eu sempre me posicionava e estava lá na frente, conduzindo o pessoal. Desde cedo, eu já tinha essa veia como diz, né? (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

O início da atuação de Umberto como professor de canto se deu a partir de solicitações por dicas e auxílio em questões vocais, e, posteriormente, pedidos por aulas, a partir de sua prática como cantor na igreja, nos corais e como regente.

Bom... pela minha experiência cantando em grupos, em igreja e tudo, e essa minha coisa de estar à frente, eu acredito que porque eu, eu... eu tenho uma voz legal e as pessoas queriam fazer igual a mim. (...) Aí partiu das pessoas na realidade, “Umberto, me ensina a fazer isso”, “Umberto, como é que você faz isso?”. Daí dentro da igreja eu comecei a passar, eu digo olha é mais ou menos assim, é mais ou menos assim. Aí, quando eu vi, eu estava já ensinando (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

Esse fato também é observado na trajetória de outros professores entrevistados, que teriam iniciado sua trajetória de ensino de canto a partir de solicitações após sua participação, como cantor(a), em corais ou comunidades religiosas, como os professores Douglas, Carina, Cynthia e Serena, relatos que detalharemos abaixo.

O professor Douglas começou a dar aulas na Bahia, por solicitação de pessoas próximas, essas aulas foram ainda em sua cidade natal e só duraram seis meses, quando, então, ele se mudou para a cidade de Campina Grande. Na Paraíba começou a dar aulas, primeiramente, em turmas coletivas em igrejas, em Campina Grande e região.

Sem a intenção de se estabelecer como professor de canto, começou a se dividir entre a sua área de formação acadêmica e aulas, palestras e *workshops* de canto para complementar a renda, primordialmente para o público evangélico. A partir disso, começou a estudar o mercado da cidade de Campina Grande e encontrou um nicho de mercado para explorar: o público que atua em contextos religiosos. Sendo assim, a comunidade cristã evangélica e católica, conforme suas pesquisas, seria um público que consome música de forma regular, atuando, ou querendo atuar, efetivamente na música de suas comunidades, assim, têm um objetivo a perseguir e, conseqüentemente, como se provou em suas constatações, pode ser um público mais constante em permanecer na aula de canto do que uma pessoa que procura as aulas como um *hobby*, que consome de forma esporádica.

É a comunidade cristã e católica que consome o produto, música, e consome o produto, música, de uma forma regular. Uma pessoa que não tem envolvimento cristão, dentro duma igreja, não tem nenhum tipo de atividade, ela consome música de forma esporádica, como hobby. Ou então só quem é músico profissional. E geralmente quem é músico profissional, ele já tá na carreira, já tá na estrada, dificilmente ele para pra ta consumindo o produto de música. Então

essas informações que eu comecei a adquirir lá no Sebrae foram extremamente importantes pra eu tomar minha decisão final, de justamente o quê? Chutar o pau da barraca, não virar um [nome da profissão de sua formação acadêmica] de verdade, e voltar e empreender nessa área (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Portanto, vendo os resultados financeiros de suas aulas de canto, o apoio de pessoas próximas e comentários sobre sua prática o fizeram se sentir pronto para assumir o ensino de canto e a música como seu meio de sustento principal, por meio da instauração da sua escola livre de música na cidade. Decidiu largar sua área de formação e montar uma escola livre de música, a escola está ativa há 15 anos, enquanto ele atua como professor de canto já há 25 anos. Em contrapartida, relata ter sofrido certo preconceito inicial no seu empreendimento, por se tratar de uma escola com um público primordialmente advindo de igrejas, contudo, deve a esse fato a resistência da escola em momentos de crises, como a da pandemia da COVID/19.

Nesse mesmo sentido, a professora Carina começou a dar aulas de canto aos 23 anos ainda na Bahia, abriu turmas de canto em uma igreja com aulas coletivas e também individuais. Mudou-se para Campina Grande e continuou a dar aulas de canto, em escolas livres de música e aulas particulares.

Já a professora Cynthia começou a dar aula aos 18 anos, com alunos particulares. Já auxiliava os seus colegas, em questões vocais, no Coral que participava, e, posteriormente, ficou responsável por muitos anos pela parte de técnica vocal do mesmo Coro. Depois, durante a graduação, participou também de monitoria, atuando ainda na técnica vocal do Coral. Começou a dar aulas em escolas livres e, anos depois, abriu sua própria escola livre de música com seu cônjuge, que encerrou as atividades anos depois.

Um fato interessante é que a entrevistada menciona que a procura inicial por aulas veio de forma significativa do público evangélico, apesar de não ter frequentado igreja evangélica em sua trajetória, mas que esse foi o primeiro público a buscá-la para um trabalho de treinamento e condicionamento vocal. Enfatiza que há um grande interesse do público proveniente de igrejas, porque há um trabalho de música regular nessas comunidades, reforçando o já mencionado pelo professor Douglas. Outro ponto interessante é que, apesar de sua formação ser no canto

erudito, a maior parte do público da professora Cynthia é voltado para música popular desde o início, não havendo uma demanda para trabalhar o repertório erudito, conforme seu relato.

A professora Serena conta que foi através de seu cônjuge que começou a enxergar a música de maneira mais profissional, como um trabalho. A partir da participação no mesmo Coral que a professora Cynthia, surgiu o convite para montar um Coral com um grupo de adolescentes em uma cidade vizinha, em um projeto chamado Projovem⁹. Assim, uma escola livre de música, em que seu cônjuge já atuava como professor de instrumento, a convidou para ocupar a vaga de professor de canto que estava aberta, dessa maneira começou a ministrar aulas de canto. Por anos dividiu-se em três funções, já que atuava como professora na área de sua formação acadêmica, assim como dando aulas de canto e em sua carreira como cantora. O ensino de canto era encarado inicialmente como renda extra, assim como o professor Douglas, mas Serena menciona como momento crucial na sua trajetória a decisão de dedicar-se apenas ao canto e seu ensino. Posteriormente, montou uma escola livre de música com o seu cônjuge, onde atua como professora de canto.

Já com a professora Tereza, a solicitação para dar aulas de canto não veio de alunos, mas a partir de um convite do proprietário da escola livre de música da qual fazia parte como aluna. Iniciou dando aula de canto infantil e musicalização infantil e buscou capacitação para começar a dar aula em turma de adultos também. Além das aulas de canto, paralelamente, trabalhava como assistente em outra área do conhecimento.

Por último, os professores Severino e Onildo têm em comum o início na trajetória musical como instrumentistas, como violonistas especificamente, diferentes dos demais que encontraram no canto o primeiro referencial para a prática e os estudos musicais. Nesse sentido, começaram a ministrar aulas de canto como um segundo instrumento.

O professor Severino afirma que começou a dar aulas de canto ainda quando cursava a Licenciatura em Música. Próximo ao fim do curso de graduação,

⁹ “Projovem foi implementado a partir de 2005, com o objetivo de combater o abandono escolar e promover a inclusão social de jovens entre 18 e 29 anos, que não haviam concluído o ensino fundamental. O programa buscava oferecer uma educação integral que combinava a formação escolar com a profissional, além de promover a inclusão digital e cidadã dos jovens. A proposta era que os participantes realizassem atividades teóricas e práticas, de forma a prepará-los para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania”. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/projovem/historico#:~:text=Projovem%20foi%20implementado%20a%20partir,haviam%20conclu%C3%ADdo%20o%20ensino%20fundamental>>. Acesso em: 29 set 2024.

havia um projeto na universidade que oferecia bolsa e em que os veteranos eram monitores em algumas modalidades. Seu instrumento principal era o violão, mas afirma que não havia procura para ser monitor de técnica vocal ou teclado, a maioria procurava violão ou guitarra, assim, acabou assumindo a turma de técnica vocal. Afirma que, inicialmente, era um instrumentista que não cantava, mas a motivação para o ensino de canto foi perceber uma lacuna existente entre instrumentistas e cantores. Segundo ele, os cantores, muitas vezes, teriam uma carência de conhecimento teórico e, com isso, seria necessário aproximar as linguagens do instrumentista e do cantor para o melhor desempenho deste, sendo esse o seu incentivo inicial para dar aulas de canto. Severino ministra aulas de canto há 21 anos e fundou sua escola livre de música na cidade de Campina Grande em que ministra aulas de canto e também de outros instrumentos.

Já o professor Onildo relata que, mesmo formado em outra área do conhecimento, sempre trabalhou com música, tocando e dando aula. Sendo assim, iniciou um projeto voluntário de aulas de música para a comunidade, em uma igreja, de onde surgiu o projeto de uma escola livre de música, que já tem 10 anos de fundação. Relata que, mesmo sendo primordialmente instrumentista, já cantava, mas nunca tinha oferecido aulas de canto. Nesse cenário, percebendo uma demanda mercadológica alta e a necessidade de professores de canto para ministrar aulas na sua escola, começou a dar os primeiros módulos para fazer uma iniciação musical dos alunos que estudavam canto. Acabou gostando e, conforme seu relato, buscou se aprofundar na área e considera, atualmente, o curso de canto como um dos seus cursos principais.

Portanto, podemos perceber que o início da prática profissional com o ensino de canto para os professores entrevistados é bem semelhante, iniciada após o envolvimento com a prática do canto e pedidos por aulas ou, no caso dos professores Severino e Onildo, por questões pedagógicas ou mercadológicas.

5.3.1 Relatos sobre a primeira aula de canto ministrada

Para contextualizar sobre como os professores começaram a ensinar canto, é relevante também descrever o que os professores falam sobre a primeira aula de canto que ministraram. Em relação à primeira aula de canto ministrada alguns revelam um nervosismo inicial e outros mais segurança por já terem atuado como

professores de outras áreas ou de instrumentos. Contudo, todos afirmam perceber uma evolução na sua maneira de ensinar comparado a esse primeiro momento.

No relato sobre a primeira aula de canto que ministrou, Umberto enfatiza o sentimento de nervosismo, por conta da responsabilidade, junto com a tranquilidade de sentir que dominava o conteúdo.

Lembro demais. É...eu lembro que era uma responsabilidade muito grande, porque as pessoas ali estavam me pagando, e não era assim antes, às vezes eu fazia porque as pessoas pediam e tal, era uma coisa de... profissionalmente mesmo. Ali não, as pessoas estavam me pagando me contrataram pra aquilo, então caía sobre mim uma responsabilidade bem maior. Então, isso me deixou... nervoso. Apesar de eu saber exatamente o que eu estava fazendo. (...) Mas assim, na primeira aula foi assim, eu fiquei bem perdido no começo. Mas eu tinha uma pessoa comigo e ficava controlando o tempo, ficava lembrando do conteúdo, lembrando do que eu ia fazer, a sequência, aí ficou que se tornou mais fácil. Mas acho que se eu estivesse sozinho eu não ia dar conta não (risos) (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

O professor Douglas ministrou a primeira aula de canto para um grupo vocal que ele, a família e outras pessoas participavam. Só começou a dar aulas após concluir o Conservatório, pois, segundo ele, entendia que precisava dominar o conteúdo antes de repassá-lo.

Eu comecei a dar aula pra esse pessoal, foi a minha primeira experiência não mais como componente de um grupo que ensinava coisa “alavantu”, agora... eu tinha nome agora pra dar a cada técnica, mostrar como é que cada uma dessas técnicas funcionava. E eu me lembro que o quê? Foi uma experiência assim bem legal, porque o respeito e a admiração que o pessoal tinha por mim, que já era grande, ela só aumentou. (...) E olha que não era um curso universitário, mas eu ganhei o respeito das pessoas que eu liderava antes. Agora por que? Porque agora não era só o Douglas que cantava no mesmo patamar de intuitividade que cada um cantava. Agora era Douglas com conhecimento, além de Douglas ser bom naquilo que ele fazia, agora ele tem conhecimento (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Já a professora Tereza relata que teria ficado nervosa. Contudo, como iniciou com turma infantil, quando foi começar com turma de adultos já estava mais

tranquila e ciente de como funcionaria a dinâmica da aula de canto, portanto, pôde apresentar melhor o plano de aula e entender melhor o que os alunos buscavam.

De outro lado, a professora Carina afirma que sua primeira aula foi uma “catástrofe”, por falta de conhecimento, mas que mesmo assim foi um processo divertido e que os alunos teriam saído satisfeitos.

Eu acho que foi meio catástrofe, porque assim, quando eu olho pra trás eu digo “meu Deus, quanta besteira, né? Que a gente faz muitas vezes, né?”. Por não entender mesmo, por falta de estudo mesmo ou por estudar e achar que era só aquilo, né? Mas eu me lembro que o pessoal saiu bem satisfeito e voltou na próxima aula (risos). (...) Era basicamente a mesma coisa que eu fazia com o coral, eu fazia com os alunos (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Outra professora que revela ter se sentido segura desde a primeira aula foi a professora Cynthia. Relata que não sentiu receio, visto que sempre esteve em constante pesquisa.

É, assim, realmente eu não fui dar aula com medo, não. Eu cheguei lá... O que eu me preocupava era com a habilidade no teclado, né? Porque eu não tinha muito, então fiquei praticando muito. Mas desde a primeira aula eu não fui dar aula com medo (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

No relato sobre sua primeira aula de canto, o professor Severino relembra como sendo uma “confusão”, tendo em vista que foi uma aula em turma com muitas pessoas e com público diverso. A aula foi em um projeto gratuito promovido pela Universidade em que cursava a Licenciatura, no qual foi monitor.

E dois anos depois, teve um curso de extensão, eu ainda... já terminando a faculdade, já próximo, que aí foi que entrou o canto. Porque, a gente que era os alunos mais veteranos viramos monitores dessas pessoas, né, tipo o que acontecia aqui no Dart [antigo departamento de artes da UFCG]. No Dart tinha essa proposta pra comunidade, lá também tinha, que lá era a Bolsa Miguel Leão, instrumentista lá famoso em São Paulo. E aí, a gente virou monitor, e aí, ninguém queria ser um monitor de técnica vocal ou teclado, o carro-chefe era violão ou guitarra. E aí, nesse intermédio, a gente... entrou aquela questão que eu te disse, a gente começou a ver que existia uma dificuldade técnica, existia um abismo entre os cantores

populares e o mundo dos instrumentistas, né? (Professor Severino, informação verbal, 19 jan. 2024).

A professora Serena relata que na sua primeira aula teve como base as aulas do coral em que participava, a aula foi no projeto Projovem, como já mencionado. Além de enfatizar a importância do aprendizado no grupo coral, também atribui importância a sua prévia experiência como professora em outra área de conhecimento.

Por último, o professor Onildo relata que na primeira aula que ministrou de canto se sentiu seguro, visto que já tinha formação, tinha estudos sobre educação musical, tinha métodos a serem aplicados disponíveis e ministrava anteriormente aula de outros instrumentos.

Agora se você me perguntar a primeira aula de música que eu dei na minha vida aí foi triste, foi uma situação que assim hoje eu não queria ser meu aluno, entendeu? Assim, claro, a gente vai crescendo, vai buscando todo o conhecimento, mas era uma situação totalmente diferente, mas foi necessário pra que eu pudesse ali gostar, ver o que era bom e tal (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

Sob essa perspectiva, podemos perceber que a reação às primeiras aulas ministradas é diversa. Alguns relatam um início profissional a partir de conhecimentos empíricos, já outros apenas começam a ministrar aulas quando se sentem minimamente fundamentados para isso. De toda forma, apesar de relatos envolvendo uma maior ou menor segurança pessoal ao começar dar aulas, por meio dos relatos podemos perceber que, em geral, o início profissional desses professores ocorre de maneira intuitiva, e, o que parece unir todos eles, é o fato de que a partir desse início no ofício haveria uma posterior busca por aprofundamento na área, por meio da participação em cursos e estudos pessoais, como veremos mais adiante.

5.4 Atuação

Quadro 8 – Informações sobre atuação profissional

IDENTIFICAÇÃO	EXCLUSIVIDADE DE	ATIVIDADES PROFISSIONAIS	ATUAÇÃO EM ESCOLA	TEMPO DE ATUAÇÃO	CARREIRA COMO
---------------	------------------	--------------------------	-------------------	------------------	---------------

	ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE CANTO	ALÉM DO ENSINO DE CANTO	PRÓPRIA OU DE TERCEIRO	COMO PROFESS OR DE CANTO	CANTOR (A) ATIVA
Umberto	Não.	Empresário; preparador vocal de coro.	Atua em escola de música de terceiro.	10 anos	Sim, em corais e igreja.
Douglas	Não.	Ministra palestras e workshops; preparador vocal de coro; faz gravações de voz em estúdio.	Proprietário de escola de música.	25 anos	Sim, em corais, eventos e igreja.
Tereza	Não.	Atividade autônoma em outra área do conhecimento.	Atua em escola de música de terceiro.	6 anos	Sim, em igreja.
Carina	Não.	Professora de musicalização infantil; ministra palestras e workshops.	Atua em escola de música de terceiro.	20 anos	Sim, em eventos e igreja.
Cynthia	Não.	Professora de violoncelo; preparadora vocal de coro.	Era proprietária de escola de música, atua em escola de música de terceiro.	18 anos	Sim, em eventos.
Severino	Não.	Professor de violão, guitarra, outros instrumentos de cordas e de teclas.	Proprietário de escola de música.	21 anos	Sim, em bandas.
Serena	Não	Professora de musicalização infantil.	Proprietária de escola de música.	15 anos	Sim, em restaurantes e eventos.
Onildo	Não.	Professor de guitarra, violão e baixo.	Proprietário de escola de música.	10 anos	Sim, em eventos e igreja.

Fonte: a autora

Como podemos observar no quadro acima, nenhum dos entrevistados dedica-se exclusivamente ao ensino do canto popular, apesar disso, a maioria deles, mais especificamente seis dos oito participantes da pesquisa, mesmo que com graduação em outras áreas, têm se dedicado apenas à área da música e seu ensino. As exceções percebidas são a professora Tereza, que atuava em outra profissão e como professora de canto, contudo, recém formada em outra área do

conhecimento, no início do ano de 2024 optou por interromper sua atividade quanto ao ensino do canto, demonstrando interesse em se dedicar em tempo integral à profissão de sua formação acadêmica. Por outro lado, o professor Umberto concilia o seu trabalho de professor de canto com seu empreendimento comercial em outra área.

Já os professores que se dedicam apenas ao ensino de música, dividem o seu tempo de trabalho do ensino do canto popular com aulas de outros instrumentos musicais, musicalização e a carreira musical como instrumentista ou cantor.

Dentre esses outros trabalhos mencionados, três dos professores, Tereza, Carina e Serena, também dão aula de musicalização infantil. Outros três professores – Umberto, Douglas e Cynthia – desempenham os papéis de regente e preparador vocal de corais. Os professores Cynthia, Severino e Onildo ensinam também outros instrumentos musicais como violão, guitarra, baixo, violoncelo e teclado. Já os professores Douglas e Carina, afirmaram ministrar também palestras e *workshops* sobre canto em eventos ou igrejas. O professor Douglas também trabalha gravando *jingles* e como *backing vocal*.

Em relação à atuação como cantor(a), todos(as) afirmaram estarem ativos com o canto de alguma forma, alguns de maneira mais regular e outros de maneira mais esporádica. Quatro professores, Douglas, Tereza, Carina e Onildo, afirmaram atuar regularmente como cantores em igrejas protestantes. O professor Umberto afirmou atuar em contexto de corais e grupos vocais, em contextos religiosos no âmbito da igreja católica, assim como fora dela. Uma das professoras, Serena, relatou trabalhar regularmente como cantora em eventos e restaurantes da cidade. O professor Severino relata cantar em bandas, sendo sua função principal a de instrumentista. Já a professora Cynthia relata atuar em eventos primordialmente como cantora lírica e algumas vezes com repertório popular.

Sendo assim, quando falamos da atuação destes professores como cantores, observamos que grande parte atua em contextos religiosos regularmente com uma atividade voluntária, os professores Umberto, Douglas, Tereza, Carina e Onildo. Mas também é comum o trabalho em eventos diversos de forma profissional, atividade mencionada por quase todos.

Embora o foco do estudo não seja nos aspectos do trabalho, algo nos chamou a atenção: das cinco escolas livres de música de Campina Grande levantadas por esta pesquisa, quatro têm como proprietários os professores de

canto. Esse fato permite indícios para a construção da hipótese sobre a existência de um possível traço empreendedor dessa subcategoria de professores, que pode vir a ser foco de investigação em pesquisas futuras. Um olhar mais atento aos nossos dados mostrou que, dentre os oito participantes, cinco são ou já foram proprietários de escolas livres de música na cidade. O professor Douglas fundou a escola de música onde atua há 15 anos. A escola do professor Severino também tem mais de 13 anos de atuação. O professor Onildo começou com um projeto social na igreja, que depois se tornou uma escola livre de música, tendo 10 anos de fundação. A professora Serena iniciou sua escola, junto com seu marido, após o encerramento das atividades de outra escola da cidade em que trabalhavam. Já a professora Cynthia também havia fundado uma escola de música na cidade, atuando por vários anos, mas recentemente as atividades foram encerradas e ela continuou o seu trabalho atuando em outros locais.

Algumas pesquisas que tratam da intersecção músicos x trabalho (Pichoneri, 2011; Costa e Sousa 2023; Costa e Ribeiro, 2020; Pimentel, 2015; Silva, 2023) esquadrinham como a categoria profissional dos músicos configura-se como multifacetada em suas tarefas. O recente estudo de Costa e Sousa (2023), por exemplo, que investigou a música como ocupação no Brasil em 2019, aponta, dentre outras conclusões, como não é tarefa simples distinguir as inúmeras atividades na área às quais se vinculam os musicistas (Costa e Sousa, 2023, p. 05). Estudos mais específicos sobre egressos de cursos de música de diferentes níveis de ensino (técnico, graduação e pós-graduação), revelaram que a empregabilidade instável e o alto índice da taxa de informalidade (Pichoneri, 2011; Costa e Sousa 2023; Costa e Ribeiro, 2020), os baixos salários, e a entrada precoce no mercado de trabalho (Pimentel, 2015; Silva, 2023), ajudam a compreender algumas das motivações que podem conduzir à necessidade de atuar em mais de uma atividade musical. Nossos investigados dão indícios de endossarem tais estudos, uma vez que os 4 professores de canto popular que também são proprietários de escola, também ministram aulas de outros instrumentos. Contudo, a atuação com o canto e com o ensino do canto popular é referida como uma atividade principal em suas carreiras, o que nos leva à hipótese de uma tendência ao empreendedorismo.

A maioria dos participantes está há mais de 10 anos na profissão, ensinando o canto popular. Considerando o grupo todo, esse tempo varia entre 6 e 25 anos de

experiência, evidencia-se assim uma regularidade e constância no ensino do canto popular por esses professores.

6 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE O CANTO POPULAR

Por intermédio das entrevistas podemos conceber um pouco o que os professores entrevistados entendem por canto popular brasileiro. Na literatura da área podemos perceber que o canto popular brasileiro é encarado como aquele referente à música popular brasileira urbana e midiaticizada, divulgada pela indústria cultural a partir do início do século XX (Sandroni, 2017; Corusse, 2021). Embora não haja, nos relatos, menção a uma música urbana e midiaticizada como forma de definição a respeito desse canto, percebemos que os cursos oferecidos por esses profissionais estão diretamente ligados a esse tipo de música.

Nos discursos dos entrevistados não há uma diferenciação clara do que seria o canto popular brasileiro em relação ao canto popular urbano e midiaticizado em geral, que inclui músicas em outros idiomas ou com influências estrangeiras, como o *Jazz* ou a *Black Music*. Sendo assim, o canto popular brasileiro, que abrange vários cantos diferentes, seria mais uma das subdivisões do grande espectro que é o canto popular. Essa dificuldade em uma demarcação do conceito do que é canto popular brasileiro parece decorrer de uma imprecisão sobre o que seria algo propriamente brasileiro, como nas discussões sobre a música popular brasileira já apresentadas na seção 3.

No entanto, já em relação ao canto erudito os entrevistados, nos seus relatos, estabelecem uma diferenciação evidente em relação ao canto popular.

6.1 Definições de um canto popular brasileiro

Não há uma definição clara e detalhada do que é o canto popular brasileiro nas respostas dos entrevistados ou uma busca por delimitar o termo em um conceito. Contudo, pelos depoimentos obtidos, temos um vislumbre das concepções que os professores participantes têm acerca do canto popular brasileiro.

O professor Umberto descreve o canto popular brasileiro como aquele que é mais próximo das pessoas, que abrange um público diverso, vários tipos de pessoas e idades, assim como afirma o professor Severino, que traz a ideia de algo conhecido, popular. Em relação a essa proximidade com o público, o professor Umberto o diferencia do sacro e do erudito, afirmando que esses não se aproximam

tanto das pessoas como o popular. Também diferencia do canto que possui técnicas com influências norte-americanas, com a presença marcante de melismas, por exemplo.

Pelo fato de a música brasileira conter várias influências, o professor Douglas considera que o canto popular brasileiro seria resultado de uma “miscigenação”, seria um canto diversificado em que haveriam várias vertentes.

Canto popular brasileiro pra mim é justamente essa miscigenação que o nosso país tem, de tudo. Eu digo a você, que eu vim entender o que é música popular brasileira depois que eu comecei a dar aula, e que eu tive que lidar com a diversidade, tive que lidar com as diferenças técnicas de cada estilo musical (professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Assim como ele, a professora Carina também define o canto popular brasileiro como o resultado de uma mistura. Primeiramente, a entrevistada fala sobre a dificuldade em definir o que seria esse canto popular brasileiro, pois, na sua visão, abrangeria muita coisa. Mas acredita que essa mistura não significa algo ruim, que essa diversidade seria apenas uma característica.

E hoje, de verdade, eu não sei se a gente já é representado por uma música, né? O canto brasileiro representado por algo, entende? Eu acho que ficou algo muito misturado. (...) Se a gente fosse dividir hoje, por exemplo, o país, vamos dividir nas cinco regiões. Em Regiões, em macro, né? Seriam cantos diferentes. Sabe? Então, assim, é o que eu tô falando, eu acho que não tem nenhuma identidade (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Nesse sentido, a professora Tereza afirma que o canto popular brasileiro deveria trazer a essência do país, nesse caso, artistas que remetem a isso seriam Tom Jobim e Elis Regina, por exemplo. Porém, em se tratando da realidade atual, ela afirma que a música brasileira, e, conseqüentemente o canto, seria marcado por uma simplicidade no fazer musical, canções que tendem ao “comum”, “sem uma elaboração significativa”, sem arranjos vocais ou progressão de acordes complexos. No mesmo sentido, a professora Serena também menciona a simplicidade da música brasileira atual, em contraponto com algumas mais antigas, falta de complexidade que se refletiria, segundo ela, na maneira de cantar.

Para o professor Onildo a definição de um canto popular especificamente brasileiro seria uma tarefa difícil por causa das várias influências que a música

brasileira recebe, mas em seu depoimento percebemos que esse canto é tratado em conjunto com o que é considerado popular, internacional ou brasileiro, em seus diferentes estilos e necessidades. Esse é um posicionamento comum que percebemos em outros entrevistados e que discutiremos mais à frente.

6.2 O canto popular e suas vertentes

Como já mencionado, das falas dos entrevistados, conclui-se que apesar de alguns deles tentarem definir o que seria um canto popular propriamente brasileiro, no relato sobre suas práticas, percebe-se que ele está dentro de um grande “guarda-chuva” que podemos denominar como o canto popular. Sendo assim, o canto popular estaria dividido em vários gêneros e estilos, que requerem sonoridades diferentes, e o canto popular brasileiro é uma vertente que teria as suas próprias vertentes. Portanto, dentro do canto popular há algumas diferenças em seus subgêneros. Mas a diferença mais significativa se dá em contraponto ao canto erudito e isso pode ser verificado pelo fato de que todos os entrevistados oferecem aulas para o canto popular, sem especificar se brasileiro ou não, abarcando diversos estilos possíveis. Contudo, não oferecem aulas de canto erudito, com algumas exceções, encarando-o em outro âmbito, com necessidade de uma abordagem específica.

No quadro abaixo apresentamos alguns dos gêneros musicais que os professores mencionam e com as características que os entrevistados atribuem a eles:

Quadro 9 – Gêneros citados e características vocais atribuídas

GÊNEROS	CARACTERÍSTICAS VOCAIS
MPB¹⁰	- Sonoridade diferente de cantores internacionais; mais suave.
Internacional (<i>soul</i>)	- Presença forte de melismas.
Música católica	- Não cabe a presença de melismas.
Música negra, <i>Soul music</i>, <i>Black music</i>	- Uso de muito sopro, de falsete; agilidade da prega vocal; exige conhecimento do campo harmônico para encaixar com a rapidez.
Forró pé de serra	- Exige respiração, vibrato e voz de peito.

¹⁰ Trazido por alguns dos entrevistados como um gênero musical.

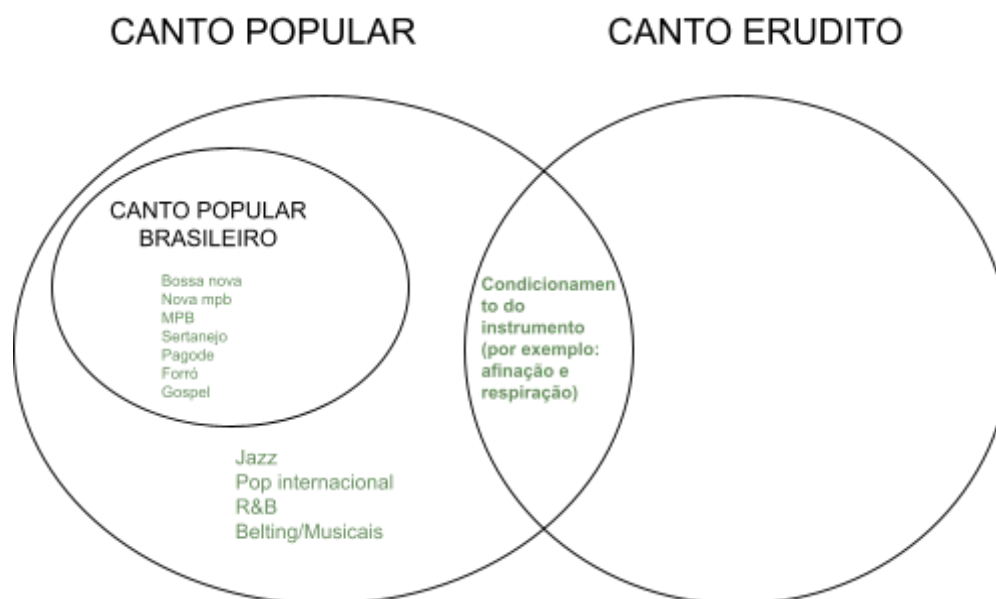
Rock	- Uso de <i>drives</i> , voz de cabeça e uma respiração bem ajustada; uso de muito yodel, muito “soco”, muita soproidade.
Gospel – pentecostal	- Voz de peito ou voz de cabeça bem cheia, puxa para voz de cabeça; voz mais forte, voz de cabeça plena.
Gospel	- Muitos melismas.
Sertanejo	- Usa portamento (não é cheio de melismas, apogiaturas e vibratos, como o pagode também não); - Uso de muito vibrato; - Voz encorpada.
R&B	- Uso de melismas e apogiatura.
Pagode	- Exige muita respiração e afinação.
Belting/Repertório de musical	- Exige muito da musculatura, musculatura mais firme e trabalhada; - Controle de tensão e pressão muito preciso, limiar entre o canto e o grito nas notas mais agudas; Extensão vocal grande; muita articulação e forte; exige controle da respiração.
Blues	- Usa muito a região diafragmática.
Piseiro	- Som nasalizado.

Fonte: a autora

Certamente os gêneros trabalhados pelos professores não devem se restringir a esses presentes no quadro acima, já que elencar os gêneros abordados não foi um dos objetivos do trabalho, os que estão aqui mencionados são os que foram citados pelos professores junto a relatos sobre suas características. Relevante dizer que, inclusive, alguns professores atribuem características diferentes, contraditórias, uns dos outros. Aqui é interessante ressaltar que, diferente do encontrado na literatura da área sobre o ensino de canto popular na universidade pública (Sandroni, 2017; Albuquerque, 2017), nas aulas dos nossos investigados haveria a presença de uma diversidade de gêneros musicais, inclusive os ditos comerciais, como o Piseiro ou Sertanejo, confirmando a hipótese do início da pesquisa de que nos ambientes de escolas livres de música haveria uma diversidade maior em relação ao repertório.

Nesse sentido, a figura a seguir busca apresentar de forma resumida, e apenas indicativa e não exaustiva, como os entrevistados tendem a compreender o canto popular brasileiro, onde este está situado na percepção dos participantes. Importante destacar que os gêneros indicados são apenas exemplificativos e não buscam abranger todos os possíveis.

Figura 1 – Canto erudito e canto popular



Fonte: a autora.

Portanto, pelo relato dos entrevistados podemos entender que eles concebem o condicionamento do aparelho fonador como um ponto de interseção entre o canto erudito e o canto popular, mas que são diferentes e requerem sonoridades e especificidades distintas. Dentro do canto popular estariam vários gêneros, inclusive os gêneros considerados como de música popular brasileira. Essas concepções podem ser corroboradas por meio da revisão de literatura realizada, pois apesar de ser um exercício complexo a definição sobre o que seria o canto popular, há um entendimento de que ele está separado do que seria o canto erudito. Em pesquisa realizada por Albuquerque, “Clara Sandroni entende que a expressão canto popular é vasta, sendo conceituada por ela como o canto que não é erudito” (2017, p. 61), demarcando bem a divisão desses dois âmbitos.

6.2.1 O canto erudito e o canto popular

Primeiramente, é importante esclarecer a que estamos nos referindo quando falamos de canto erudito ou canto lírico, para isso adotamos o posicionamento de Piccolo (2006):

O chamado **canto erudito ocidental** (em inglês, *western classical singing*) está fortemente associado à tradição europeia da ópera desde o século XVII, mais comumente referido no Brasil como “canto

lírico”. Entretanto, a utilização do termo “canto lírico” para designar o canto operístico de uma maneira geral pode parecer imprecisa, já que o termo operístico “lírico” se refere também a uma maneira de cantar, a uma classificação vocal e mesmo a um perfil de personagem, que implica leveza e fluência vocais, contrastando com o termo dramático, por exemplo. Ainda assim, optamos por adotar o termo “canto lírico” para designar o canto ligado à ópera e ao bel canto de origem italiana, por ser ele o usado pela maioria dos professores, cantores e estudantes de canto e por ser principalmente a eles que se referem os tratados e métodos de canto e os diversos estudos relativos aos diferentes aspectos do canto (Piccolo, 2006, p 2, grifos da autora).

Em relação ao canto erudito, os professores trazem nos depoimentos algumas diferenças que se apresentam bem evidentes. O professor Umberto indica como diferenças a impostação vocal do erudito, a dicção e o idioma – conforme sua fala, o erudito utilizaria com frequência repertórios com outros idiomas que não o português. Menciona que no popular geralmente há o uso de microfones, o que diminui a preocupação com a projeção da voz. Nesse sentido, o professor Onildo também enfatiza como diferenças a questão da impostação da voz e da dicção, requerendo, o canto popular, uma dicção mais clara. Nesse sentido, abordando a articulação, a professora Cynthia afirma:

Já no popular, mesmo tendo várias, uma gama estética muito maior ali, mas o popular, quem vai ajudar muito, quem tem que ser muito priorizado, é a articulação. Então, é importante o professor saber bem trabalhar isso com os alunos. Quem é fricativo, quem é bilabial, quem é oclusivo, quem é que usa a prega vocal, quem é que não usa? Quais esses sons, quais os sons que você consegue atingir usando esse mecanismo? (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

O professor Douglas aponta a uniformização de timbres como uma demarcação do canto erudito em relação ao canto popular. Em sua visão, haveria uma busca por timbres semelhantes, diferente do canto popular, em que haveria uma diversidade grande em relação aos timbres e a sonoridade desejada.

Eu costumo dizer o seguinte... se você fechar os olhos numa plateia, se te levarem pra um teatro e botarem você sentado, você sentar e vendarem seus olhos, botarem, sei lá, o Pavarotti ou Andrea Bocelli pra cantar pra você uma música e botar sei lá, Joãozinho que fez a faculdade aqui na UFCG o erudito, pra você, você vai ter dificuldade de saber quem é o Pavarotti ou o Andrea Bocelli e o Joãozinho. Porque o canto erudito é clássico, isso não é uma crítica, é uma visão de mundo que eu tenho depois de 25 anos, ele tem as técnicas

específicas dele, mas é aquela coisa muito idêntica, muito igual. (...) É, é uma uniformização é um padrão que é criado pra todo mundo. Aí como é que eu posso dizer que o pagode, ele é um padrão? Aí você pega um Alexandre Pires, pega um Rodrigo do Sorriso Maroto, você pega um Ferrugem... Cara, quando você fecha os olhos e ouve, você já sabe quem é porque cada um deles tem uma... eles cantam o pagode, mas eles não cantam igual, eles cantam de forma diferente. Aí você pega, ...mesmo o Jorge Vercillo... foi a vida dele todo dia tomando pau lá “é só imitador de Djavan”. Mas hoje você ouve Djavan, ouve Jorge Vercillo, você sabe quem é quem. Mesmo o Jorge Vercillo tendo a multifacetária... sendo multifacetário e o Djavan..., mas eles não cantam igual não fazem a música popular do mesmo jeito. Então, música popular brasileira pra mim é justamente essa questão da diversidade, você conseguir pegar inúmeras coisas pra... e aplicar em vários estilos, coisas que você não pode fazer com tanta facilidade, no canto lírico ele é um canto muito fechado, muito restrito muito, é... como eu posso dizer...muito “engessadinho” (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Outra diferença que o professor Douglas aponta, em contraponto ao erudito, seria o fato de que haveria uma liberdade maior na escolha de tonalidade, na interpretação, na modificação de elementos da música original, dentre outras coisas. Portanto, seria permitido ao cantor uma flexibilidade maior para fazer escolhas na execução do seu modo de cantar, em comparação ao canto erudito. Esse pensamento também é corroborado pelo professor Severino. Apesar de afirmar que não há, ou não deveria existir a diferenciação entre erudito e popular, no canto ou na música, o professor Severino aponta algumas diferenças entre o canto erudito e o popular.

Eu digo que a partitura é um grande chicote e uma grande algema. Ela é chicote porque ela pune muito, se você sai da partitura, não é partitura, você tem que ter lá definido na partitura fuga, fugata, pra você saber que pode improvisar aquilo ali. Mas já no canto popular, realmente é o que a música quer, você não tem... né? Eu até brinco que o maior fugitivo do mundo é o cantor popular brasileiro. Porque ele tá fugindo... A fuga dele é sempre, a inflexão vem aqui, ele canta para cá. Não existem regras, né? Mas para você não ter regras, você tem que conhecer muito bem todas as regras, tem que quebrar. Então o que eu quero dizer nessa minha longa frase de percepção, é que o popular ele se sobressai, ele está um nível acima. Apesar de ser tido pejorativo pela classe musical, o cantor popular, a cantora popular, ela terá muito mais ascendência, muito mais liberdade e também virtuosismo porque ela consegue cantar... pronto, cantar um, sei lá, vou dar um exemplo aqui de uma música famosa, você canta... Sonata ao luar. Ela foi musicada, existe uma música lá em latim, uma letra em latim, mas aí a partitura ela tem tudo o que precisa ser feito, é chegar e fazer. Claro, tem os ensaios, passagens de voz, aquela coisa toda, mas se você pegar uma cantora como a

Elis Regina, subir no palco, que fazia toda a sua... A música tava aqui, o tom tava ali, e ela canta onde ela quiser e os músicos que se virem pra acompanhá-la, essa daí é a verdadeira técnica. Porque é feita na hora, a marcha tá ali (Professor Severino, informação verbal, 19 jan. 2024).

Já a professora Cynthia vai trazer essa diferenciação do erudito de forma mais técnica e fisiológica. Para ela, a diferença estaria em como você domina a acústica dos formantes¹¹, e se refere não ao canto, mas diretamente à voz, erudita ou popular.

Então, você prepara o instrumento do cantor, ele começa ali... Ele tá entendendo respiração, ele tá entendendo ressonância, já tá percebendo que você consegue jogar ar pra trás, pro meio, pra frente. E se abrir o nariz é um som, se fechar é outro... então, quando ele vai tendo essas consciências, a forma com que a ressonância dessas articulações vão acontecer é que vão diferenciar um do outro. Você pode ver que tem muito cantor erudito que canta popular, aí você diz “ah, popular, mas a voz tá erudita”. Ou então cantores populares que às vezes vão cantar uma Ave Maria de Schubert num casamento e a voz continua popular, mesmo a música sendo uma música erudita, sendo uma música clássica. Então, o que diferencia a voz, ali para mim, é a forma com que essa projeção do som, essa ressonância, ela se comporta de acordo com o seu ajuste (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Portanto, apesar de tecer algumas diferenças entre o canto erudito e o popular, a professora Cynthia estabelece algumas pontes entre eles, mencionando que ocasionalmente coloca seus alunos de canto popular para experimentarem o lírico, com uma voz em *belcanto*, afirmando que a estética escolhida determina o tipo de voz a ser usada.

Então, um exemplo que eu uso sempre é o trombone, você pega uma pessoa que toca bem trombone, que tem a habilidade técnica do trombone, ela vai tocar na orquestra sinfônica, ela vai tocar na orquestra de frevo, ela vai tocar na fanfarra.... Então, ela vai conseguir passear bastante ali, trocando a sua forma de interagir com a estética que você quer. Eu vejo muita técnica vocal por esse lado, técnica é desenvolvimento de músculo, movimento,

¹¹Vogais são basicamente definidas pelas regiões de amplificação inseridas na energia glótica. Essas regiões representam grupos de harmônicos amplificados no trato vocal, que recebem o nome de formantes do som. Embora geralmente definamos formantes do som como sendo “faixas de frequência que caracteristicamente contém centróides de energia” (Black, 1937), na verdade formantes são ressonâncias acústicas do trato vocal, indicando as frequências que são transferidas mais facilmente. Desta forma, os formantes das vogais não mudam na emissão sussurrada, quando conseguimos identificar claramente a vogal emitida, apesar da ausência de uma fonte glótica vibratória. As vogais de uma determinada língua são identificadas por seus formantes (Behlau, p.157, 2001).

desenvolvimento motor. Como você vai mudar, fazer as modificações do seu som, de acordo com a estética que você quer fazer, estética que você quer proporcionar naquele momento, é que mostra o seu avanço técnico, que você sabe manipular bem o instrumento (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Algumas outras questões técnicas foram levantadas pelos entrevistados, como por exemplo, o aparente maior foco do canto erudito nos estudos sobre respiração, apontado pelos professores Douglas e Severino. De outro lado, a professora Serena vai mencionar que as diferenças seriam de ordem técnica, mas também no âmbito da performance. Serena afirma que tecnicamente a voz de cabeça, no canto popular, é utilizada, mas de forma moderada, e que no erudito essa voz seria mais impostada.

Para mim o canto popular também é aquele, é aquele estilo no qual eu vou me soltar mais no palco, a parte da interpretação é outra, a performance, a forma de você usar o microfone é outra, sabe? É muito diferente, muito diferente mesmo, assim, do canto lírico, né? E, geralmente, o canto lírico você vai fazer aquela voz mais impostada mesmo, né? Aquela voz em que vai sobressair todo local, né? Onde a base técnica é totalmente diferente, a forma de você abrir boca, a forma de posicionar a língua, enfim, é muito diferente (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Sob esse ponto de vista, como já mencionado nos depoimentos da professora Cynthia, o canto popular e o erudito requerem sonoridades diferentes, razão pela qual uma sonoridade de canto erudito em um repertório popular, ou vice versa, seriam de pronto percebidos. Nesse sentido, a professora Serena afirma:

E assim, é uma coisa que eu percebo muito, não sei ainda como está essa questão do cenário atual, mas é uma coisa que eu percebo muito, é as pessoas quando terminam o canto lírico, que estudam o canto lírico e vão cantar o popular, ele levam essa, essa... A técnica mesmo pra o popular, sabe? É uma coisa que eu vejo muito, assim, sabe? A forma de abrir boca, a forma de todo o cantar, ele traz essa identidade do canto lírico, sabe? Que é uma coisa que eu tento tirar justamente por isso, porque o cantor intérprete ele tem que... sabe? Eu sou cantora lírica também, mas ninguém fala assim, ninguém imagina que eu sou cantora lírica, né? Mas, por quê? Porque tudo tem a sua forma de cantar, tem a... não é a receita do bolo, né? Mas tem a ideia, né? Tem a técnica (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Portanto, em síntese, percebe-se que para os entrevistados há uma clara divisão entre canto popular e canto erudito, como afirmado pelo professor Onildo:

Pra mim a única divisão que há é erudito e popular. Meu curso, quando eu dou aula de canto é de música popular. Então eu considero toda e qualquer música que não seja erudita música popular (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

No quadro abaixo agrupamos alguns elementos que os professores entrevistados apresentam como diferenciadores entre o canto popular e o canto erudito:

Quadro 10 – Algumas diferenças entre o erudito e popular elencadas

CARACTERÍSTICAS	ERUDITO	POPULAR
SONORIDADE E ESTÉTICA	- Uniformização de timbres, sonoridades parecidas; - “Engessado” - A ressonância referente à articulação diferencia a sonoridade do popular; - A projeção do som é diferente de acordo com a estética erudita. - Polifonias; divisão de vozes em coros.	- Diversidade, busca por uma identidade vocal própria; - Flexibilidade de alterações na tonalidade e na interpretação; - A ressonância referente à articulação diferencia a sonoridade do erudito; - A projeção do som é diferente de acordo com a estética popular.
TÉCNICA VOCAL	- Palato mole alto, relaxamento da laringe, língua abaixada para mais espaço na boca; - Projeção forte; projeção muito forte de voz de cabeça; voz impostada; volume que sobressai. - Maior foco na respiração. - A forma de abrir a boca, de posicionar a língua e de cantar são diferentes do popular.	- Mais atenção à articulação; - Projeção pode ser menor em relação ao erudito; uso de voz de cabeça não exageradamente. - Maior foco na percepção.
CONTEXTO E PERFORMANCE	- Foco na partitura. - Dicção em outros idiomas. - Público seletivo.	- Liberdade na interpretação; - Intérprete mais solto no palco; intenção comunicativa diferente do erudito. - Público amplo.
INTERFACE	- Não há menção.	- Uso de microfone.

Fonte: a autora.

Podemos perceber que algumas das características do canto popular, em diferenciação ao canto erudito, que são apontadas pela literatura da área foram

mencionadas pelos entrevistados, como: ser comum o uso de microfones e a possibilidade de escolha da tonalidade da música que vai cantar, assim como uma maior liberdade na interpretação. Nesse sentido, Sandroni (1998) traz algumas diferenças entre as duas modalidades de canto:

7– No canto popular, a ênfase é dada à expressão individual, a voz pode ser coloquial e pode haver "quebra" entre os registros de "peito" e "cabeça". Diferentemente do canto erudito, que procura uma estabilidade na qualidade da emissão e uma igualdade timbrística em toda a tessitura. 8 – No canto popular, as mulheres dão mais ênfase ao registro de peito e os homens utilizam também o falsete. No canto erudito, a classificação vocal é indispensável: as mulheres normalmente enfatizam a voz de cabeça e os homens a voz de peito. 9 – No canto erudito, o canto é acústico, ou seja, sem amplificação; já no canto popular, a amplificação é necessária e faz parte do resultado final da voz. O cantor popular define livremente em que tom quer cantar (de preferência com conforto), e não só isso: além de ter vários estilos a escolher, também é livre para criar uma interpretação única e pessoal. Já o cantor erudito, além de procurar ter em sua voz características únicas e pessoais, tem a obrigação de respeitar a tonalidade, o ritmo, o andamento, o acompanhamento instrumental e o estilo definidos pelo compositor (Sandroni, 1998, p. 18).

Piccolo (2006) ressalta, como um dos resultados de sua pesquisa, que essa diferenciação pode se dar em relação aos níveis distintos de usar os mesmos mecanismos do corpo para fins diferentes, como em relação à maior intensidade de som requerida no canto erudito, como também relatado pelos nossos entrevistados:

A principal diferença mencionada pelos professores entre a técnica para o canto popular e o lírico relaciona-se aos níveis distintos de se utilizar os mesmos mecanismos de funcionamento do corpo. Por exemplo, usa-se o mesmo mecanismo de apoio, mas no canto lírico esse apoio será maior, pois freqüentemente a intensidade do som desejada é maior (Piccolo, 2006, p. 80).

Por sua vez, Machado (2007) reforça a possibilidade de escolha da tonalidade no canto popular, dispensando a classificação vocal como algo essencial, ao contrário do que acontece no canto erudito, assim como enfatiza a característica da emissão da voz que se aproxima da fala, que se contrapõe ao virtuosismo do canto erudito:

Na música popular a possibilidade de mudança da tonalidade da canção torna irrelevante esse tipo de classificação. O que importa é a capacidade do cantor de conhecer a sua voz e de saber escolher a

tonalidade que melhor exponha os atributos vocais e a capacidade interpretativa, atendendo às necessidades da canção. E no caminho de conhecimento e desenvolvimento técnico da voz, o trajeto percorrido é, hoje em dia, bastante semelhante para ambos, divergindo, no entanto, nos objetivos estéticos pretendidos, pois os ideais pregados pelo belcanto não são adequados à canção popular, cuja emissão se processa próxima à fala, evidenciando a relação entre texto, melodia e articulação rítmica, bem como o emprego de vocalidades que reforçam a construção dos sentidos. No belcanto, a beleza e o virtuosismo da execução vocal sobrepõem-se, na maioria das vezes, à inteligibilidade do texto cuja garantia de compreensão dá-se, no caso da ópera, pela existência do libreto. Assim, a voz está livre para mostrar-se plena, servindo exclusivamente ao virtuosismo da execução musical e à construção de uma expressão pautada pela aplicação de recursos técnicos (Machado, 2007, p. 15).

Nesse contexto, é relevante destacar que, conforme os depoimentos dos entrevistados, além das diferenças técnicas e de sonoridade que apresentaram, na prática de ensino essa divisão também é observada, conforme seus relatos. A maioria apenas oferece aulas de “Canto” ou “Técnica Vocal”, o que implicitamente significa uma abordagem voltada ao repertório de música popular, incluindo repertório brasileiro primordialmente, mas também internacional, sendo o canto erudito encarado em outro âmbito.

Contudo, é importante nesse momento discutir o que aproxima esses diversos gêneros, que mencionam abordar em suas aulas, em um grande grupo: o canto popular.

6.2.2. O canto popular como um espectro abrangente

O canto popular brasileiro é percebido pelos entrevistados como uma das vertentes dentro do canto popular, mas contendo dentro dele ainda outras subdivisões. Portanto, há uma certa unidade, contudo, isso não quer dizer que haja uma uniformidade de sonoridades e técnicas entre essas vertentes, mas que cada estética vai requerer algumas especificidades técnicas e estilísticas do cantor, é o que veremos nos depoimentos dos professores entrevistados.

Em razão de ser encarado dentro da categoria do canto popular, e de não ter uma clareza de definição na prática, por vezes os entrevistados vão discorrer sobre o canto popular brasileiro em conjunto com outros tipos de canto, não especificamente brasileiros, como o *Jazz*, o estilo de canto que usa a técnica de

belting popularizado em músicas norte-americanas, dentre outros. Evidentemente, os gêneros que são encarados como dentro de uma mesma categoria, mas com características diversas entre si, são aqueles midiaticizados, visto que há uma imensidão de cantos populares com peculiaridades que não foram abordados no trabalho e também não foram percebidos nas entrevistas, como cantos de música de tradição oral, por exemplo.

Nos depoimentos, percebemos que cada gênero ou estilo musical apresentaria uma estética e seria em função dela que o ensino de canto mobilizaria ferramentas para que o cantor possa utilizar e alcançar a sonoridade pretendida. Segundo a professora Cynthia, técnica significa que o instrumento, o aparelho fonador, está pronto, isto é, foi trabalhado o desenvolvimento dos músculos envolvidos, o desenvolvimento motor, e a partir da estética almejada o aluno manipularia seu instrumento para alcançar a sonoridade pretendida.

Nesse sentido, o professor Douglas afirma:

Não existe técnica específica pro canto popular, existe técnica específica pro estilo musical que você canta (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Percebemos assim, um direcionamento para o desenvolvimento de noções básicas, como afinação, respiração e condicionamento muscular, que são apresentadas como a base do ensino de canto. Contudo, existe uma gama de gêneros, estilos e sonoridades diferentes dentro do próprio canto popular brasileiro que vão requerer o trabalho de técnicas específicas.

Dentro de respiração e afinação, é básico para qualquer estilo e qualquer aplicação, seja qual for o estilo musical cantado. (...) Dentro disso, eu costumo até usar a analogia de um bolo. Então, a gente tem... está construindo um bolo. Vou assar um bolo. Então, a base da minha massa é sempre trigo, ovos, e depois eu vou saborizar essa massa. Chocolate, colocar os toppings, cereja. E aí, são esses toppings, são essas decorações que diferenciam um bolo do outro. E aí, dentro do canto, essas decorações seriam as técnicas. Então, para o canto, digamos, para um pagode, utilize um pouco mais de apogiatura, ou em muitos... por exemplo, Dilsinho, Ferrugem, Péricles. Outros, pagode mais raiz, então, é uma canção um pouco mais linear, que por vezes exige mais a respiração e a afinação, que é o que se sobressai bem mais, para que se tenha consolidado bem dentro daquele estilo. Mas não tem tantas técnicas utilizadas. Mas aí, se a gente puxar, deixa eu ver um outro grupo, um outro cantor... Tori Kelly tem a mesma base, a respiração e a afinação. Porém, a

utilização das técnicas são outras. Eu utilizo mais trinado, eu utilizo mais melisma, eu utilizo mais a passagem de registro de forma mais rápida. Se a gente pegar um Forró, “Mastruz com leite”, um “Limão com mel”, então é uma canção mais puxada, com entonação, interpretação diferente. Se é um pouco Gospel, um Pentecostal, uma voz mais forte, uma voz de peito mais “cheguei chegando”, uma voz de cabeça e plena. Então, cada estilo musical, digamos, tem os seus ingredientes para se consolidarem como quem são. Na minha percepção, eu vejo assim. Não adianta eu colocar técnicas de R&B, *Soul Music* dentro do Bossa Nova. Vai ficar aquele negócio esquisito. Assim como se eu jogar as técnicas da bossa nova para lá, pro *Soul*, pro *Groove*, não vai casar, não vai combinar. Cada coisa tem o seu quadradinho (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Dentro dos gêneros em que o canto popular brasileiro está presente os professores apresentaram algumas características, como, por exemplo, o professor Douglas falando sobre o Forró, o *Rock* e a *Black Music*:

Por exemplo: o Forró. O Forró tradicional, o Pé de Serra mesmo, né? Ele exige muita respiração e muito vibrato, praticamente uma voz de peito, praticamente isso aí. Aí você vai pro *Rock*, aí o *Rock* já é o drive, já é uma voz de cabeça, uma respiração muito bem ajustada, tem muito yodel, muito soco, muita, muito, muito, muita soproidade, vaza muito a questão do ar, né? Então assim, aí você vem pra um *Black Music*, aí você tem que ter a questão da agilidade, a prega vocal bem ágil, bem volátil, bem flexível pra você conseguir fazer aquelas coisas; tem que ter um conhecimento, um consentimento mental da escala, do campo harmônico pra você conseguir encaixar tudo aquilo com a rapidez muito grande... Então cada estilo musical ele traz uma perspectiva diferente. Então quando eu vejo música popular brasileira, eu digo assim: música popular brasileira é aquilo que você faz e que você não precisa fazer de uma forma engessada (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Nesse depoimento, podemos ver que o professor Douglas inclui a *Black Music* e o *Rock* dentro do canto popular brasileiro, provavelmente em repertórios no idioma português, o que vamos perceber também em outros depoimentos com outros gêneros, dada essa fluidez entre o que seria canto popular e o que seria o propriamente brasileiro.

Já o professor Onildo não considera o *Rock* como popular brasileiro:

Um funil disso aí é a música popular brasileira, que eu não considero *Rock* como popular brasileiro, *Jazz* como popular brasileiro. Isso aí são berços... aí eu falo de mundial, a nível mundial, internacional. O sertanejo tem influências, por exemplo, do *Country*, do *Jazz*, se você for para as bases mesmo... mas calma, é um estilo musical que surge no Brasil. Mas se você pegar estilos anteriores, em história

mesmo, você já vê influências (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

A partir desses comentários, na própria entrevista, surge o questionamento sobre o que seria um canto genuinamente brasileiro, não levando a uma conclusão efetiva sobre o assunto. No entanto, voltando ao discutido acima, mesmo não incluindo alguns gêneros como brasileiros, para o professor Onildo, do que relata de sua prática, essa separação não teria impacto relevante, já que, como já mencionado, os seus cursos são voltados para a música popular em geral, brasileira ou internacional, sem diferenciação. Além disso, ele corrobora o que outros professores já mencionaram, a necessidade de adequar o canto à linguagem pretendida.

Se você for pro Forró, por exemplo, várias escalas como até modos gregos mesmo vão ser influentes naquele estilo. Se você for pro Jazz também, isso falando da parte melódica, né? Cada escala vai gerar um tipo de intervalo, um tipo de influência. Isso é o primeiro ponto, isso é a parte mais teórica, né? Quando a gente vai pra técnica, existem técnicas que são específicas de determinado estilo e aí você usa mais ou menos em determinados modelos. Por exemplo, se a gente pegar a técnica de melisma, que é uma técnica do fim do curso aqui na escola, por exemplo, muitos alunos, por exemplo, que estão cantando, não sei, vamos falar... vamos falar sobre até a Música Cristã mesmo, o melisma é muito influente nesse estilo, ele aparece com bastante frequência, mas se você pegar um Sertanejo raiz, se você pegar um Forró, você não vai ver essa técnica com tanta presença. Então é uma técnica, então é um ponto característico, você vai desenvolver técnicas a partir de linguagens. Pode aparecer em todas as linguagens? Pode. Mas em umas com mais frequências e em outras você vai ter aquela característica como sendo mais forte, né? (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

Os professores também mencionam características vocais de gêneros denominados comerciais, como a professora Cynthia em relação ao Piseiro:

O que é que aquela estética ela pede? Você pega ali um cantor de Piseiro, eles adoram nasalizar absurdamente o som, dá para tirar isso? Dá para tirar isso? Não dá, porque ele não quer que tire. Mas dá para a gente atenuar, deixar um pouco mais natural, ensinar ali como articular mais os sons, usando esse som mais frontal. Então, mesmo sendo nasalizado, não vai ficar aquele som que ninguém entende o que a pessoa está falando. Então, pega ali uma pessoa que só gosta de cantar músicas românticas internacionais ou gosta de cantar música popular, ali mais... Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Tom Jobim, é uma estética totalmente diferente.

Gosta de cantar Choro, gosta de cantar Samba ali... Sempre ter aquela ideia de que a voz ela faz parte, é um instrumento que faz parte daquele instrumental (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Além desses, outros estilos de canto são citados pelos professores como o Pagode, o Sertanejo, o Gospel, a MPB, a Bossa Nova, dentre outros. A professora Carina afirma que o fundamento, o básico para o canto popular, seria o mesmo, porém alguns determinados estilos necessitariam de uma preparação diferenciada, exigindo trabalhos um pouco diferentes um do outro.

Eu acho que o fundamento é o mesmo, o básico, né? Por exemplo, se eu faço um aquecimento de... de vibração de lábios, é o mesmo pra um cantor sertanejo, é o mesmo pra um cantor gospel, entende? Se eu uso a questão da técnica da respiração, a questão da respiração, é isso. Mas se eu for trabalhar um estilo de música específica, esse aquecimento talvez tenha que ser mais intenso ou menos intenso. (...) É a mesma coisa, porém a intenção precisa ser diferenciada. O esforço prévio... se é que eu posso chamar de esforço, essa palavra... É diferente, entendeu? Se eu for fazer um show cantando músicas muito intensas, por exemplo, questão de musical... se eu for trabalhar um repertório de musical, com músicas muito intensas, que vai exigir muito da minha musculatura, obviamente que eu precisaria, no meu entender, né? Ter exercícios que eu fixe mais essa musculatura, que essa musculatura esteja mais firme, esteja mais trabalhada, essa memória muscular esteja mais adequada aquele estilo musical, né? (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Nesse sentido, pelos depoimentos vai sendo construída a ideia de que cada subdivisão do canto popular pode requerer sonoridades e comportamentos vocais diferentes, dentro dessas vertentes está o canto popular brasileiro e suas próprias subdivisões. Piccolo (2006), nesse contexto, afirma:

A música popular brasileira urbana é composta por diversos gêneros e a sua interpretação é bastante variada. Podemos reconhecer um cantor sertanejo, um cantor de axé music, um cantor lírico, um cantor evangélico, um cantor de bossa nova e tantos outros. E o que faz com que possamos reconhecer esses estilos? Sabemos que, numa execução vocal, estão em jogo dezenas de fatores que interagem e se influenciam entre si, desde as características da própria canção, do seu arranjo, do gênero musical, da formação instrumental, do andamento e da elaboração rítmica e melódica, até as interferências do intérprete, que somará a tudo isso toda uma série de gestos vocais que cada um carrega com sua própria personalidade interpretativa tais como improvisações rítmicas e melódicas, que incluem portamentos, apojaturas e vibratos, entre outros, recursos

vocais como o uso respirações e ainda a maneira peculiar de utilização do aparato vocal (Piccolo, 2006, p. 1).

Todavia, aqui outro ponto deve ser levantado, técnicas que são características marcantes de determinado estilo de música não são determinantes. Isto é, apesar de alguns comportamentos vocais serem elementos de identificação de certos tipos de música, eles podem ser utilizados de diversas maneiras pelo intérprete. A professora Tereza, nesse sentido, vai mencionar a intensidade de utilização de uma técnica como algo decisivo para caracterizar/descaracterizar um estilo:

Talvez a forma como eu executo, o estilo que eu executo elas [as técnicas], que possa ter essa raiz mais diferenciada. Mas eu posso colocar um melisma e dizer que é um Canto Popular? Posso. Brasileiro? Sim. Agora, como é a forma que eu vou aplicar isso? Se é de forma pontual ou se é de forma em que a música inteira é mais trabalhada com aquilo. Aí eu acredito que é esse trabalhar que vai diferenciar. Eu entender que aquilo é um canto popular brasileiro e que aquilo e aquela outra canção vem de uma outra raiz. Eu lembrei muito agora de Iza, a cantora Iza. Ela utiliza algumas dessas técnicas. Porém, quando eu escuto a Iza... Brazilão, meu filho! O canto popular brasileiro, total. Porém, ela utiliza vibrato, ela utiliza apogiatura, ela brinca com alguns melismas. Porém, são pontuais. Não de forma exagerada, no bom sentido da palavra. Então, acho que qual é a intensidade do uso da técnica? Mas todas as técnicas podem, sim, ser vistas como fazendo parte desse canto popular. (...) Eu posso utilizar um melisma na Bossa Nova? Posso. Mas é quanto a essa intensidade. A forma como eu utilizo essa técnica (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Além das questões vocais, a professora Serena ainda inclui questões performáticas como relevantes na identificação de um estilo musical.

Quando você fala MPB é uma coisa, a música brasileira é outra, né? A música brasileira aí é que é amplo mesmo. É amplo e cada uma está dentro de uma caixinha mesmo, exatamente. Sertanejo é totalmente diferente, a linguagem, né? Como você canta, né? É totalmente diferente, em todos os sentidos, parte do técnico, a performance em si. Até porque a performance é uma coisa que eu bato muito na tecla, por quê? A performance é um conjunto de tanta coisa e que se o aluno, ou o cantor, ele não traz essa essência a música não fica com a ideia do estilo, entendeu? Então é toda a parte da performance, expressão, como você se comporta, se fica... existe estilo que você pode ficar a música todinha parada, existe estilo que você pode ficar, existe estilo que não. Existe estilo que você vai fazer um uso mais expressivo de voz, de face, de rosto, expressão facial... então tudo isso, o seu corpo... Quando você

canta, você está, na minha concepção, você está praticando uma atividade física. O seu corpo todinho ele está ali, ele tem que estar ali, conectado ao estilo. Então assim, cada estilo, na minha concepção, ele tem que estar dentro de uma caixinha mesmo, você tem que aprender cada caixinha dessa (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Portanto, percebemos que, de acordo com os entrevistados, são muitos fatores que podem definir um canto como popular brasileiro ou não, nisso não percebemos um consenso, mas sim uma discussão complexa, com diversas variáveis a serem levadas em consideração. Porém, diante do exposto, podemos concluir que o canto popular seria dividido em várias “caixinhas”, assim como o próprio canto popular brasileiro que também teria suas subdivisões, com características específicas.

6.2.3 Cantos de contextos religiosos como vertente do canto popular

Um dos pontos a serem destacados das entrevistas é a relação dos entrevistados com a música religiosa, seja na sua prática como cantor ou instrumentista, quanto na sua prática de professor de canto. Sendo assim, é importante discutir o canto dentro desse tipo de música, conforme o relato dos professores.

Primeiramente, é importante destacar que cinco dos oito entrevistados afirmaram atuar regularmente como cantores em contextos religiosos, assim como todos mencionam a procura de alunos desses contextos para aulas de canto, exceto uma professora – o que não descarta a possibilidade de também existir essa procura e apenas não ter sido mencionada.

O canto advindo da música de contextos religiosos seria uma das vertentes do canto popular, e seria assim tratado em sala de aula conforme o relato dos professores. Piccolo (2006) corrobora com essa afirmação quando o inclui o gospel como um dos estilos do canto popular: “o canto popular, por sua vez, também abrange diversos estilos: o *pop*, o *rock*, o *samba*, o *sertanejo*, o *jazz*, o *country*, o *folk* e o *gospel*, só para citar alguns” (Piccolo, 2006, p. 2).

Para os professores entrevistados, o canto advindo de contextos religiosos não seria uma vertente que engloba apenas um tipo de música e de canto, mas

dentro dela estariam abarcados vários tipos de canto, relacionado ao repertório do chamado *Worship* ou ao repertório de músicas “Pentecostais”, por exemplo.

Ao longo da conversa, os entrevistados expõem características desses cantos. Por exemplo, o professor Umberto menciona que no contexto da igreja católica, no momento da missa, técnicas como melismas não são esperadas.

Mas a igreja mesmo, ela tem um desenho, tem um formato para o tipo de canto pra cantar ali. Entendeu? Então a igreja, muitas não permitem esses... esses floreios, como dizem. Entende? Porque não é muito nosso. Não é natural da gente (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

Entretanto, o professor Onildo relata que na música cristã o canto apresentaria muitos melismas. Isto é, mesmo em contextos religiosos, ambos inseridos em uma crença cristã, há visões diferentes em relação ao canto inserido nesses locais. Os contextos são relativamente diferentes, um católico e um protestante. Contudo há mais um detalhe a se observar. Dentro desse tipo de música há diversos subgêneros, com bastante especificidades e diferenças, sendo assim, apresentariam comportamentos vocais diferentes, fato comentado, inclusive, pelas professoras Tereza e Carina, relatando que o Gospel teria peculiaridades diversas, por exemplo, em um canto mais voltado para o *Worship* e em um canto voltado mais para o estilo “Pentecostal”.

Eu acho que o fundamento é o mesmo, a base é a mesma, né, a base é a mesma. Mas, às vezes, tem alguma coisa em determinados estilos que você tem que fazer de forma diferente para que o aluno alcance, né? Então, existem coisas, por exemplo, aí vamos para o gospel, aí você tem o *Worship*... Você tem a galera que canta a coisa do mais grave, aí você tem o pessoal que canta, é... aquelas vozes com menos pressão, aí você começa... Aí vem o pessoal do Gospel Pentecostal, por exemplo (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Nesse mesmo sentido, falando sobre a diversidade musical desses ambientes o professor Onildo afirma:

E aí, a música da igreja também tem suas linguagens, né? Dependendo de igreja para igreja, não sei se você também faz parte desse contexto, mas de igreja para igreja existem linguagens diferentes. Tem muita gente que rotula como uma só, né? Música Gospel. Mas não é, não. Se você for para cinco igrejas, você vai ver

o povo cantando Forró, você vai ver o povo cantando Rock, você vai ver o povo cantando o Gospel, que é tão conhecido. Então assim, isso muda muito, sabe? Muda muito mesmo. A resposta não é tão simples (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

Portanto, percebemos que o canto oriundo de contextos religiosos, principalmente cristãos, estão envolvidos na prática de ensino desses professores como uma das várias vertentes do canto popular e, assim como esse, tem muitas peculiaridades, técnicas e sonoridades diferentes para serem exploradas.

7 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS E METODOLOGIA DE ENSINO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES SOBRE SEU OFÍCIO

Esta seção discute as percepções dos professores sobre a sua aquisição de competências para o ensino de canto e acerca dos programas de curso e metodologias aplicadas.

7.1 Fontes de aquisição de saberes para o ensino de canto

Os professores entrevistados, em geral, afirmaram que começaram a ensinar canto com os conhecimentos adquiridos em contextos não formais ou informais e, que, posteriormente, teriam buscado se aprofundar na área, tendo em vista a insuficiência de ferramentas que o decorrer da prática revela. Todavia, em relação aos cursos formais, dois dos oito professores, relataram que tinham concluído um curso formal em canto – Conservatório –, antes de começarem a ministrar aulas de canto, e uma professora começou a dar aulas de canto e depois concluiu o Bacharelado em Canto, mas, mesmo nesses casos, esses professores relataram a constante busca por conhecimentos na área e a necessidade de pesquisas para suprir as carências enfrentadas.

Dos professores que começaram a ensinar a partir de vivências em contextos não formais e informais de canto, temos um ensino iniciado predominantemente fundamentado em conhecimentos empíricos. Pelos relatos do professor Umberto, entendemos que seus conhecimentos para o ensino de canto vêm, em sua maioria, de sua experiência como aluno, participante e regente de coral, assim como da própria vivência de professor de canto.

Toda a minha experiência que eu tenho, tudo que eu passo, inclusive hoje, de canto, de técnica, é tudo... tudo natural. Lógico que a gente pesquisa, que a gente se informa, que a gente faz os cursos de canto e tal. Para poder passar o melhor. Mas assim, o que foi assim? Absorvido de verdade foi mais do... do cotidiano normal, nas minhas participações dos grupos que eu participei, que eu fiz parte (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

De forma semelhante, as professoras Tereza, Cynthia e Serena, começaram a dar aulas de canto a partir de suas vivências como cantoras, mas também das

aulas que tiveram, a primeira em escola livre de música e as outras duas das aulas ministradas no Coral que faziam parte, assim como professor Umberto. Tereza afirma que no início também tinha como base o material disponibilizado pela escola livre de música que a contratou.

E eu comecei a dar aula de canto infantil e musicalização infantil. Claro, a gente vai ganhando a confiança, ver como é que você desenrola e tudo mais. E eu comecei com as turminhas de canto infantil, utilizando o material que [nome do proprietário da escola] disponibilizava nas aulas (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

A professora Cynthia cantava em um Coral, que oferecia treinamento vocal aos participantes, e começou ajudando seus colegas de Coral, em seguida, foi ministrando aula aos seus primeiros alunos, a partir da experiência nesse contexto como cantora. A professora Serena também participou do mesmo Coral por anos, representando uma referência significativa em sua trajetória. Assim, começou a ministrar aulas de canto com base nos conhecimentos adquiridos no contexto do Coral. Além disso, por já estar em sala de aula em outra área do conhecimento, Serena relata que esse fato também teria sido importante também na sua desenvoltura.

Eu me guiei muito pelas aulas que eu já tinha tido, né? No coral, enfim. Eu fui mais nessa linha. E, desse fato de eu já estar em sala de aula, eu já tinha um certo, assim, um certo contato com essa questão de dar aula, sabe? Uma certa experiência, né? (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

A professora Serena enfatiza a influência de ser formada em uma Licenciatura, mesmo que em outra área do conhecimento, e de já estar em sala de aula, na sua segurança para dar aulas de canto. Onildo, que tem Licenciatura em Música, também relata que já dava aulas de outros instrumentos e isso permitiu que tivesse mais segurança no início do ofício como professor de canto. Os professores Severino e Umberto também possuem Licenciatura, um em Música e o outro em outra área do conhecimento, respectivamente, mas não fazem menção a respeito da influência disso em suas aulas de canto. Seja mencionado ou não a importância nos seus discursos, o fato de que estes professores tiveram contato com saberes de

formação profissional em sua trajetória é uma informação relevante para nosso estudo.

Voltando a discussão sobre a influência da maneira que aprenderam, esses relatos demonstram a tendência de se reproduzir, na maneira de cada um ensinar, os modelos incorporados na sua própria trajetória de aprendizado, tendo em vista que a base em que se fundamentaram, em geral, foi a própria experiência como aluno ou cantor.

Já os professores Severino e Onildo pouco relatam sobre em que bases começaram a ministrar suas aulas de canto. O professor Onildo revela que sempre cantou e que a partir disso começou a dar aulas de canto, iniciou por uma questão de demanda de mercado e o canto acabou se tornando um dos seus cursos principais. O professor Severino relata os elementos que o impulsionam a querer dar aula de canto, mas não se detém em explicar as suas ferramentas disponíveis para o início no ofício. Portanto, de ambos, podemos inferir que esses conhecimentos utilizados inicialmente seriam empíricos, adquiridos por meio da prática do canto ou mesmo construídos ao longo do início do ensino, tendo como referência também suas experiências no ensino de outros instrumentos.

Por outro lado, os professores Douglas e Carina quando começaram a ministrar suas aulas já tinham uma formação na educação formal em Canto, em Conservatório. A trajetória parece ser semelhante no sentido de utilizar os conhecimentos adquiridos no seu próprio processo de aprendizagem do canto, mas o professor Douglas enfatiza que na sua trajetória ele sentiu a necessidade da conclusão de um curso formal antes de começar a dar aulas, para se sentir seguro no ofício.

Eu terminei o curso, o Conservatório, em dezembro, quando foi de janeiro pra dezembro eu já tava dando aula pra galera. Dando aulas... “Eu só vou dar aula pra vocês quando terminar o curso todo, eu não vou... assisti uma aula hoje, nem ainda aprendi pra mim direito e já vou começar a querer passar conhecimento, não”. Aí eu esperei os dois anos e meio de curso do Conservatório, quando eu terminei o curso, aí comecei a dar aula pro pessoal (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Já a professora Carina, enfatiza que esses conhecimentos adquiridos na educação formal ainda não se mostraram suficientes, tendo em vista que define os seus conhecimentos no início do ofício como algo “muito empírico”.

Mas era algo muito empírico... não era... não tinha... era algo muito... como é que eu posso dizer? Sem muita base teórica. Era muito repetitivo, porque como eu vim do canto lírico, eu achava que todo mundo tinha que cantar lírico. Então eu condicionava as vozes dos meus alunos pra isso, e eles aceitavam de boa, e era isso. E depois de um tempo, a gente começa mais a estudar e perceber que não é bem assim, né? Mas eu comecei a dar aula de forma bem, bem... subjetiva, né? (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Interessante aqui observar que há um padrão observado nos entrevistados, eles começam a ensinar munidos com os conhecimentos de como aprenderam, não conhecimentos voltados para o ensino. Isto é, tanto os que antes de começarem a ensinar participaram de cursos formais sobre Canto, quanto os que relatam sobre cursos não formais e contextos de aprendizagem informal, demonstram que estavam equipados com conhecimentos de “saber fazer” e a partir disso iniciam o ofício. Portanto, os saberes com os quais os professores apresentam estar providos são saberes empíricos, primordialmente, e, com base nesses, os entrevistados começam a ensinar e, conseqüentemente depois, vão em busca de saberes disciplinares.

Assim, podemos concluir, desses relatos dos professores, a evidente mobilização de saberes experienciais, baseados nos saberes empíricos de suas vivências musicais. É importante salientar que todos destacam que em suas trajetórias há um momento em que se deparam com a necessidade de buscar mais conhecimentos para subsidiar seu ofício, seja esse momento logo ao começar a ensinar ou mesmo ao longo de toda a trajetória. Nesse sentido, o professor Umberto relatou:

Só que aí eu precisei, assim, de mais subsídios. Eu não tinha conhecimento técnico, é... mais aprofundado pra passar. Aí eu queria...por exemplo... Eu fazia uma coisa na minha voz que eu não sabia como passar pra pessoa, como fazer aquilo. Daí eu fui estudar. Aí eu fui pesquisar...por pessoas, fazer pesquisas com pessoas também (...) A necessidade foi quando eu percebi que eu tava com

deficiência, que eu tinha uma limitação em passar, em como é que eu ia ensinar aquilo? Daí eu fui buscar. Digo oh... aprender como é que faz primeiro... porque eu fazia sem saber, fazia no natural. Eu fui vendo como é o funcionamento daquilo, das cordas vocais, da respiração, da impostação, da dicção, da abertura da boca, tal, tal...tudo isso. “Ah, é assim”. Aí eu saí passando. Na realidade foi dentro da igreja. Aí depois foi que passou assim, para um outro público fora (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

Essa necessidade surge de uma limitação em relação a conteúdos/técnicas ou mesmo em relação a explicação sobre eles e provoca uma busca para ampliar as ferramentas para o ensino:

Só que o que eu não sabia, eu tinha que procurar saber. Eu ainda não estava na graduação, nem tinha graduação aqui ainda, né? E, assim, o que eu não sabia, eu tinha que procurar saber. Tinha que pegar livro, não tinha muita internet, mas era mais... era mais... dezoito anos atrás era mais difícil, né? De achar essas coisas. Eu estava começando, não conhecia muita coisa. (...) Mas... Foi sempre assim, o que eu não sabia, ou não entendia por que é que aquilo, estava conhecendo, eu nunca guardei. Nunca guardei, “eita, não sei, pronto, vou dormir não sabendo” (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

A professora Tereza ainda reforça como essa busca por conhecimentos permitiu que ela tivesse mais segurança no exercício profissional.

Então eu busquei conhecer mais, estudar mais sobre, entender mais os alunos, estar mais aberta para ouvir o outro, assim como também buscar esse conhecimento por fora. Entender que eu precisava buscar esse conhecimento pra trazer essa confiança pro meu aluno, trazer esse conteúdo de forma coerente pra o meu aluno. E aí, atrelado a isso, né, a essa busca, a adquirir esse conhecimento veio a confiança também (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Dessa forma, a partir da constatação da necessidade de aprofundamento na área, esses profissionais vão buscar adquirir conhecimentos através de cursos, formais ou não formais, pesquisas, leituras, participação em congressos, dentre outros.

Exceto os cursos formais em Conservatório já relatados e o Bacharelado em Canto, por três dos professores, ao longo das entrevistas os cursos relacionados a canto realizados, mencionados pelos professores, são todos cursos não formais, predominantemente na modalidade remota. Alguns não citam expressamente quais seriam os cursos realizados quando questionados sobre.

Mas nesse ponto é relevante destacar alguns relatos dos entrevistados acerca desses cursos realizados. Os cursos podem significar uma maneira de se obter uma capacitação para a atuação profissional ou podem ajudar a nomear e explicar certas práticas, como afirma a professora Carina quando fala sobre a origem da sua segurança no ofício, envolvendo tanto experiência em sala de aula quanto os cursos feitos.

Eu acho que envolve as duas coisas, sabe? Eu acho que a parte prática ajuda muito. Porque, por exemplo, às vezes a gente faz tanta coisa que a gente quando começa a estudar teoricamente, de fazer estudo, você fala assim “oxe, eu já fazia isso”. Mas o que eu já fazia, eu não conseguia explicar o porquê daquilo. Entende? Então, se eu tenho que ensinar algo para um aluno, eu tento mostrar para ele que é possível. Tanto teoricamente falando, quanto na prática, né? Então, acho que... acho que as duas coisas se envolvem, tanto a questão da experiência, da muita coisa que a gente erra, eu errei muita coisa e hoje eu tento acertar, não errar naquilo, né? Fazer o certo (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

O professor Douglas enfatiza a importância dos cursos realizados na construção de sua metodologia, em que acaba incorporando elementos e exercícios às suas aulas. Além disso, é importante enfatizar que na música popular há uma diversidade de gêneros com suas especificidades de técnica vocal e de sonoridade, portanto, às vezes é necessário que o professor procure ampliar seu arcabouço de conhecimentos sobre determinados estilos musicais para atender alunos específicos. O professor Douglas, nessa perspectiva, traz um exemplo:

Eu digo a você, que eu vim entender o que é música popular brasileira depois que eu comecei a dar aula, e que eu tive que lidar com a diversidade, tive que lidar com as diferenças técnicas de cada estilo musical, por exemplo: o Forró. O Forró tradicional, o pé de serra mesmo, né? Ele exige muita respiração e muito vibrato, praticamente uma voz de peito, praticamente isso aí. Aí você vai pro Rock, aí o Rock já é o drive, já é uma voz de cabeça, uma respiração

muito bem ajustada, tem muito yodel, muito soco, muita, muito, muito, muita soprosidade, vaza muito a questão do ar, né? Então assim, aí você vem pra um *Black music*, aí você tem que ter a questão da agilidade, a prega vocal bem ágil, bem volátil, bem flexível pra você conseguir fazer aquelas coisas; tem que ter uma, um conhecimento, um consentimento mental da escala, do campo harmônico pra você conseguir encaixar tudo aquilo com a rapidez muito grande... então cada estilo musical ele traz uma perspectiva diferente (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Douglas afirmou ser ligado musicalmente, desde sempre, à *Black Music* e *Soul Music*, mas que inicialmente não tinha muito contato com a estética da música popular brasileira, como por exemplo o Forró, ou mesmo o Axé, pois, mesmo tendo nascido na Bahia, o seu contexto musical era mais restrito e religioso. Portanto, demonstrou uma dificuldade inicial com esses estilos diversos, porém começou a se aprofundar e se diversificar quando decidiu empreender na música, reconhecendo a necessidade de ser mais eclético para auxiliar os seus alunos.

Inclusive, o professor Douglas descreve alguns dos desafios que enfrentou em relação a alunos de estilos diversos e que, para isso, estaria sempre em busca de atualizações. O professor cita o caso de um aluno que o procurou para aulas com o intuito de aprender *drives*, muito presentes no *Rock*, e, a partir da constatação de sua limitação em relação à técnica de *drives*, Douglas foi movido a fazer cursos relacionados ao assunto.

Beleza, ele veio pra cá, aí. “Cara, quero aprender o *Rock*, os *drives*”. Eu disse, “cara” (expressão de preocupação). E eu só sabia o *fry*, né? Que é aquela coisa assim, como eu foquei muito meu estudo pra essa parte do *Black* e do, e do popular... Os *drives* é uma coisa muito focalizada pro *Rock*... São mais de 12 tipos de *drives*, né? E aí o que acontece? Eu tive que comprar um material pra estudar a fundo isso, aí me matriculei no curso com alguns professores de *Rock* (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

De modo diverso, a professora Cynthia, após conclusão do Bacharelado e da experiência adquirida ao longo dos anos ministrando aulas de canto, atribui grande valor à leitura e a pesquisa na construção da sua maneira de ensinar canto. Um dos maiores ensinamentos que teve, por meio dessas ferramentas, e que norteia a sua maneira de ensinar, conforme seu relato, foi o de que não existe uma

única forma de cantar e de que cada pessoa tem um instrumento diferente, “não existe método para uma coisa que é fisiológica”.

Eu comecei dando aula achando que existia fôrma, que existia uma forma, não é nem uma fôrma, existia uma forma de cantar. Então, eu não tive dificuldade de cantar lírico, aprendi muito durante os anos. Mas essa questão da impostação em si eu nunca tive dificuldade, mas o que mudou, o que foi crucial, até pra procurar por onde estudar foi essa questão de que não existe uma forma de cantar. Existe um instrumento que funciona de forma X ali, mas como é o funcionamento, como o ar vai passar nas suas fossas nasais vai ser diferente do que vai passar na minha, porque nossos caminhos eles são diferentes, nossa forma é diferente. Então, isso foi algo que mudou, que mudou bastante em forma de ver o canto. Flexibilizou também ver outras formas de canto (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Todavia, apesar de remeter à leitura a maneira diferente de encarar o ensino de canto desde quando começou, percebemos que essa sua pesquisa pessoal seria colocada e testada na sua prática profissional, como acontece com os demais entrevistados. A partir disso, esses conhecimentos têm se instituído em sua maneira de ensinar, consistindo claramente em saberes construídos por meio de saberes experienciais da entrevistada, como podemos verificar no trecho abaixo:

Foi mais pela leitura, por pesquisa. Porque eu realmente gosto de ler sobre pedagogia vocal, de estudar. Então foi por causa de leitura. Porque a experiência de universidade a gente sabe que ela é muito distante da prática laboral. (...) Então a minha configuração das aulas, inclusive essa preocupação de não achar nenhum modelo pra todo mundo, de não seguir um método específico ali, tudo isso é por causa de leitura. Porque a gente vai lendo e vai vivendo, né? Vai lendo, vai vivendo, mas com esses embasamentos. Porque quem estuda isso, está dizendo e eu estou observando na prática é porque faz um sentido. (...) Quanto mais você conhece, mas você consegue pegar só supra sumo ali e ir injetando pra os alunos (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Contudo, ainda em relação às formações procuradas por esses professores, é importante enfatizar que os cursos que eles relatam terem participado ao longo de sua trajetória são cursos voltados para o canto e sua técnica e não voltados para o ensino, para a pedagogia vocal. Isso indica que a procura desses professores é

centrada em saberes disciplinares, em “como fazer”, em “como cantar”. Os professores transitam, dessa maneira, dos saberes disciplinares diretamente para o processo de ensino, não haveria uma construção intencional de um saber pedagógico, esse conhecimento didático é construído na própria realização do ofício e a partir de como e com quem aprenderam. Portanto, os saberes da função educativa vão sendo construídos pelos entrevistados por meio dos saberes experienciais, conforme conclui Araújo (2005) sobre um dos casos investigados no seu trabalho:

Seus saberes da função educativa também se originaram de sua experiência profissional, isto é, dos saberes experienciais. O confronto com as situações vivenciadas no seu trabalho diário, permitiu-lhe a aquisição de diferentes certezas, que se configuraram em conhecimentos que fazem parte do grupo de saberes da função educativa (Araújo, 2005, p. 118).

É importante destacar, que alguns professores atribuem, expressamente, a influência da maneira como aprenderam no seu modo de ensinar, no seu exercício profissional. Influências incorporadas através de grupos vocais, prática como cantor ou aulas em escolas livres de música:

Mas assim, o que foi assim? Absorvido de verdade foi mais do... do cotidiano normal, nas minhas participações dos grupos que eu participei, que eu fiz parte (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

[sobre a primeira aula de canto que ministrou] Eu me guiei muito pelas aulas que eu já tinha tido, né? No coral, enfim. Eu fui mais nessa linha (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

E muito do que eu desenvolvi também de técnica, de canto em si também, foi muito do que eu aprendi na escola e do que eu passava para os alunos. Eu passava para os alunos e estudava sobre “ah, que legal”, aprendia para poder repassar depois (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Sob essa perspectiva, a professora Carina relata que, como aluna de canto lírico, havia muita repetição e, posteriormente, afirma que aplicou essa mesma metodologia com seus alunos inicialmente – muita repetição e reprodução do modelo lírico como padrão.

Então era tudo muita repetição. Eu repetia o que professor fazia, mas eu não entendia a percepção do que eu tava fazendo, o porquê eu tava fazendo isso (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

A professora Carina relata que demorou para mudar algumas percepções sobre o ensino de canto popular, e deve isso a ter iniciado o curso de canto lírico na universidade, graduação que não concluiu. Segundo a entrevistada, ela teria algumas concepções sobre ensino de canto engessadas, e a partir da quebra desses paradigmas, afirma que começou a buscar conhecimentos na área do ensino de canto popular.

Então, aí eu fiquei um pouco engessada em relação a isso. Então, essa percepção me mudou de alguns anos para cá, não faz muito tempo, acho que menos de cinco anos, que veio mudar. (...) Comecei a pensar por essa questão, sim que o canto popular ele exige uma técnica que pode ser trabalhada, que pode ser aperfeiçoada (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Portanto, é interessante observar que por mais que esses professores estejam em busca de cursos voltados aos saberes disciplinares eles buscam transformá-los em saberes da função educativa, com fins a aperfeiçoar a sua metodologia de ensino.

Além disso, é relevante mencionar, que, como cantores, esses professores acabam por fazer testes na própria voz que acabam servindo também de experiência para suas aulas.

Então eu ainda estava nesse processo de aprendizado das técnicas, que eu pego, assisto as aulas, estudo, fico ali repetindo para ver se eu consigo fazer a técnica, para eu melhorar, pra depois eu ir pra meu o aluno. Não vou assistir um vídeo hoje aqui e já vou lá para o meu aluno amanhã dar aula. Eu ainda sou muito metódico nesse sentido (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

E muito do que eu desenvolvi também de técnica, de canto em si também, foi muito do que eu aprendi na escola e do que eu passava para os alunos. Eu passava para os alunos e estudava sobre “ah, que legal”, aprendia para poder repassar depois (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Faça uma aula de um conteúdo hoje, então a próxima turma daqui a uma hora, daqui duas horas... você já faz aquele o mesmo conteúdo de outra...você já está mais seguro daquilo, né? Porque eu sei aqui, estudei, eu faço comigo, eu testo comigo para ver se realmente funciona aquilo ali. E...é, fazer com o outro, fazer com que o outro compreenda aquilo é diferente. Você fez de um jeito, talvez não deu tão certo, mas na própria aula você faz daquele jeito e tenta de outra forma para aquilo chegar com maior facilidade às pessoas (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

Nesse último relato, do professor Umberto, vale destacar outros aspectos que demonstram os saberes experienciais sendo mobilizados, que seria a reformulação da aula após ministrá-la, percebendo seus pontos positivos e os pontos a serem revistos.

No relato da professora Cynthia podemos perceber que esses testes podem servir, inclusive, para se constatar que algumas coisas não funcionam da mesma maneira em indivíduos diferentes.

Eu comecei a ler e a praticar, a prática mesmo. (...) De cantar, na época eu cantava bastante ainda, né? Eu cantava bastante ainda e aí é quando você começa mesmo a perceber que o que funciona para você não funciona para o outro. Então, foi essa a prática, assim, que eu estou dizendo... A prática de ensinar.... Mas enquanto eu via que o que funciona para mim não funciona para o outro, não necessariamente (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Além disso, a professora Serena enfatiza a importância da prática como ferramenta para adquirir conhecimentos na área do canto. A professora relata que seria relevante o intérprete encontrar a sua própria identidade no canto popular, mesmo em estilos diversos, trazendo como exemplo Elis Regina, que transitava por vários estilos mas também trazia sua própria essência, dessa maneira, afirma:

Porque, eu como professora e como cantora, eu acredito que muita coisa a gente aprende em universidade, estudo, enfim, mas a prática mesmo você só aprende praticando mesmo, né? Isso aí é uma verdade mais que verdadeira e, pra mim, você aprender a parte técnica da coisa, você tem que aprender praticando mesmo, sabe? Eu acho que a gente, na minha concepção, a nossa identidade, eu acho que são várias, a gente tem como cantor, como intérprete, no

meu caso, a gente tem que procurar, falando como intérprete, né? (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

A prática como meio para construir habilidades é um relato importante, feito pela professora, a se destacar, assim como, a ênfase de que alguns conhecimentos práticos não são adquiridos em ambientes formais, mas por meio da prática, do executar.

Todas essas afirmações reforçam o padrão de que, conforme o relato dos professores, o “saber fazer” oferece ferramentas para o ensino. Então, primeiramente, o professor aprende a fazer e depois transmite esse conhecimento. As buscas por saberes disciplinares geralmente se mostram como uma forma de inserir nessa ordem de ações uma compreensão maior sobre o que se faz, como exemplo a professora Carina afirma:

Porque, por exemplo, às vezes a gente faz tanta coisa que a gente quando começa a estudar teoricamente, de fazer estudo, você fala assim “oxe, eu já fazia isso”. Mas o que eu já fazia, eu não conseguia explicar o porquê daquilo. Entende? (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Nesse sentido, a ordem passa de “sei fazer, logo, ensino” para “sei fazer, compreendo o que faço, logo, ensino”, mas ainda uma compressão mais sobre a técnica do que sobre a maneira de transmitir esse conhecimento, isto é, baseada em conhecimentos disciplinares e não conhecimentos pedagógicos.

Nesse ponto é importante mencionar a importância do conhecimento pedagógico da matéria, citado por Gauthier *et al.* (2013), assim como as discussões de Shulman (2014) sobre os conhecimentos pedagógicos do conteúdo necessários ao ofício do professor, que seriam mais do que conhecimentos pedagógicos ou meramente conhecimentos sobre o conteúdo. O autor o traz como uma categoria essencial, dentre outras, de conhecimentos necessários ao professor.

Entre essas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de

aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo. (Shulman, 2014, p. 207).

Com base nas perspectivas de Shulman, Ferreira Filho (2021) discorre sobre a aplicação desses conceitos na área da música.

Com efeito, se um músico interessado prioritariamente na performance visa assimilar um determinado conteúdo musical em si mesmo – uma escala, um padrão rítmico ou mesmo uma peça de repertório, por exemplo – ele *precisa*, por força de sua escolha, selecionar *algum tipo de raciocínio eficaz* para a abordagem daquele conteúdo musical específico e seguir por ele até alcançar seu objetivo. Esse processo, entretanto, é centrado em uma perspectiva pessoal, ou seja, trata-se de uma escolha adequada às especificidades e idiossincrasias próprias daquele determinado músico. Por outro lado, um professor de música precisa *não apenas* ter descoberto e/ou elaborado um meio particular para seu aprendizado pessoal de determinado conteúdo, mas também se coloca diante da necessidade de elaborar *diversos outros modos de compreensão da mesma matéria*, raciocínios e caminhos alternativos de assimilação e aprendizado adaptáveis aos diversos perfis de alunos aos quais precisará ensinar. De acordo com essa compreensão, na mente do professor os conhecimentos musicais são continuamente reprocessados e transformados de acordo com demandas imprevisíveis e multiformes, caracterizando, a cada nova formulação, *novos corpos de conhecimentos agregados sobre o mesmo conteúdo* (Ferreira Filho, 2021, p. 132, grifos do autor).

Nesse sentido, o professor de música precisaria de conhecimentos pedagógicos do conteúdo, com diferentes maneiras de compreensão desse conteúdo para que possa atender satisfatoriamente às necessidades dos seus alunos. Mas como, em geral, esse professor não é munido com conhecimentos pedagógicos na sua trajetória de formação, esse conhecimento pedagógico acaba sendo construído por meio de saberes experienciais, como afirma Araújo (2005). Contudo, para compreender melhor como os professores entrevistados transformam seus saberes disciplinares, sobre o conteúdo, na aplicação de seu ofício seriam necessárias pesquisas futuras, com observações de aulas, o que vai além dos objetivos propostos para este trabalho.

De outro lado, é relevante destacar a ênfase ao próprio fazer profissional como fonte de aquisição de conhecimentos sobre o ensino de canto, assim como colocar em prática os conhecimentos adquiridos por meio de cursos ou pesquisas realizadas ajudam a fundamentar a metodologia de cada professor.

Você fez de um jeito, talvez não deu tão certo, mas na própria aula você faz daquele jeito e tenta de outra forma para aquilo chegar com maior facilidade às pessoas (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

Assim, há uma construção sobre o fazer profissional que é feita por meio da própria prática do ensino. Nos relatos dos professores há muita menção sobre a confiança que vão ganhando ao longo do tempo, sobre os conhecimentos adquiridos no seu processo de aprendizagem do canto que são repassados para os alunos, conhecimentos de “saber fazer” que são adquiridos intencionalmente, mas que somente após a aplicação são incorporados às metodologias dos professores. Esses são alguns dos fatores que são exemplos de saberes experienciais mobilizados pelos profissionais entrevistados. Esse é dado relevante, visto que os saberes experienciais, semelhantemente aos casos estudados por Araújo (2005), proporcionam a aquisição de outros saberes.

Tendo em vista a graduação das professoras no curso de bacharelado, isto é, um curso que curricularmente não têm sua ênfase na docência, observo que os saberes experienciais tiveram uma função determinante na aquisição das habilidades e dos conhecimentos que orientavam a atividade pedagógica dessas professoras. Essas reflexões sobre os saberes experienciais e as relações temporais observadas nos processos de aquisição dos mesmos, me levam a concluir que este enfoque oferece, para os estudos sobre saberes dos professores de instrumento, contribuições significativas. Dentre estas contribuições, sintetizo: • Proporciona a validação dos demais saberes. • Viabiliza a aquisição de outros saberes. • Permite ao professor alcançar a estabilidade da ação pedagógica, ao longo do desenvolvimento da carreira docente (Araújo, 2005, p. 251, 252)

Portanto, no relato dos professores sobre como aprenderam a ensinar, quais as fontes significativas, percebemos a predominância de saberes experienciais e disciplinares.

Por fim, diante da discussão sobre as fontes de aquisição desses saberes, é importante resgatar o conceito de músico-professor elaborado por Requião (2002) por se mostrar pertinente ao nosso estudo, tendo em vista a formação diversificada dos professores entrevistados.

Conforme vimos, o músico-professor não teve uma formação voltada à área da educação. Sua capacitação como professor parte de seu conhecimento a respeito do conteúdo ensinado e de sua experiência como aluno, através de seu percurso de formação. Segundo sua própria fala, o músico-professor procura situações para que o aluno alcance resultados de uma forma sistematizada, e acredita que com isso irá lhe facilitar e encurtar o caminho (Requião, 2002, p. 78).

Portanto, percebemos semelhança nas discussões de Requião (2002) com os nossos investigados, visto que seis dos oito entrevistados não possuem Licenciatura em Música e apresentam uma capacitação como professor baseada no conhecimento do conteúdo. Além disso, a competência do músico-professor é comprovada por meio de sua atuação artística (Requião, 2002), que é o que percebemos nos entrevistados, principalmente no início de sua atuação profissional em que o “saber fazer” desse professor legitima sua atividade docente.

7.2 Plano curricular e dinâmica pedagógica das aulas

Para entendermos as percepções que os professores entrevistados têm sobre sua prática de ensino é importante conhecer como os professores pensam e organizam os seus cursos como um todo e as suas aulas individualmente. Nesse intuito, os tópicos seguintes discutem sobre o programa de curso que cada professor adota e como seria a dinâmica de suas aulas, conforme os seus depoimentos.

7.2.1 Organização do curso

Em relação ao programa de ensino seguido pelos professores, primeiramente, é importante descrever como são denominados nos meios de divulgação digital os cursos oferecidos pelos profissionais. Três deles são oferecidos como “Técnica vocal” e três como “Canto”, já um deles é oferecido como “Canto (técnica vocal)” e outro como “*Personal Voice*”. Apenas um deles chega a definir os

motivos dessa denominação, o professor Onildo, que adota o curso de Canto e, conforme a sua definição e situando sobre o curso que aplica, o curso englobaria não só a técnica vocal, mas outros conhecimentos necessários para o desenvolvimento completo do cantor, como a teoria musical e a musicalização desse aluno.

Todos os entrevistados afirmam seguir um programa de curso, com um cronograma de conteúdos a serem trabalhados, exceto uma, a professora Serena, que relata trabalhar com base nas necessidades apresentadas na voz e performance do aluno, por meio do trabalho de repertório. A duração dos cursos varia entre 1 e 6 anos, podendo conter módulos semestrais ou anuais.

As professoras Tereza e Cynthia, trabalham com programas de curso com duração de 2 anos, com 4 módulos semestrais. Os professores Carina e Onildo trabalham com programa de curso com duração de 3 anos, com 6 módulos semestrais. Já os professores Umberto e Douglas teriam um programa com duração de um ano, no primeiro caso o módulo seria anual – enfatizando que os demais módulos ainda estariam sendo construídos –, o segundo caso dividiria o curso em 5 ciclos e não em módulos, sendo esse tempo de duração bastante variável, já que as aulas seriam individuais e o aluno teria a possibilidade de terminar o curso em poucos meses, a depender do seu desempenho. Por último, o professor Severino apresenta um programa de duração de 6 anos, embora divida esse em três cursos, introdutório, intermediário e avançado, com módulos anuais. Alguns professores, como Umberto e Cynthia, enfatizam a flexibilidade na duração do programa de curso, a depender do desenvolvimento do aluno.

De maneira geral, as aulas são coletivas, com turmas de em média cinco alunos e os módulos são aplicados nessas turmas. Porém, seis dos professores mencionam oferecer também aulas de canto individualizadas, dentro ou fora do contexto da escola livre de música, o professor Douglas tem focado nelas como sua ferramenta principal, apenas os professores Serena e Onildo não citam algo a respeito. Em geral, no caso das aulas individuais, há uma flexibilidade na duração do curso.

É importante ressaltar que a elaboração do programa de curso, em geral, é feita pelos próprios professores, salvo nos casos em que o proprietário da escola livre de música já o tenha elaborado. Isto é, não há currículos determinados por instâncias superiores, por serem escolas livres de música há uma flexibilidade de

construção dos currículos, sendo assim, os saberes curriculares seguidos por esses professores, em geral, são construídos por eles mesmos ou pelos proprietários da escola.

O programa de curso do professor Umberto foi elaborado por ele, em conjunto com o proprietário da escola; o professor Douglas e o professor Onildo, elaboraram, cada um, o programa de curso das suas escolas livres de música, os quais as professoras Tereza e Carina seguem respectivamente; o professor Severino elaborou o programa de curso da sua escola; a professora Serena não relatou seguir um programa de curso. Nos casos dos professores Severino e Onildo – e, conseqüentemente, da professora Carina –, os módulos são inspirados, segundo eles, em um modelo da Universidade de Berklee. Além disso, os professores Carina e Onildo afirmam que a escola também tem adotado a metodologia de uma escola livre de música sediada em São Paulo, a EM&T (Escola de Música e Tecnologia), utilizando esses módulos alternativamente para novos alunos.

Seis dos professores citam utilizar material didático, isto é, apostilas baseadas nos módulos que seriam elaboradas para os alunos, destinados à leitura, consulta e auxílio para as aulas. Apesar de o professor Onildo não citar expressamente a utilização de material didático, entendemos que ele também o utiliza, visto que ele é o proprietário da escola em que a professora Carina atua, e responsável pela elaboração de alguns dos módulos, e Carina menciona que os alunos adquirem os módulos da escola ao iniciar as aulas. A outra professora que não menciona utilizar material didático é a professora Serena, que, como já relatado, não segue um programa de curso.

O professor Umberto segue o que chama de “Manual”, seria um material impresso entregue aos alunos no início das aulas que contém três aspectos: “parte teórica, parte prática e parte técnica”. Nesse material didático consta uma apresentação do aparelho fonador, “desde as vias respiratórias até os órgãos internos”, explanações sobre respiração e emissão do som, constando assuntos como postura, impostação, classificação vocal, dentre outros. Em seguida, o Manual apresenta exercícios práticos.

E como a gente só tem uma aula por semana, não dá para a gente se deter a estudar o manual na aula. Então, a gente, digamos...

“você... no manual está dizendo isso, isso e isso, tem aqui as páginas, tal, tal, tal. Leve para casa, você tem uma semana pra você ler, suas dúvidas você traz e a gente tira suas dúvidas aqui”. Entende? Porque não dá tempo, é uma hora só de aula (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

O Manual não é seguido estritamente, sendo, inclusive, incluídos exercícios ou conteúdos de outras fontes nas aulas, conforme a necessidade do aluno ou direcionamento do professor, e foi construído para ser um guia, segundo Umberto.

Já com a professora Tereza, que segue programa elaborado pelo professor Douglas, proprietário da escola livre de música na qual trabalha, as aulas seriam divididas em conteúdos teóricos, técnica e em prática, porém algumas aulas podem ser apenas teóricas. Tereza descreve os conteúdos abordados em cada módulo: primeiro módulo – respiração, percepção, afinação, escalas e vibrato; segundo módulo – ressonância vocal, registros vocais, prática de passagem de registro e intervalos; terceiro módulo – técnicas de ornamento, vibrato, yodel, apogiatura, melisma, glissando; quarto módulo – harmonia vocal, timbres, interpretação, volume e ética vocal. O material didático seria composto por uma apostila com a parte teórica, além disso, a professora Tereza afirma utilizar também videoaulas de um curso que adquiriu, assim como conteúdos de plataformas como o *Youtube* e o *Spotify*.

Douglas não segue o programa utilizado pela professora Tereza, por não mais ministrar aulas em turmas coletivas, passou a trabalhar apenas com aulas individuais, curso que ele denomina de *Personal Voice*. O curso com aulas individuais teria previsão de duração de um ano e seria dividido em cinco etapas, que Douglas denomina de ciclos. Esses ciclos podem ser concluídos em mais ou menos tempo, dependendo do desempenho do aluno. Disponibiliza para os alunos um material didático, apostila, assim como exercícios elaborados por ele ou exercícios dos cursos que ele participou. No primeiro ciclo estaria contido a parte basal – perceptiva, respiratória, de afinação e passagem de registro; o segundo ciclo seria dedicado a parte de ressonância e de extensão vocal no estudo das vozes – voz de peito, voz de cabeça, voz de máscara, voz mista, voz plena; o terceiro ciclo seria dedicado ao que chama de “ornamentos menores”, como a apogiatura, seriam ornamentos menores que o melisma; o quarto ciclo seria destinado a uma imersão no estudo de escalas – menor, menor harmônica, pentatônica maior e menor,

diatônica maior, para trabalhar os melismas; o quinto ciclo seria o que chama de *bônus track*, seria a parte de harmonia vocal.

O curso do professor Douglas seria focado em técnica e prática, detalhando várias técnicas como melismas, yodel e vibrato. Contudo, caso o aluno tenha concluído o curso e queira continuar com as aulas, o professor oferece outro curso que é a *Masterclass*, com duração de seis meses, nesse não haveria mais teoria, seria apenas prático, com a aplicação das técnicas, já aprendidas, ao repertório.

Mas esse outro curso que é o *Masterclass*, ele não tem mais teoria. Eu não vou teorizar, eu vou praticar. Então o que acontece? eu já... a primeira coisa que eu faço quando meu aluno chega nesse masterclass... ele chega com o que? com uma playlist montada por mim... Sertanejos, dez músicas Sertanejos; Pagode, dez músicas de Pagode; músicas de Forró; músicas de *Rock*; o repertório que a gente vai trabalhar é isso. (...) E eu já tendo um repertório praticamente já moldado em cima de quase 60 músicas fica mais fácil de eu trabalhar. Vamos trabalhar vibrato? Vibrato é uma técnica muito utilizada muito aonde? Forró, Sertanejo... Vamos pegar, você vai pegar uma música de sertanejo, uma música de Forró, dessas listas, dessa playlist, que você já conhece, você já sabe como é a letra, vamos trabalhar ela. Aí eu imprimo a letra. Onde é que você vai botar o vibrato laríngeo? Que é o vibrato que ornamenta apenas o meio de música, o início de música. O vibrato diafragmático que é o de final de música. Ele marca, ele faz...vai pro professor, vamos ver a tonalidade? Mudou a tonalidade, ele começa a cantar começa no papel, a olhar e a tentar aplicar o que ele marcou (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Segundo Douglas, como são aulas mais individualizadas, há uma avaliação do aluno nas primeiras aulas para que o professor possa entender as necessidades reais do aluno e possa traçar objetivos particularizados conforme os ciclos preestabelecidos.

Os professores Carina e Onildo seguem o mesmo programa de curso, elaborado por esse último, mas Carina afirma que teve liberdade para fazer adaptações e alterações nos conteúdos a cada semestre. A professora exemplifica como seriam trabalhados os módulos a cada semestre descrevendo o que seria desenvolvido no primeiro módulo: fundamentos para o canto – fisiologia, respiração, postura, cuidados vocais e teoria musical (tonalidades e leitura de partitura). Nos outros cinco módulos seriam trabalhados outros assuntos, sempre conciliando

questões teóricas e práticas.

Já conforme o professor Onildo, os módulos teriam duração de um semestre e seriam divididos em técnica, teoria e conceito. A exemplo do conteúdo dos módulos, o professor Onildo descreve que no módulo 2 seriam trabalhados o ciclo de tonalidades, na parte teórica; registros vocais, na parte de conceitos; apogiatura e vibrato, na parte de técnica.

No programa seguido pela professora Cynthia, elaborado por ela mesma, os quatro módulos seriam divididos assim: módulo 1 – conhecendo o instrumento, o funcionamento do aparelho fonador, a postura do canto e teoria, com elementos que constituem a música e notação musical; módulo 2 – controle respiratório, crescendos, diminuendos, apogiatras, colocação vocal, ligaduras e teoria musical; módulo 3 – ressonância, iniciação ao *belcanto*, experimentação de escala diatônica maior e menor, intervalos; módulo 4 – prática de performance, modo litúrgico, início de contraponto. Além disso, a professora disponibilizaria um material didático, contendo conteúdos como estrutura do canto, apresentação do aparelho fonador, exercícios e indicação de algumas utilidades de vocalizes.

A professora Cynthia enfatiza que a apostila também é útil no sentido de não perder tanto tempo de aula falando de fisiologia, sendo um apoio para os estudos dos alunos fora da sala de aula e que os conteúdos são referenciados para que, se assim o aluno quiser, possa pesquisar na fonte original e se aprofundar mais. Mas, apesar de adotar uma apostila como auxílio para sua metodologia, não acredita na aplicação de um método rígido para o ensino de canto que se aplique a todos os alunos, mas defende o conhecimento da própria fisiologia para encontrar os ajustes necessários no corpo.

Então o grande problema que eu vejo hoje em dia pra aula de canto, seja ela lírica, popular, belting, o que for, ali é tentar aplicar método, né? Um método. Porque o método é como se você fosse um clarinete, que tem tantas chaves, tantos orifícios, esse sopro aqui...E no corpo humano não funciona dessa forma. Tudo tem que favorecer a acústica, tudo tem que favorecer a articulação de acordo com o instrumento que você tem. E não dá para ter um método fechado para ensinar isso, porque cada pessoa tem um instrumento diferente (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

No programa de ensino formulado pelo professor Severino as aulas de canto seriam divididas em quatro áreas: técnica, leitura, melódica e harmônica. O curso

completo seria dividido em seis módulos, cada módulo com um ano de duração. O primeiro e segundo ano, consistiria no curso introdutório, em que o aluno pode obter uma certificação técnica. O terceiro ano seria o intermediário 1 e o quarto ano o intermediário 2, quinto ano seria o avançado 1 e o sexto ano o avançado 2.

A professora Serena não relata a adoção de um programa de ensino, contudo, por meio de sua fala, de qualquer maneira, percebemos que há uma metodologia empregada, com gradação de níveis, como podemos observar em sua fala:

Assim quando o aluno ele inicia eu vou pegando músicas... Quando eu quero trabalhar a parte mais técnica, eu pego mais músicas, assim, mais simples mesmo, em que eu vou trabalhar mais a parte da respiração, sabe? Em cada frase, né? Esse início é muito importante, o trabalho da respiração lateral, né? Em que ele vai expandir, não o peito. Então, assim, esse início eu gosto mais de focar em músicas mais simples mesmo. E aí, quando eu vou vendo que o aluno ele vai... (...) acho que eu estou começando a trabalhar isso com a minha aluna mais antiga (...) e eu estou começando a trabalhar isso com ela agora. Assim, porque eu estou começando a ver que ela está preparada pra isso, que é pra trabalhar esses estilos mais do blues, do jazz, em que ela vai utilizar uma respiração mais rápida ou não, ou que vai demorar mais. Então, assim, a respiração fracionada, a costela sempre armada, sabe? Isso aí eu estou começando a trabalhar com ela agora porque ela está tendo ideia disso, ela está meio... Já funciona de maneira involuntária a coisa, sabe? Mas nos alunos iniciais, não (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Portanto, conforme o relato da professora Serena, não haveria um cronograma a ser seguido, porém isso não significa que não haveria uma gradação de conhecimentos, visto que os alunos são observados conforme suas necessidades naquele momento. Isto é, não haveria a determinação de conteúdos por semanas ou semestres, mas esses conteúdos seriam abordados a cada aula conforme a necessidade apresentada por cada aluno.

Até porque a gente faz um trabalho, é em turma, mas é um pouco individual, sabe? Cada aluno ele vai tá em um nível, nenhum aluno ele tá igual, até porque às vezes sai aluno, entra aluno, enfim então a gente tem que adaptar esse aluno à turma se a turma já é avançada ou não. Porque a gente não faz níveis assim por turma, eu sempre

gosto de colocar de acordo com faixa etária (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Sob essa perspectiva, é importante destacar que a regra seriam aulas coletivas, mas alguns professores também ministram, além dessas, aulas de canto individuais – apenas os professores Onildo e Serena não mencionam sobre. Nesses casos, os módulos não são aplicados do modo costumeiro, visto que o aluno individual tende a terminar o curso em um período diferente do que o cronograma previsto dos módulos. Por outro lado, por vezes não é aplicado nenhum módulo, visto que as necessidades são particularizadas e o aluno busca trabalhar o repertório de suas apresentações – em *shows*, eventos, igrejas – ou queixas bem específicas, como algumas técnicas ou condicionamento vocal. Alguns professores denominam essas aulas como “mentorias” ou “*Masterclass*”.

Já um segundo modo, que é um modo que está crescendo muito, são as mentorias, são aulas individuais. (...) Ai eu vou esperar o que o aluno quer, vou dar um exemplo, tem um aluno... “Canto na igreja há anos tal, tal, tal. E eu vou fazer um culto não sei aonde, e as músicas é dessa cantora e eu queria cantar parecido com ela. Quero a técnica que ela usa. Uma voz mais impostada, com slide, staccato, tal, tal, tal”. A gente faz um mapa disso, faz um *briefing* e a gente vai trabalhar aquele objetivo dela. Então, a gente até diz que é a aula *gourmet* essa daí, né? Como é mais caro, você é a roteirista da sua história (Professor Severino, informação verbal, 19 jan. 2024).

O professor Douglas, que já tem como padrão as aulas individuais, relata, com um exemplo, como podem ocorrer as alterações no cronograma devido a esses objetivos individualizados que a circunstância permite.

Ele já tinha feito aula de canto, já tinha uma ação de respiração. Então não tinha por que eu ficar me matando para passar a respiração para ele, que ele já sabe. Então o que é que eu fiz? Em vez da respiração, eu vi o que é que ele fez de respiração, vamos lá, vamos tocar as vozes? Aí eu já trouxe o ciclo dois, pra primeira aula dele, porque ele já tinha uma noção, ele já tem uma percepção boa, já canta, (...) então eu adequei a voz, adequei o meu curso, o meu plano de aula para aquele aluno. Então eu faço isso aí, mas eu tenho o meu plano bem direitinho, aula 01, aula 02, até o final, até a última aula de como é que eu vou trabalhar, mas ela se molda de aluno para aluno (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Além desses casos, de uma maneira geral, os professores relatam possuir liberdade para alterações na aplicação do programa de curso, tendo em vista as necessidades do aluno naquela aula ou mesmo por entendimento e decisão do professor ao longo do curso, ou seja, os conteúdos e cronograma não são rígidos, são flexíveis.

Em relação à avaliação dos alunos ao final dos módulos, considerando as falas dos professores e também as informações dispostas em meios digitais sobre a escola, constatamos que os professores Carina, Severino e Onildo aplicam provas escritas. Já os professores Umberto, Douglas, Tereza e Serena afirmam realizar recitais como forma de avaliação e também para o aluno ter a oportunidade de apresentar o que vem sendo desenvolvido nas aulas. Na escola dos professores Carina e Onildo, além das provas, também há a realização de recitais. A professora Cynthia não menciona sobre avaliação ou recitais.

7.2.1.1 Principais eixos dos programas de curso

Em síntese, os professores abordam três eixos fundamentais em suas aulas: técnica – voltado à questões vocais em si, por exemplo, ressonância e vibrato; teoria – focado em teoria musical, por exemplo, intervalos e escalas ou mesmo em questões teóricas sobre voz; e prática – aplicação dos conteúdos em músicas e execução de repertório. Essa é uma síntese retirada dos depoimentos dos entrevistados, mas há diferenças de nomenclaturas e particularidades na explicação de cada um dos professores.

Alguns professores se demonstram mais focados na técnica, teoria musical e outros mais na prática. Nesse sentido, a professora Serena faz uma crítica aos modelos de curso que enfatizam muito a teoria, aqui em um sentido de conteúdos explicativos, sobre voz ou teoria musical, e que se distanciam da prática.

Mas a aula é sempre assim, eu gosto de sempre trabalhar música e a parte da teoria na música. (...) Até porque eu já tive relatos de alunos que chegaram que em outras escolas, tinha dois dias de aula, uma aula de teoria e outra aula de prática, e eles só iam pra aula de prática (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

A metodologia que a professora Serena busca usar é bem mais focada na prática, ou seja, em todas as aulas há o trabalho vocal com repertório, diferente do foco de outros professores, como veremos.

Até porque a nossa metodologia aqui não é trabalhar, tipo, um dia de teoria e um dia de prática. Não, eu gosto de trabalhar os dois juntos, sabe? Gosto muito de utilizar a parte prática mesmo da coisa, até pelo fato do interesse do aluno ser mais forte, né? Quando ele começa a ver o resultado já cantando é melhor. Então, eu procuro trazer pras minhas aulas o que eu não vi tanto quando eu estudava, sabe? Então, eu procuro trazer pras minhas aulas isso (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Assim, como já explicado, não há um cronograma a ser seguido, a professora foca nas necessidades dos alunos a cada aula, mas tendo em perspectiva a gradação de níveis de dificuldade ao longo do tempo. Uma das razões para adotar uma metodologia mais baseada no “cantar” diz respeito também a manter o interesse do aluno.

A professora Cynthia também relata adotar metodologia semelhante, todas as aulas têm prática. Mas, de maneira diferente da professora Serena, a professora Cynthia adota um programa de curso, com um cronograma a ser cumprido. Dessa forma, através da prática, do trabalho com a prática de repertório, são abordados os conteúdos planejados com a escolha de músicas específicas para isso.

De outro lado, os professores Umberto, Douglas e Tereza, como concluído de seus depoimentos, não focam em repertório, isto é, o foco está no conteúdo dos módulos, sendo assim, a depender da aula não se trabalha com repertório, algumas vezes essas aulas ficam restritas a explanações sobre conteúdos de teoria ou técnica.

Às vezes era só teórico, no dia. Porque precisava adiantar ou dar essa demanda mais à teoria (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

O repertório não deixa de ser abordado, mas ele é usado para aplicar a técnica ou conteúdo estudado, conforme os relatos dos professores Tereza e Douglas:

Digamos assim, eu vou fazer um exercício de yodel, o exercício de yodel é bem chato para você fazer, mas eu preciso exercitar. Porém, como é que eu vou aplicar isso dentro da música? E aí eu já trazia pra o ambiente natural [repertório] também, para a gente tentar a gente ter essa perspectiva de como funciona dentro da música (Professora Tereza, informação verbal, 13 jan. 2024).

Não, o repertório também é trabalhado. O que é que acontece? (...) Vou dar um exemplo, hoje eu vou trabalhar yodel (...) Faço uma contextualização histórica todinha (...) aí mostro um vídeo (...) Eu vou lá, mostro eu fazendo...”o exercício que eu quero que você faça é esse aqui”. Pronto, beleza. Vou mandar o material pra você e eu quero que você cante e traga esse pedacinho dessa música aqui, essa música aqui, sei lá, de Gabriela Rocha...(...) aí marco a música, mando o vídeo da música pra aquela pessoa ensaiar. Aí quando ele vier na outra hora ele vai fazer o exercício com o professor de teclado (...) aí eu vou ajustando (Professor Douglas, informação verbal, 11 jan. 2024).

Já o professor Umberto afirma que o repertório geralmente é trabalhado ao final do semestre, como preparação para o recital, para pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, com algumas exceções, já que o aluno tem liberdade também para trazer para aula alguma música – algo que pretende apresentar em um evento, por exemplo.

Por outro lado, os professores Severino e Onildo dão atenção especial à teoria musical, diferente dos demais. Algo a ser observado nos relatos dos professores Severino e Onildo seria a ênfase na busca pela “autonomia” do cantor. Os dois professores destacam a importância de conhecimentos sobre teoria musical, harmonia, dentre outras coisas, para que o cantor tenha a capacidade de se comunicar melhor com os outros músicos de forma a saber informar exatamente o que quer e ter uma certa independência dos instrumentistas. Na motivação para começar a dar aulas de canto, o professor Severino relata:

Eu tocava pras pessoas que cantavam, mas, eu via que a gente tinha duas linguagens, existiam duas músicas, vamos pensar assim. Existia a música que o instrumentista pensa e o que a cantora, cantor, pensa. E eu vi que tinha uma dificuldade muito grande, porque, por exemplo, (...) como cantar sobre um acorde sus7? Como... Era uma linguagem que as cantoras e os cantores ficavam assim: “nossa, eu não estou entendendo o que esse instrumentista quer, eu sei fazer, mas eu não sei prescrever”. E, aí, foi quando eu

comecei a dizer, poxa, realmente existem muitos métodos para o canto, mas, eles não são focados justamente nesse ponto da música popular (...) (Professor Severino, informação verbal, 19 jan. 2024).

Já o professor Onildo explica melhor quais as razões para buscar oferecer essa autonomia ao aluno de canto:

Assim, eu gosto muito de respeitar a teoria e sempre mesclo minhas aulas nessas... Em teoria e prática. Eu gosto que meu aluno saiba cantar um trecho musical e dizer “poxa, eu usei isso, eu estou usando isso, eu estou nessa tonalidade, utilizando essas notas, porque essa tonalidade está desse lado do ciclo, utilizando os sustenidos, utilizando os bemóis, e tal”, sabe? Fazendo os comparativos certinhos, até pra ele poder fazer, o que eu sempre digo aqui, um processo de liderança (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

O professor Onildo ainda acrescenta:

Então eu sempre busco que meus alunos eles tenham essa capacidade de poder chegar organizar repertórios com base teórica, saber exatamente qual a sua classificação, qual a classificação das pessoas que estão próximas, qual a relação da classificação dela com a classificação das outras pessoas, poder definir tonalidades ideais pra o brilho da sua voz. Tudo isso são questões que se o cantor não sabe, e isso representa muita gente, muitos cantores... (...) então, o instrumentista, ele tem que estar à mercê do cantor nessas decisões e não vice e versa, sabe? (...) Então por isso eu gosto muito dessa parte teórica, meus alunos acabam achando que o curso é só fazer umas musiquinhas, só cantar, mas aí chega... Gosta de ver esse lado também, de também entender a parte teórica e tudo (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

A semelhança na abordagem desses dois professores pode se dar pelo fato de terem sido inicialmente instrumentistas, e enfatizam isso em suas falas, que eram instrumentistas que começaram a se interessar pela área do canto e do seu ensino. Portanto, em suas aulas buscam oferecer ferramentas que os instrumentistas utilizam em suas práticas para que o aluno de canto possa se desenvolver de forma integrada. Outro ponto em comum entre esses dois professores é que eles afirmam que utilizam uma metodologia baseada em um modelo da Universidade de Berklee, isto é, construíram a metodologia de ensino de canto das suas escolas

fundamentadas nesse modelo. Sendo assim, o foco, nesses dois casos, também está centrado nos conteúdos programados, portanto, nem todas as aulas contêm a prática, às vezes, apenas conteúdo teórico ou de técnica vocal.

Já o professor Severino menciona que a parte prática depende da semana, que conforme sua divisão contempla quatro enfoques alternados: técnica, leitura, harmonia e melodia. Nas semanas pares, 2ª e 4ª, seriam trabalhados técnica e leitura, nas semanas ímpares, 1ª e 3ª, harmonia e melodia.

Então, você não vai só cantar, você vai cantar e interpretar, você vai cantar e entender, você vai cantar e também manipular os sons. Você vai cantar e saber fazer arranjo, você vai saber chegar num músico e dizer assim, ó, eu não gostei desse violonista aí não, esse violonista... troca o dedilhado dele aí que eu tenho uma ideia melhor. Então isso vai trazer também pra o cantor, cantora, além de uma segurança, de empoderar, a gente dá consciência. Consciência de que não é o instrumentista que é o senhor, mas sim a voz principal (Professor Severino, informação verbal, 19 jan. 2024).

A ideia é construir uma autonomia no cantor, não apenas conferindo a ele ferramentas técnicas de canto em si, mas também em outras áreas do fazer musical, como questões harmônicas. Segundo seu relato, no “Estudo Dirigido” – uma das etapas de sua aula – às vezes é trabalhado exercícios ou repertório, mas ao final do mês haveria um momento para um aluno cantar.

Sim, aí uma vez no mês, aquela música que a gente trabalhou dentro do contexto [das aulas] a gente escolhe um deles da turma pra representar aquela turma e cantar com a gente. Então, “Canta Comigo”. É a hora que a gente vai deixar aquela pessoa cantar. (Professor Severino, informação verbal, 19 jan. 2024).

O repertório seria, inicialmente, trabalhado ao longo das aulas de maneira fragmentada, estudando escalas ou vocalizes com base nele, por exemplo, e, ao final do mês, como já mencionado, seria apresentado no “Canta comigo”.

A professora Carina também segue o programa de curso que o professor Onildo utiliza, contudo, são percebidas algumas diferenças de metodologia no seu relato. Primeiramente, a professora relata uma certa liberdade conferida pelo dono da escola, e também professor, na execução e alterações em suas aulas. Essa liberdade seria experienciada ao longo das suas aulas, como no exemplo abaixo:

Não, eu tenho liberdade de mudar algumas coisas e, assim, eu posso... geralmente, os alunos compram os módulos, adquirem os módulos na escola e eu tenho o módulo da escola e eu vou acompanhando. Mas, às vezes, eu vejo que, de repente, eu tenho um aluno que já canta e eu preciso adiantar um assunto pra ele um pouquinho pra frente. Já adianta ali naquela aula, todo mundo entende tal, porque tem aquela necessidade... (...) mas, às vezes, vem um aluno com curiosidade, esses dias, na aula de música, veio um aluno com curiosidade de harmonia “professora, como eu vou transpor essa música?”, aí eu “para tudo”. Vamo pro quadro mostrar pra como faz transposição, vamos falar de graus... Ele “que legal, tal, não sei o que”. Aí voltamos pra o assunto. Então, é muito viajoso isso, né? Aí, quando é aula prática, vamos cantar. Então, é basicamente isso (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Dessa forma, de maneira diversa ao professor Onildo, Carina enfatiza a intenção de trabalhar sempre com a prática em todas as suas aulas, com repertório.

Aí, dependendo da aula, se eu tiver muita... A questão teórica pra dar, eu já começo no quadro com a teoria e pra finalizar “vamos cantar”, né? Terminou a aula, então na próxima aula, se eu dei muita teoria hoje, a próxima aula.... “Na próxima aula, todo mundo traz uma música. Vamos cantar uma música”, né? Então basicamente é isso (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Essa diferença de abordagem pode ter origem na formação musical desses professores. De um lado, a professora Carina tem o canto e o ensino de canto como sua atividade inicial e principal, de outro lado, o professor Onildo tem o canto e o ensino de canto como atividade secundária, tendo a atividade surgido depois de algum tempo como instrumentista. Isso pode explicar o porquê, seguindo o mesmo programa de curso, a professora Carina parece priorizar a prática, procurando tê-la sempre presente em todas as aulas, e o professor Onildo parece priorizar os conteúdos de teoria musical, buscando essa formação integral do cantor.

Contudo, é importante enfatizar que ambos reconhecem a relevância da teoria e da prática, conforme podemos perceber nos trechos abaixo. Assim, o professor Onildo destaca que seria importante não se deter muito tempo na parte teórica, para manter os alunos interessados e envolvidos, procurando equilibrar a parte teórica e a parte prática no curso.

Então naquele momento que você precisa de teoria aula é de teoria, quando você precisa desenvolver aquela teoria aí é prática. Mas algo que é muito importante e aí é uma questão aqui já de profissional, né? É de que você nunca intensifique muito teoria, porque a gente tá falando de um ensino e de uma forma de buscar cultura mais tranquila, a gente não tá falando aqui de pessoas que querem ser profissionais (...) (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

De outro lado, a professora Carina também enfatiza a importância da teoria musical na formação do aluno de canto e relata que esse equilíbrio de teoria e prática acaba por ser determinado conforme o interesse e perfil dos alunos.

A questão de como funciona o que, por exemplo, a questão de tonalidades também, dele entender a tonalidade, entender um pouco de cifras, entender como funciona o teclado, entender o que é tom, semitom, e um pouquinho de leitura de partitura, né? Porque alguns solfejos a gente acaba trabalhando. Porque a ideia talvez de o aluno ter contato também com essa questão de teoria, né? Ele não precisa ser um exímio leitor de partitura, mas talvez se ele precisar daquilo um dia ele vai ter (Professora Carina, informação verbal, 16 jan. 2024).

Outra questão relevante a ser discutida diz respeito à escolha do repertório. Geralmente, pelo relato dos entrevistados, a escolha do repertório a ser trabalhado fica a cargo tanto do professor quanto do aluno, o primeiro podendo direcionar conforme as necessidades observadas e o segundo conforme seu gosto pessoal. Nesse sentido, a professora Cynthia afirma:

Eu sempre deixo claro no começo das aulas, “oh, gente, aqui não é uma ditadura, então não vai ser só eu que vou dizer as músicas”. Até porque, como já falamos várias vezes, a gente canta melhor o que a gente ouve. Então, eles... Eles levam as músicas deles também e eu levo as minhas. Só que as minhas, elas são puramente técnicas. Não é uma música... Eu levo música pra aluno que... Não tenho a menor pretensão que seja do repertório deles. E eles com essa consciência, eles acabam se abrindo mais pra estudar as músicas, porque se não fica,.. “Ah, eu não gosto desse tipo de música”, fica moendo, aquela coisa. Não, eu... As músicas que eu passo, elas têm objetivo técnico, todas elas, todas. Eu escuto música pensando em Fulano, Fulano... Porque é pra trabalhar de nota tal a tal, porque é pra trabalhar

salto... Todas elas. Então, eles escolhem duas músicas e eu escolho uma, sempre a gente vai fazendo essas trocas. E com o tempo, as músicas deles vão subindo muito de nível, porque no que eles vão se acostumando... (...) Porque vai tendo essa consciência corporal, vai tendo essa vontade do desafio, né, vocal. E de forma autônoma, a pessoa tem que se tornar autônoma (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

O professor Severino também enfatiza que, muitas vezes, os alunos preferem que ele escolha as músicas a serem trabalhadas visto que o nível técnico das músicas, assim, tende a ser mais elevado. A professora Tereza enfatiza a importância de entender qual o perfil do aluno, com quais repertórios ele se identifica para trazer sugestões que estejam de acordo com isso e também para saber a forma de inserir músicas que ampliem o universo musical desse aluno de maneira respeitosa.

Em síntese, percebemos uma tendência de colocar o repertório em função do conteúdo ou técnica a ser estudada no momento, já que haveria um cronograma a ser seguido, mas sempre que possível respeitando o gosto pessoal do aluno.

Ainda sobre escolha de repertório, Serena afirma que apesar de inicialmente baseada no gosto musical do aluno, a escolha da professora partiria de questões técnicas a serem trabalhados naquele aluno, isto é, escolhas em função das necessidades do aluno.

O aluno, no início, ele vai me informar o que é que ele gosta mais de cantar e aí ele vai cantando o que ele gosta no início, depois que eu vou vendo as deficiências, os problemas que ele tem com relação... Que geralmente é a respiração, postura, a forma que usa o microfone, geralmente é isso, a parte técnica em si. E aí, quando eu vou começando a trabalhar a parte técnica com ele é que eu vou começando a escolher os estilos de acordo com a técnica que eu quero que ele aprenda, né? (Professora Serena, informação verbal, 28 fev. 2024).

Ou seja, repertórios fora do gosto musical do aluno também poderiam ser utilizados para fins técnicos específicos. Ademais, percebemos aqui um foco na prática e no repertório como meio para se alcançar objetivos técnicos.

Diante do exposto, é relevante destacar a ênfase na técnica percebida na maior parte dos entrevistados, podendo revelar um apego ainda a um ensino

conservatorial, conforme o termo *habitus conservatorial* cunhado por Pereira (2014), que “garante aos currículos uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas” (Pereira, 2014, p. 100), mas acaba sendo reproduzido adiante, mesmo com um ensino no âmbito da música popular e fora de estabelecimentos de ensino formal, como nos casos em questão.

A tese que defendemos era a de que o *habitus* conservatorial seria próprio do campo artístico musical e estaria transposto (convertido) ao campo educativo na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia. Assim, as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus* conservatorial o seu *modus operandi* (Pereira, 2014, p. 94).

Portanto, mesmo em um ambiente focado em música popular, muitas vezes há uma tendência para o foco na técnica, isto é, com indícios de influências desse *habitus conservatorial*.

Além disso, é importante enfatizar que, embora esses professores tenham uma maior liberdade para construir o programa de curso a ser seguido, em geral, eles adotam metodologias semelhantes com um foco maior na técnica. Essas metodologias são diferentes do que encontramos na literatura da área sobre o ensino de canto no ensino superior, especialmente nas universidades públicas, que segue, de modo geral, o modelo de ensino adotado na Unicamp, estudando a voz fundamentado nas principais épocas da música popular brasileira (Sandroni, 2017; Albuquerque, 2017).

7.2.2 Dinâmica pedagógica das aulas

Em geral, as aulas dos professores entrevistados seriam semanais, com média de 1h de duração. Em relação a rotina de uma aula específica, em geral os professores demonstram que haveria um padrão, iniciando com relaxamento e aquecimento, cada professor com os pormenores de sua maneira de conduzir esses momentos. Os professores Severino e Onildo não detalham em suas falas sobre

aquecimento e relaxamento.

Já em relação à segunda parte da aula teríamos algumas diferenças, esse momento seria destinado à abordagem do conteúdo, técnica ou teoria musical, e/ou à prática, dependendo da metodologia adotada pelo professor ou da semana de aula, visto que alguns professores, dependendo da semana, são mais focados em conteúdo ou prática.

A rotina de aula do professor Severino nos chama a atenção por ser diversa de todos os outros, a aula não é dividida da forma descrita acima, que em resumo os outros professores demonstram seguir, mas é dividida basicamente em 5 momentos: “pense nisso”; “estudo dirigido”; “pente fino”, “lembre-se disso” e o desafio. A aula do professor Severino é dividida em momentos. No primeiro momento, chamado “Pense Nisso”, o professor traria uma problemática que no decorrer da aula seria respondida, uma dificuldade técnica que o conteúdo solucionaria, durando de 5 a 10 minutos. Na segunda parte, “Estudo Dirigido”, o professor deixaria os alunos resolvendo alguma questão técnica ou treinando algum exercício, dependendo de qual semana se está e qual área está sendo trabalhada. No “Pente Fino” o professor observaria a execução da atividade anterior, e, restando dúvidas, voltaria-se à sessão anterior. Em seguida, no quarto momento, o “Lembre-se Disso” seria um resumo, um mapa mental de todo o desenrolar da aula. Ao final da aula ainda haveria a proposição de um desafio, mediante sorteio, de alguma atividade ou exercício com objetivo de descontração e interação entre os colegas. Por fim, uma vez no mês, um dos alunos da turma seria escolhido para cantar a música que foi trabalhada em outros contextos nas aulas, seria o “Canta comigo”, faria um duo com o professor e apresentaria para a turma. A cada dois meses os alunos também dariam uma aula, passariam pela experiência de preparar aula e fazer uma mentoria, monitorar algum aluno.

Já nas aulas do professor Umberto existiria um padrão, mas com flexibilidade para alterações conforme o nível dos alunos ou objetivos. Dessa maneira, todas as aulas iniciam com exercícios de aquecimento, respiração e relaxamento dos músculos, em seguida seriam trabalhadas as necessidades específicas dos alunos.

Não tem outro caminho. A gente aquece, a gente respira, aquece, relaxa um pouco... os músculos. Tem que ter isso, toda a aula tem

que ter isso. E depois ele vai para a parte de onde ele parou, digamos assim. Digamos que ele já sabe respiração, já sabe dicção, já sabe impostação, vamos pra força na voz, trabalhar volume, mas já vai direto pra o que ele necessita (Professor Umberto, informação verbal, 09 jan. 2024).

Importante destacar que o professor Umberto relata que o repertório não seria trabalhado em todas as aulas, sendo assim, as aulas seriam mais focadas em técnica vocal. Porém, como ao final do semestre há um recital dos alunos, nessas últimas aulas há um foco maior no repertório e o que foi trabalhado na técnica vocal seria colocado em prática.

A dinâmica de aulas do professor Douglas depende do ciclo que está em andamento. No primeiro ciclo, a aula inicia com alongamento e relaxamento corporal, depois exercícios de dicção e, em seguida, exercícios de percepção, para avaliar a afinação do aluno e sua percepção auditiva. No segundo ciclo são feitos vocalizes para aquecimento. Essa é a introdução da aula e, depois, seguem os conteúdos conforme o cronograma preestabelecido.

Já na rotina da professora Tereza, as aulas seriam divididas em conteúdos teóricos e em prática, porém algumas aulas podem ser apenas teóricas. As aulas contemplariam basicamente: relaxamento muscular, exercício de respiração, aquecimento vocal, conteúdo e aplicação do conteúdo.

Com a professora Carina, a aula começaria com relaxamento, aquecimento e preparação para o canto. Em seguida, a professora explicaria conteúdos teóricos e depois os alunos passariam para a parte prática da aula. Porém, enfatiza que em nem todas as aulas aborda teoria, que tenta intercalar uma aula com teoria e outra sem.

Já com Cynthia, diferente dos demais professores, as aulas em turma teriam duração de 1h30. As aulas começariam sempre com vocalizes de aquecimento e alongamento vocal, em torno de 20 minutos da aula, seguidos da parte prática em que cada aluno iria cantar, individualmente ou em duos ou trios.

Então, assim, “ah, tá apressada?”, eu tenho que fazer um aquecimento rápido, não interessa, tem que fazer. Porque é... Essa sequência, ela é importante pra ativar a musculatura. (...) Então, isso aí já começou há muito tempo. Eu faço porque tem que estar presente, o seu corpo ele tem que acordar para cantar. Então, cantar a gente não canta relaxado, a gente não canta em relaxamento, você

canta em prontidão, em atividade, você relaxa depois. Então, esse é o momento que eu venho ali atordado, preocupado, com qualquer outra coisa, é o momento que você começa a ativar somente aquela área ali que você vai trabalhar pro canto. Então, essa minha primeira parte eu não abro mão por causa disso, porque ela é necessária para ter um bom desenvolvimento, pra que você não chegue frio (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

No caso de ter algum conteúdo teórico para o dia, seria explanado ao final da aula, pois segundo a professora Cynthia o aluno poderia perder a “prontidão muscular” com o “bombardeamento de informações”. Algo importante a se destacar é a maneira que esse conteúdo teórico seria abordado, ou seja, a partir das necessidades técnicas apresentadas pelo aluno ao decorrer da sua prática de canto na aula.

Eu tenho a apostila, eu dou, eu introduzo o assunto principalmente quando alguém apresenta o problema. Então, por exemplo, Fulano tá cantando, cantando, apresentou o problema. Aí eu pego o gancho e vou fazendo, sempre tem o gancho, sempre tem a linha que é para ser, só que eu fico esperando aquele momento de introduzir na aula. Entendeu? Como são várias vozes, sempre vai ter alguém com alguma coisa, que vai... (Professora Cynthia, informação verbal, 18 jan. 2024).

Nesse sentido, não haveria aula apenas teórica. O repertório, como podemos perceber, é uma parte importante, e essencial, na aula de canto da professora Cynthia.

Em relação ao professor Onildo as aulas seriam divididas em práticas e teóricas, isso significa dizer que algumas aulas seriam apenas teóricas e outras seriam práticas, com aplicação do conteúdo em músicas. As aulas não teriam então uma rotina igual entre elas, mas seriam diferentes conforme o planejado para aquele dia. As aulas seriam divididas conforme os conteúdos e planejamento do módulo, respeitando a sequência de teoria, conceito e técnica.

Se você pegar uma aula, né? Não é isso que tu quer saber? Por exemplo, vamos pegar um assunto aqui de uma aula como vibrato. Primeira aula, o aluno vai entender o vibrato, vai fazer exercícios, vai entender quais são os tipos de vibrato, são dois onde a gente desenvolve o vibrato laríngeo, desenvolve o vibrato diafragmático, vai fazer os exercícios pra ele poder perceber como é isso no corpo. Isso

é a primeira aula. Segunda aula, prática. Ele já vai começar a aplicar isso dentro de músicas que ele gosta, como isso desenvolve dentro do estilo, quando usar, quando não usar, se usar demais é bom, se usar de menos é bom também, tem que ver o estilo. Então, geralmente as aulas tem essa mescla de teoria pra se entender depois fazer de uma forma consciente, sabe? (Professor Onildo, informação verbal, 05 mar. 2024).

Por fim, podemos perceber, pelos relatos da professora Serena, que em suas aulas não há uma divisão em aulas teóricas e aulas práticas, todas as aulas incluem a prática, com o trabalho de repertório, como já mencionado. A aula seria dividida basicamente em aquecimento e prática. Na parte prática seria trabalhado o repertório e, a partir dele, abordadas as necessidades observadas nos alunos. Cada aluno seria observado individualmente, mesmo sendo uma aula coletiva, isto é, o nível entre os alunos da mesma turma não seria necessariamente o mesmo.

Sendo assim, em relação ao início da aula, a maioria dos professores relatam uma dinâmica semelhante, que começa com relaxamento e aquecimento vocal. Em relação à segunda parte da aula há algumas variações, mas, em síntese, seria destinada a trabalhar o objetivo específico da aula, sendo ele teórico, técnico ou prático.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa seção se propõe a apresentar uma panorama das discussões trazidas nas seções de análise desta pesquisa, assim como as conclusões do trabalho desenvolvido.

8.1 Discussões

Esta dissertação teve como objetivo principal compreender as percepções dos professores de canto popular de escolas livres de música de Campina Grande (PB) sobre sua própria prática. A estratégia de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, por meio da qual foram entrevistados oito professores de canto popular atuantes em escolas livres de música, investigando a perspectiva dos profissionais sobre suas práticas de ensino, suas trajetórias profissionais e suas concepções sobre o canto popular.

Na seção 5 abordamos sobre as trajetórias de formação profissional. Em relação às trajetórias dos professores algumas informações são importantes de serem destacadas. Primeiramente, a maioria dos entrevistados teve, na sua iniciação musical, influência do contexto familiar e/ou religioso. No que diz respeito ao contexto religioso, é importante enfatizar que há uma relação significativa com esse ambiente ao longo da trajetória desses professores, cinco deles atuam como cantores regularmente em contextos religiosos, e, quase todos os profissionais afirmam atender alunos provenientes desses contextos ou com repertórios relacionados. A única professora que não mencionou algo a respeito foi Serena, porém, devido ao pouco tempo que dispunha para entrevista essa informação pode ter ficado de fora dos seus relatos e é bem provável que também atenda alunos com essas demandas.

É relatada também a influência de grupos vocais e a prática vocal como elementos importantes nas trajetórias dos entrevistados. Os professores não possuem formação pedagógica em canto, portanto afirmam que começaram a ensinar por meio dos saberes empíricos de como aprenderam e, posteriormente, diante de algumas limitações enfrentadas, começam a buscar mais conhecimentos, mas ainda na área de canto popular e não necessariamente do ensino de canto.

Em relação à formação dos entrevistados, nenhum deles possui graduação relacionada ao Canto Popular. Nesse sentido, a maioria dos cursos que os entrevistados mencionam ter feito são no âmbito da educação não formal, direcionados a saberes disciplinares sobre canto. Observa-se o interesse de três entrevistados pelo curso de Fonoaudiologia, o que pode indicar uma busca por uma formação acadêmica voltada à voz.

Nenhum dos professores se dedica exclusivamente ao ensino de canto, todos exercem outras atividades paralelamente, mas, em geral, essas atividades são relacionadas também com a música, como o ensino de outros instrumentos, a carreira como cantor, a realização de palestras e *workshops*. Como demonstrado em algumas pesquisas (Pichoneri, 2011; Costa e Sousa 2023; Costa e Ribeiro, 2020; Pimentel, 2015; Silva, 2023), a atuação profissional dos músicos configura-se como multifacetada e, por várias razões, pode levar o profissional a atuar em mais de uma atividade musical. Nos nossos investigados temos indícios do discutido nesses estudos, visto que atuam em várias atividades musicais, incluindo o ensino de canto. Além disso, é importante enfatizar que cinco, dos oito entrevistados, foram ou são proprietários de escolas livres de música na cidade, o que pode indicar uma tendência ao empreendedorismo nos profissionais. Importante ressaltar que todos os profissionais apresentaram ter uma carreira ativa como cantor (a), seja destinado à eventos, restaurantes ou igrejas. Além disso, a maioria dos professores afirma ter mais de 10 anos de atuação no ensino de canto, podendo chegar a 25 anos de ofício.

Em relação às concepções dos professores sobre o canto popular, discutidas na seção 6, é importante destacar que inicialmente o trabalho estava direcionado a entender as concepções dos entrevistados sobre o canto popular brasileiro e, conseqüentemente, seu ensino, tendo em vista as discussões na literatura sobre uma *escola* voltada às especificidades da voz na música brasileira. Como resultado da nossa análise, entendemos que não há para o professor de canto popular de Campina Grande uma diferenciação significativa de um canto propriamente brasileiro em contraponto ao canto popular. Portanto, os professores entrevistados encaram o canto popular brasileiro dentro de um grupo maior que é o canto popular, nacional ou internacional, mas ainda com suas próprias subdivisões de estética e sonoridade. Além disso, importante mencionar que esse canto popular, que é abordado nas aulas, é referente à música midiaticizada – característica

apresentada nas tentativas de definição do canto popular brasileiro na literatura –, embora não explicitado em seus depoimentos, é corroborado pelo relato sobre suas práticas, isto é, não costumam abordar em suas aulas cantos muito específicos de comunidades populares ou de tradição oral.

Ainda na seção 6, é interessante observar alguns dados relevantes obtidos na análise. Apesar de os entrevistados não apresentarem diferenças significativas na caracterização de um canto propriamente brasileiro, acabam por fazer uma diferenciação expressiva em relação ao canto erudito. Tanto é que, de maneira geral, os professores oferecem aulas de Canto, nisso estando subentendido que estão incluídos diversos gêneros da música popular, mas não incluindo o canto erudito. Nesse sentido, os diversos gêneros da música popular incluídos fazem desse canto popular um espectro abrangente, que abrange o canto popular brasileiro também, requerendo especificidades técnicas e performáticas diferentes para cada estética apresentada, é possível que, assim, alguns gêneros, como o *Rock*, reivindiquem uma especialidade mais direcionada do professor. É importante mencionar algo interessante, o canto proveniente de contextos religiosos, como o *Gospel* ou *Worship*, são encarados como uma das categorias desse canto popular, com suas características específicas e, inclusive, subdivisões.

É interessante observar que, quando questionados, os professores apresentam uma dificuldade em definir o que seria o canto popular brasileiro e isso pode ser pelo fato de que há uma imprecisão sobre quais gêneros ou características vocais seriam propriamente brasileiras. Nessa tentativa alguns deles vão usar como elemento caracterizador o idioma, mas seria isso suficiente quando temos uma canção de *Jazz* ou *Black Music*, com um comportamento vocal com fortes influências estrangeiras? Outros utilizam como elemento caracterizador o “simples” ou “suave”, para canções da MPB atual, ou mesmo referências da Bossa Nova com elementos mais “complexos”, enfatizando que foi uma música que caracterizou o Brasil no exterior, mas será que esses elementos são suficientes para uma identificação brasileira? Já outros vão enfatizar a “mistura”, isto é, a diversidade da música brasileira, considerando também os gêneros comerciais, que também podem ter influência estrangeira. Portanto, a dificuldade em uma definição é compreensível, assim como a escolha implícita por se trabalhar com o canto popular em geral. Essa discussão é realmente complexa, como podemos observar na literatura que discorre sobre a música popular brasileira (Napolitano, 2001; Ulhôa, 1997; 2002), mas em

síntese podemos adotar o conceito de Ulhôa de Música Brasileira Popular que “inclui músicas populares mediadas pela indústria cultural, produzidas e consumidas por brasileiros” (1997, p. 81).

Em relação à seção 7, podemos observar que os investigados têm em comum o início de uma prática musical para posterior construção de saberes intencionalmente, isto é, começam a cantar e tocar seus instrumentos e somente depois procuram por aulas e cursos. Ademais, a pretensão de ensino de canto vem após a prática do exercício do canto, muitas vezes com solicitações decorrentes desta – a competência sendo comprovada por meio de sua atuação artística (Requião, 2002). Em geral, o início do ofício desses professores é marcado pela reprodução, com os seus alunos, da maneira como aprenderam, assim, acabam por transmitir os seus saberes empíricos adquiridos em contextos informais de ensino, na sua prática de canto ou em grupos vocais ou por terem absorvido a metodologia de seus professores, conforme seus relatos.

Em seguida, os professores percebem a necessidade de buscar mais conhecimentos para fundamentar sua prática profissional, a partir disso, conforme os depoimentos, vão em busca de saberes disciplinares em cursos relacionados ao canto e não ao seu ensino, a busca por saberes disciplinares. Esses professores também demonstram construir e mobilizar fortemente saberes experienciais ao longo de sua trajetória, isso se mostra: na própria reprodução dos elementos de como aprenderam, colocando à prova, se funcionará com seus alunos; em concepções sobre canto e ensino que vão se consolidando e se tornando premissas no seu fazer profissional; nos testes feitos na própria voz para posterior transmissão aos alunos; na aplicação das suas concepções de ensino, com o processo de “erros e acertos” sendo balizador para construção da sua maneira de ensinar.

Ademais, a construção de um plano curricular de curso vem, de um lado, como exigência para compor um curso que seja bem estruturado dentro do contexto de uma escola livre de música, que apesar de ter uma maior flexibilidade na construção e aplicação de metodologias, parece atribuir a um programa de curso estruturado um caráter de maior seriedade e credibilidade. De outro lado, o programa de curso, na perspectiva do professor que elabora ou segue, serve como um guia para o seu trabalho, facilitando a sua aplicação ao longo da duração do curso, mas também parece ter um caráter uniformizador, já que toda a turma, que geralmente é coletiva, deverá seguir. Todos os professores afirmam adaptar seus

planos de cursos e dinâmicas de aulas para atender necessidades específicas apresentadas pelos alunos, mas ao mesmo tempo revelam que essas especificidades são melhor exploradas quando as aulas são individuais. Essas adaptações podem ser caracterizadas como saberes de função educativa sendo mobilizados (Araújo, 2005).

Nos depoimentos, em geral, os professores não relatam seguir estritamente a metodologia de algum curso, professor específico ou método de canto, com algumas exceções que seguem modelos adaptados de terceiros, o que leva a crer que constroem suas metodologias a partir do entrecruzamento de todos esses conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias. Mesmo no caso dos professores que seguem os programas determinados pelas escolas que trabalham – formulados por outros professores entrevistados –, eles afirmam uma certa flexibilidade na aplicação e apresentam indícios que adaptam e adequam as metodologias no seu dia a dia em sala de aula.

As aulas de canto oferecidas pelos entrevistados são em geral aulas coletivas, mas alguns professores também ministram individuais. As aulas são semanais e tem em média 1h de duração. Os programas de curso, de uma maneira geral, seguem três eixos principais: técnica vocal, teoria musical e prática. Alguns professores vão apresentar um maior enfoque em um ou outro eixo, mas algo interessante que concluímos da análise dos dados, que não era uma hipótese levantada quando do início da pesquisa, foi que há uma ênfase em conteúdos teóricos e técnicos em vários professores, chegando a ministrar algumas aulas em que não há a prática do canto. Esse dado nos chamou a atenção, visto ser uma área muito centrada em aspectos práticos. Surge o questionamento: como isso impacta no aprendizado do aluno? Ou seja, em cursos que seriam, em tese, mais práticos, constata-se uma presença significativa de técnica e teoria. Essas metodologias que os entrevistados relatam adotar são diferentes do que observamos nas pesquisas sobre o ensino de canto popular na universidade pública no Brasil (Sandroni, 2017; Albuquerque, 2017), que seguem, de modo geral, o modelo de ensino da Unicamp, estudando o canto popular fundamentado nas principais épocas da música popular brasileira.

8.2 Conclusões

Podemos concluir que as trajetórias musicais e de formação desses professores, assim como suas concepções sobre o canto popular, influem em como ministram suas aulas de canto e percebem sua prática.

Primeiramente, a trajetória musical e profissional dos entrevistados é semelhante. Nenhum deles possui graduação relacionada ao Canto Popular, mas isso, certamente, deve-se também a carência de oferta de curso superior na área nas proximidades, e não significa, necessariamente, uma falta de interesse dos entrevistados. A formação dos professores na área de canto é baseada na educação não formal e educação informal, como a hipótese levantada no início da pesquisa. Os cursos realizados mencionados pelos entrevistados são todos direcionados ao aprendizado do canto e não relacionados ao ensino de canto, de um lado isso pode ser resultado da oferta de cursos na área, em menor número os direcionados à pedagogia vocal, de outro lado isso se reflete em como eles direcionam suas aulas, baseados nas aulas de canto que tiveram e na sua prática de canto ou em grupos vocais. Sendo assim, quando se deparam com a necessidade de buscar mais conhecimentos para qualificação no seu exercício profissional também buscam formação em canto e não necessariamente relacionado ao ensino, observamos que os professores mencionam cursos sobre “aprender a cantar” e não sobre “como ensinar a cantar”, logo fica o questionamento: esses professores estão didatizando o canto popular, criando suas próprias metodologias, ou ainda reproduzindo a maneira com a qual aprenderam? Esses questionamentos só podem ser satisfatoriamente respondidos por meio da observação das aulas desses professores, isto é, em pesquisas futuras. Percebemos, assim, a mobilização predominante de saberes experienciais e disciplinares, que são resultado de suas vivências musicais e profissionais.

Em geral, os entrevistados afirmam construir o seu próprio plano de curso, assim como afirmam ter liberdade para adaptações, portanto os currículos seguidos em suas aulas são influenciados por suas vivências musicais e formações diversas na área. Apesar da liberdade maior na construção dos seus próprios cursos, por não estarem submetidos ao sistema formal de ensino, os entrevistados adotam metodologias semelhantes.

Outro ponto em relação às trajetórias profissionais a se destacar é que a maioria dos entrevistados teria começado a dar aulas de canto a partir de solicitações de pessoas que os viam em atuação como cantores ou em grupos vocais, isto é, sua trajetória musical influenciando na sua prática de ensino, por qual público é procurado e como direciona o seu ofício.

As aulas desses professores estão fundamentadas em três eixos principais – técnica, teoria musical e prática –, observa-se uma ênfase em técnica e teoria musical na maioria dos professores, mas é interessante observar que os mais focados em teoria musical são professores de canto que são primordialmente instrumentistas, podemos concluir que isso pode ter influenciado nesse sentido em suas aulas.

Ademais, ainda sobre as trajetórias, nenhum dos professores atua exclusivamente como professor de canto, mas, apesar disso, a maioria afirma ter mais de 10 anos de atuação na área, sendo 25 anos a atuação mais longa entre eles, o que pode representar uma prática de ensino duradoura e consolidada.

Em relação às concepções sobre o canto popular, os entrevistados entendem como um conceito que comporta vários gêneros e sonoridades e que requerem comportamentos vocais e performáticos diferentes. Diante disso, concluímos que o canto popular brasileiro não é encarado de maneira especial ou diferenciada pelos professores entrevistados, mas como umas das várias subdivisões do canto popular.

Neste sentido, as concepções dos professores sobre o canto popular influenciam na maneira como conduzem sua prática. Primeiramente, os professores não sinalizam na divulgação de suas aulas que essas seriam voltadas ao canto popular, muito menos voltados ao canto popular brasileiro, apenas “Canto” ou “Técnica Vocal”, mas isso está subentendido, isto é, está implícito que essas aulas não estão direcionadas ao canto erudito. Portanto, essas concepções influenciam na inclusão/exclusão de repertórios. Assim, pelos depoimentos dos entrevistados, em suas aulas estão incluídos os vários gêneros da música popular midiática – mas como há uma ampla abrangência nesse conceito, na realidade os profissionais acabam por abordar os gêneros mais “comuns” ou solicitados pelo seu público, daqueles divulgados pela indústria cultural, visto que alguns gêneros requerem uma especialização maior do professor. Dessa forma, o que é mais relevante é saber as técnicas envolvidas nas estéticas e sonoridades de gêneros da música popular que

o professor se propõe a ensinar. Nas aulas dos professores entrevistados, confirmando a hipótese do início da pesquisa de que no contexto da escola livre de música haveria uma diversidade maior em relação ao repertório, podemos perceber que os profissionais abordam em suas aulas diversos gêneros ditos comerciais, como o Piseiro, Sertanejo e Pagode, que estariam dentro da concepção de canto popular. Além disso, em relação à exclusão de repertórios, podemos perceber que os professores entrevistados não abordam em suas aulas cantos muito específicos de comunidades populares ou de tradição oral, que não são considerados como canto popular mediado pela indústria cultural. Portanto, as concepções dos professores acerca do que consiste o canto popular influenciam na sua maneira de ministrar aulas, ao se refletir na construção de suas metodologias – o que é priorizado ou não nas aulas, e nas técnicas e conteúdos direcionados ao canto popular.

Portanto, podemos concluir que as trajetórias e concepções dos professores participantes estão relacionadas a como entendem o ensino de canto, o que priorizam, como constroem suas metodologias e por quais perspectivas conduzem a sua busca por qualificação, aspectos que nos ajudam a entender como o professor de canto popular tem ensinado.

Por fim, é importante enfatizar que pesquisas futuras podem aprofundar questões sobre a trajetória profissional e as concepções sobre o canto popular na prática de sala de aula de professores de canto popular de escolas livres de música, o que pode enriquecer as discussões sobre o tema contrapondo as percepções dos professores sobre a sua prática, objeto deste trabalho, com a observação da prática desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Paola Cecília. **Análise da performance vocal em canção popular brasileira dos alunos do Bacharelado em Música Popular (orientação em canto) da Faculdade de Artes e Design (FAD) da Universidade Nacional de Cuyo (UNCUYO) – Mendoza/Argentina: uma contribuição para o ensino do canto popular no contexto Latino-americano.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Unicamp, Campinas, 2016.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Lima de. **O ensino do canto popular em duas universidades públicas brasileiras: um estudo sobre as práticas pedagógicas da Unb e da UFMG.** 2017. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ALEIXO, Paulo Vitor Poloni. **Ensino e aprendizagem do Canto Popular no "Método Cantar Brasileiro".** 2023. 118 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ALMEIDA, Laís Barros Falcão de. Controvérsias da MPB em Rede:: proposições de pesquisa da sigla no século xxi. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 42., 2019, Recife. **Anais do 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.** Belém: Intercom, 2019. p. 1-15. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1295-1.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ARAÚJO, M. **Belting contemporâneo: aspectos técnico-vocais para teatro musical e música pop.** Brasília: Musimed, 2013.

ARAÚJO, Paulo César de. **Eu não sou cachorro, não: música popular cafona e ditadura militar.** Rio de Janeiro: Record, 2010. 7ª. Ed. 458p.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano.** Tese (Doutorado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BAÊ, T. **Canto: uma consciência melódica.** São Paulo: Irmãos Vitale, 2003.

BEHLAU, Mara, MADAZIO, Glaucya, FEIJO, Deborah, PONTES, Paulo. **Avaliação de Voz** .In: BEHLAU, Mara. Voz: O livro do especialista. V. 1. Rio de Janeiro: Revinter, 2001. Capítulo 3. p. 85-180.

BELLOCHIO, Claudia. **Saberes docentes do educador musical.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Abem, 2003. p. 174-181.

CAMPOS, Márcio Roberto. **Canto popular: aspectos da atuação de professores de canto brasileiros.** 2018. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Fonoaudiologia, PUC, São Paulo, 2018.

CORUSSE, Mateus Vinicius. **A pedagogia vocal no canto popular brasileiro: estética, técnica e formalização**. 2021. 183 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Unicamp, Campinas, 2021.

COSTA, Anne V. L. da; RIBEIRO, G. M. Percursos de inserção profissional: um estudo com egressos de licenciatura em Música da UERN. **Revista da Abem**, v. 28, p. 230-248, 2020.

COSTA, Rodrigo H.; SOUSA, Caio L. J. A música como ocupação no Brasil em 2019: análise da composição do mercado de trabalho. **Opus**, v. 29, p. 1-24, 2023.

COSTA, Wanderson Moura; ZANINI, Claudia Regina de Oliveira. Canto e Teoria da complexidade: considerações acerca do pensamento complexo relacionadas ao aprendizado do canto. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 116-129, jan.jun., 2016.

DELANNO, Chris. **Mais que nunca é preciso cantar: o novo método de técnica vocal**. Rio de Janeiro: Independent Entertainment International, 2000.

ELME, Marcelo Matias. **As técnicas vocais no canto popular brasileiro: processos de aprendizagem informal e formalização do ensino**. 2015. 250 f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Unicamp, Campinas, 2015.

_____. **Canto popular brasileiro e técnica: o uso pedagógico do repertório no aperfeiçoamento da voz**. 2019. 680 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2019.

FERREIRA FILHO, João Valter. **Perspectivas para uma formação culturalmente contextualizada de professores de música: problematizações, reflexões e propostas a partir da licenciatura em música da UFCG**. 2021. 430 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Música, UFPB, João Pessoa, 2021.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Texto apresentado ao Institut International Des Droits De L'enfant. Sion (Suíça). out. 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

GAUTHIER, Clermont *et al.*. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GOSS, Luciana. **A formação do professor para a escola livre de música**. Florianópolis, 2009. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GOULART, D; COOPER, M. **Por todo canto: método de técnica vocal para o Canto Popular**. São Paulo: Vitta Books & Music, 2019. 114 p.

GREEN, L. **How popular musicians learn: a way ahead for music education.** London: London University/Institute of Education: Ashgate Publishing, 2002.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C.; ARAÚJO, Rosane Cardoso. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.15, p. 49-58, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

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

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. **Processos de aprendizagem de músicos populares:** um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 29-38, set. 2007.

LATORRE, Maria Consiglia R.C. **A estética vocal no canto popular do Brasil:** uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas. 2002. 235 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, 2002.

LEITE, Marcos. **Método de Canto Popular Brasileiro:** para vozes médio-agudas. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010. 148 p.

LEWIS, C. S. **Cristianismo puro e simples.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Daniele Dias. **Análise do efeito do uso de incentivadores respiratórios como recurso para aulas de canto popular em ambientes não formais de ensino:** um diálogo entre a educação musical e a fonoaudiologia. 2022. 161 f. Dissertação (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRJ, Rio de Janeiro, 2022.

LUCATTO, Maria Regina Tavares. **MÉTODO DE CANTO POPULAR BRASILEIRO DE MARCOS LEITE: Uma pedagogia aplicada ao canto coral.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. 112 p.

MACHADO, Regina. **A voz na canção popular brasileira:** um estudo sobre a vanguarda paulista. Dissertação (Mestrado). Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. **Da intenção ao gesto interpretativo:** análise semiótica do canto popular brasileiro. 2012. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Linguística, USP, São Paulo, 2012.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MARIZ, Joana. **Entre a expressão e a técnica:** a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo rio-são paulo. 2013. 347 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, UNESP, São Paulo, 2013.

MARSOLA, M; BAÊ, T. **Canto uma expressão:** princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **“Seguindo a Canção”:** engajamento político e indústria cultural na MPB (1959–1969). São Paulo: Annablume, 2001.

_____. **A Formação da Música Popular Brasileira (MPB) e sua Trajetória Histórica (1965-1982).** *Humania Del Sul*, v. 9, n. 16, p. 51-63, 2014.

_____. **História & Música:** História Cultural da Música Popular. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PICCOLO, Adriana Noronha. **Canto popular brasileiro:** a caminho da escola. Rio de Janeiro, 2003. Monografia (Graduação em Licenciatura Educação Artística – habilitação em música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **O canto popular brasileiro:** uma análise acústica e interpretativa. 2006. 220 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Centro de Letras e Artes, Escola de Música, UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

PICHONERI, Dilma F. M. **Relações de trabalho em música:** a desestabilização da harmonia. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

PIMENTEL, Maria O. de Q. **Traços de Percursos de Inserção Profissional:** um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

QUEIROZ, Alexei Alves de. **Canto popular:** pensamentos e procedimentos de ensino na UNICAMP. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p.153-199, Unicamp, 2020.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. **Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas**: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.7, p. 59-67, 2002.

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.

_____. **O ensino de canto popular no Brasil: um subcampo emergente**. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

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

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. Nova série, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

SILVA, Kleyber B. **Perspectivas e desafios dos egressos do Curso Técnico em Instrumento Musical do IFPE Campus Barreiro para o mercado de trabalho da Mata Sul de Pernambuco**. 2023. 108 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco. 2023.

SILVA, Walênia Marília. **Escola de música alternativa**: sua dinâmica e seus alunos. Revistada Abem, n. 3, Salvador, 1996 (p. 51-64).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ULHÔA, M. T. Nova História, Velhos Sons: Notas Para Ouvir e Pensar a Música Brasileira Popular. In: **Debates**, Centro de Letras e Artes, UNIRIO: p. 80–101, 1997.

_____. Categorias de avaliação estética da MPB - lidando com a recepção da música brasileira popular. In: IV Congresso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, 2002, Ciudad de México. **Actas** ... p. 1-18. Disponível em: <https://www.academia.edu/36083522/Categorias_de_avaliacao_estetica_da_MPB> . Acesso em 02 jan. 2025.

_____. de. Pertinência e música popular: em busca de categorias para análise da música brasileira popular. **Cadernos do Colóquio**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2001. Disponível em: <https://seer.unirio.br/coloquio/article/view/36>. Acesso em: 02 jan. 2025.

ULLER, Andrei Jan Hoffmann. **Processos de ensino de violão em escolas livres de música**: um estudo de caso das práticas pedagógicas de dois professores. 29/02/2012 174 f. Mestrado em MÚSICA Instituição de Ensino: Universidade do estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VALLE, Simone Franco. **Aspectos do processo de ensino-aprendizagem dos cantos de música popular brasileira**. 2023. Dissertação (Mestrado em música) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2023

VAZ, Ebenézer Lourenço Ferreira. **Música, Tecnologia e EPT**: conceitos, conexões e aplicabilidades para o ensino técnico integrado de canto popular no IFPB. 2022. 153 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Ifpb, João Pessoa, 2022

APÊNDICE I

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1) Conhecer os entrevistados (biografia e gostos pessoais)

- a) Fale sobre você. Como/onde você estudou canto?
- b) Qual tipo de música você mais gosta de cantar e de ensinar?
- c) Tem algum cantor/cantora que você goste muito? Por que?

2) Biografia Profissional

- a) Como você começou a dar aulas de canto?
- b) Em quais locais você trabalha dando aulas de canto hoje em dia?

3) Saberes docentes

- a) Você se lembra da sua primeira aula de canto? Como foi?
- b) Depois dessa primeira experiência, o que foi mudando ao longo do tempo na sua prática de ensinar o canto?
- c) Hoje você se sente mais seguro/segura ensinando? Por que?
- d) Você tem uma rotina com seus alunos? Como são suas aulas?
- e) Como você chegou nesse modelo de aulas?