

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música
Programa de Pós-graduação em Música

Letícia Muniz dos Santos

PERFIL DE ADULTOS INICIANTE EM AULAS INDIVIDUAIS DE CANTO NA
REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte, 2023

Letícia Muniz dos Santos

PERFIL DE ADULTOS INICIANTE EM AULAS INDIVIDUAIS DE CANTO NA
REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino.

Belo Horizonte
2023

S237p Santos, Leticia Muniz dos.

Perfil de adultos iniciantes em aulas individuais de canto na região metropolitana de Belo Horizonte [manuscrito] / Leticia Muniz dos Santos. - 2023.
118 f., enc. : il.

Orientadora: Jussara Rodrigues Fernandino.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Canto - Instrução e estudo. 3. Educação musical. I. Fernandino, Jussara Rodrigues. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pela aluna **Leticia Muniz dos Santos**, em 20 de outubro de 2023, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Profa. Dra. Patrícia Cardoso Chaves Pereira
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Professora do Magistério Superior**, em 23/10/2023, às 09:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra, Professora do Magistério Superior**, em 23/10/2023, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Cardoso Chaves Pereira, Usuário Externo**, em 29/10/2023, às 21:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2695279** e o código CRC **4432BAB2**.

Aos meus pais, Hermantina e Benedito,
com meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A feitura deste trabalho teria sido impossível sem o apoio de muitas pessoas que eu encontrei pelo percurso até a obtenção deste título.

Expresso meus sinceros agradecimentos à querida professora Jussara Fernandino, minha orientadora, pela valiosa condução ao longo desta jornada, pelo constante apoio, pela generosidade e pela paciência.

Às integrantes da banca examinadora, Profa. Dra. Patrícia Cardoso Chaves Pereira, Dra. Luciana Monteiro de Castro Silva Dutra e Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro, agradeço pela amável avaliação e preciosos apontamentos, que contribuíram para o aprimoramento deste trabalho. Meu especial carinho para a Profa. Dra. Mônica Pedrosa de Pádua, e meu agradecimento por sua valiosa contribuição enquanto membro da banca de qualificação.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Música, pelos conhecimentos compartilhados e oportunidades de debate e reflexão, que foram essenciais para o meu crescimento acadêmico. Aos funcionários da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em especial àqueles do Programa de Pós-Graduação, pelo suporte imprescindível.

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a quem agradeço pela concessão da bolsa de estudos, que viabilizou a realização deste mestrado e enriqueceu sobremaneira minha formação acadêmica.

A todos aqueles que gentilmente colaboraram respondendo aos questionários de coleta de dados.

Aos familiares e amigos que estiveram sempre presentes, oferecendo seu apoio, e especialmente à Jacqueline Alves, que me auxiliou na análise estatística dos dados. A presença constante e o incentivo de todos vocês foram essenciais para que eu continuasse a trilhar esse percurso desafiador que é um mestrado.

Por fim, à Professora Débora Diniz, que talvez nem imagine o quanto seu livro e o conteúdo disponibilizado em seu canal na internet desempenharam um papel crucial para a realização desta pesquisa. Sua influência, mesmo sem que ela saiba, teve o poder de transformar minha perspectiva sobre o conhecimento e o fazer científico.

A todos vocês, o meu muito obrigada.

“(…) espera-se da educação musical não somente uma conformidade com o sistema cultural de uma sociedade, mas sim uma interferência neste, possibilitando a autonomia dos seus sujeitos para configurar novas concepções de música e suas relações.” (Queiroz, 2004, p. 105)

RESUMO

Nesta dissertação, examinou-se o perfil dos adultos iniciantes que frequentam aulas de canto individuais residentes nas cidades de Belo Horizonte, MG, e zona metropolitana. No Brasil, muitas pessoas buscam aulas de canto pela primeira vez na idade adulta, sem haver tido, anteriormente, contato formal com a música, seja durante a educação básica ou em escolas especializadas. O trabalho teve como objetivo geral conhecer essas pessoas e compreender de forma mais aprofundada algumas de suas particularidades e necessidades, com vistas a uma melhor adequação e ao aperfeiçoamento futuro de propostas didáticas para ensino da música e do canto. Como objetivos específicos, buscou-se 1) identificar as características sócio-econômico-culturais desses indivíduos; 2) verificar suas motivações para buscar aulas de canto; 3) reconhecer as dificuldades e potencialidades que encontram nesse aprendizado; 4) compreender como se relacionam com a música, como inserem o canto e o estudo de canto em seu contexto de vida, e o repertório pelo qual se interessam, além de 5) conhecer que avaliação fazem os professores de seu conhecimento musical e do potencial das aulas de canto para seu desenvolvimento musical global. Adotou-se uma estratégia de pesquisa que combina abordagens qualitativas e quantitativas, embora o foco principal da investigação tenha caráter qualitativo e exploratório. Para a coleta de dados utilizou-se um questionário eletrônico aplicado a 20 estudantes de canto com idade entre 18 e 65 anos de idade, residentes na cidade de Belo Horizonte, MG, e região metropolitana, e que não frequentaram aulas formais de canto anteriormente por mais de 2 anos, e a 37 professores de canto que possuem alunos com essas características. Coletaram-se dados referentes às características sócio-econômico-culturais dos alunos adultos e também acerca de suas motivações para aprendizagem do canto, das dificuldades e das potencialidades encontradas no processo de aprendizagem, de seu relacionamento com a música e com o canto. Com relação aos professores, as questões trataram de como eles percebem o conhecimento musical de seus alunos adultos iniciantes, suas potencialidades e dificuldades. Os resultados mostram um perfil com predominância de estabilidade socioeconômica, com limitada diversidade étnica, de gênero e de sexualidade, motivações com grande papel da afetividade pela música, e uma expressiva

variedade de desafios e potencialidades na aprendizagem vocal, que demonstram a importância da personalização nas aulas. Espera-se que os achados possam contribuir com uma melhor compreensão do fenômeno da presença dos alunos adultos iniciantes em música e também contribuir com pesquisas futuras nas áreas da Educação Musical e da Pedagogia Vocal, especificamente no ensino de canto para iniciantes.

Palavras-chave: Educação musical de adultos; Ensino e aprendizagem de canto; Alunos iniciantes em canto; Aulas individuais de canto.

ABSTRACT

In this dissertation, we examined the profile of adult beginners attending individual singing lessons in the metropolitan region of Belo Horizonte, MG. In Brazil, many people seek singing lessons for the first time as adults, without having had any formal contact with music before, whether during basic education or in specialized schools. The general objective of the study was to get to know these individuals and gain a deeper understanding of their specific characteristics and needs, with a view to better adaptation and the future improvement proposals for the teaching of music and singing. The specific objectives are 1) to identify the socio-economic-cultural characteristics of those individuals, 2) to determine their motivations for seeking singing lessons, 3) to understand the difficulties and potentialities they encounter in that learning process, 4) to comprehend how they relate to music, how they incorporate singing and the study of singing into their life context, and the repertoire they are interested in and 5) to learn about the teachers' evaluations of their students' musical knowledge and the potential of singing lessons for their overall musical development. A research strategy that combines qualitative and quantitative approaches was adopted, although the primary focus of the investigation was qualitative and exploratory in nature. Data collection involved an electronic questionnaire administered to 20 singing students aged 18 to 65, residing in Belo Horizonte, MG, and the metropolitan area, who had not previously attended formal singing lessons for more than 2 years, as well as 37 singing teachers with students exhibiting these characteristics. Data were collected regarding the socio-economic-cultural characteristics of adult students, their motivations for learning to sing, the difficulties and potentialities encountered in the learning process, and their relationship with music and singing. For teachers, the questions focused on how they perceive the musical knowledge of their adult beginner students, their strengths, and challenges. The results revealed a profile characterized by socio-economic stability, limited ethnic, gender, and sexual diversity, motivations strongly influenced by affection towards music, and a variety of challenges and potentialities in vocal learning, highlighting the importance of customization in lessons. It is expected that the findings may contribute to a better understanding of the phenomenon of adult

beginners in singing classes and to future research in the fields of Music Education for adults and Vocal Pedagogy, specifically in teaching singing to beginners.

Keywords: Music education for adults; Singing teaching and learning; Beginner singing students; Individual singing lessons.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Os processos fundamentais da aprendizagem de Illeris	57
Figura 2 - Status de relacionamento	63
Figura 3 - Filhos	64
Figura 4 - Escolaridade	64
Figura 5 - Renda familiar dos participantes	65
Figura 6 – Motivações.....	67
Figura 7 - partes mais apreciadas da aula de canto	70
Figura 8- partes mais desafiadoras das aulas	72
Figura 9 - habilidades do canto conforme sua dificuldade para os alunos	75
Figura 10 - relação cotidiana com a música	77
Figura 11 - Nuvens de palavras: Gêneros musicais apreciados para audição (à esquerda) e para o canto (à direita).....	79
Figura 12 - dificuldades para aplicação do aprendido	82
Figura 13 - dificuldades na prática do canto	83
Figura 14 - Conhecimento musical dos alunos na avaliação dos professores.....	85
Figura 15 - potencial das aulas individuais para o desenvolvimento musical global.	91
Figura 16 - limitações das aulas individuais.....	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - dificuldades e aptidões dos alunos segundo os professores	88
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
Parte I	21
2. PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO OBJETO DE ESTUDO.....	22
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	26
3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	27
3.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA COLETA DOS DADOS.....	28
3.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS.....	30
Parte II	32
4. MUSICALIDADE, IDADE ADULTA, CANTO E APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.....	33
4.1 DA MUSICALIDADE À MUSICALIZAÇÃO.....	33
4.2 IDADE ADULTA.....	40
4.2.1 Dificuldade de definição e características da idade adulta.....	40
4.2.2 Educação e aprendizagem musical de adultos.....	44
4.3 O CANTO E SUA APRENDIZAGEM.....	47
4.3.1 Voz, o instrumento musical integrado ao corpo.....	48
4.3.2 Aspectos culturais, psicoemocionais, expressivos e técnicos do canto.....	50
4.4 A INTERAÇÃO INDIVÍDUO-AMBIENTE NA APRENDIZAGEM.....	53
4.4.1 Teoria da aprendizagem de Knud Illeris.....	55
5. PERFIL DE ADULTOS INICIANTE EM AULAS INDIVIDUAIS DE CANTO NA RMBH.....	62
5.1 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS DOS PARTICIPANTES.....	62
5.2 MOTIVAÇÕES PARA A BUSCA DE AULAS DE CANTO.....	66
5.3 DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE APRENDIZADO DE CANTO.....	69
5.4 RELACIONAMENTO DOS PARTICIPANTES COM A MÚSICA.....	76
5.5 AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO AO CONHECIMENTO MUSICAL DOS ALUNOS E O POTENCIAL DAS AULAS INDIVIDUAIS DE CANTO.....	84
5.6 CONCLUSÕES.....	93
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ALUNOS.....	107
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....	113
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	117

1. INTRODUÇÃO

O foco da presente dissertação é a identificação do perfil de um grupo de 20 adultos iniciantes em aulas individuais de canto residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte, suas características, motivações e dificuldades no processo de aprendizagem musical.

A música é um aspecto fundamental da expressão humana, que se manifesta desde a infância, principalmente através da voz (Malloch e Trevarthen, 2018; Fonterrada, 2021), que é, por isso, “elemento privilegiado para a musicalização em todos os níveis” (Fonterrada, 2021, p. 10). A partir da infância essa expressão é culturalmente dirigida, num processo que pode se dar de maneira formal, pelos processos educacionais conhecidos como educação musical e musicalização, ou informal, durante a vivência do indivíduo (Malloch e Trevarthen, 2018; Veblen, 2018) sendo que os sistemas formais de educação musical, embora não sejam estritamente necessários para algumas pessoas, podem ser cruciais para muitas pessoas. (Swanwick, 2010). A educação musical e a musicalização têm por objetivos, entre outros, levar o indivíduo a compreender o discurso musical e seu funcionamento, desenvolver suas próprias ideias musicais, e também propiciar ao indivíduo uma participação crítica em seu ambiente musical e a ampliação de seus meios de expressão (Swanwick, 2010; Penna, 2014; Del-Ben, 2015).

No entanto, ao longo das últimas décadas, verificam-se, no contexto educacional, dificuldades em estabelecer e concretizar políticas públicas que proporcionem aos cidadãos o acesso universal a tais sistemas, principalmente através da escola de educação básica e pública (Penna, 2014). Dessa forma, o contato formal com o ensino da música é uma lacuna na formação de um grande número de pessoas que chega à idade adulta. A busca pelo aprendizado de um instrumento ou do canto nesse período da vida é, muitas vezes, o primeiro ponto de contato que muitas pessoas terão com o ensino formal da música e pode se dar por várias razões: realizar um sonho a que não se teve oportunidade anterior de acesso, atuar em seu contexto religioso, expressar-se, exercitar a criatividade, buscar uma atividade prazerosa que ajude a lidar com o estresse do cotidiano, entre outras (Souza, 2009).

No entanto, a idade adulta é marcada por várias especificidades como, por exemplo, a bagagem de vida que o indivíduo carrega, as mudanças nos funcionamentos físico, cognitivo e psicológico e o exercício dos vários papéis sociais, como o trabalho, o casamento, a parentalidade, o exercício da cidadania, a aposentadoria (Coffman, 2002; Souza, 2009; Andrade e Mendes, 2016). É possível que tais especificidades tenham impacto maior ou menor na maneira como essas pessoas vivem seus processos de aprendizagem e como aprendem.

O interesse pelo tema da presente pesquisa surgiu a partir de minha experiência como docente. Sou graduada no curso de bacharelado em Música/Canto Lírico pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ministro, há sete anos, aulas individuais de canto para adultos em estúdio particular. Muitas dessas pessoas, ao me procurar, relatam nunca ter tido contato formal anterior com a música, e poucas delas objetivam a profissionalização como cantores. No momento da avaliação diagnóstica inicial, percebo que algumas dessas pessoas possuem uma boa compreensão musical, adquirida e desenvolvida de maneira informal no curso de suas vidas. Outros, porém, demonstram dificuldades de compreensão e expressão musicais básicas, como acompanhar o pulso de uma canção ou reproduzir uma melodia.

Surgiu em mim a percepção de que, para que meus alunos possam se expressar plenamente através do canto, não é suficiente promover seu desenvolvimento apenas no nível da técnica vocal, mas necessário cuidar de seu desenvolvimento musical como um todo. Assim, o ambiente das aulas de canto para iniciantes deve se preocupar também com a musicalização do indivíduo em um sentido mais amplo, sendo mais que aulas de canto, aulas de música. Dessa forma, o instrumento musical voz pode configurar-se também em instrumento para a musicalização.

Contudo, para atender didaticamente a esse público em específico seria interessante, em primeiro lugar, compreender de forma mais aprofundada suas necessidades e particularidades. Em torno disso, surgiram as seguintes questões: Como essas pessoas se relacionam com a música, quais as suas motivações e os seus desejos? Com que nível de conhecimento musical elas chegam ao momento do início de suas aulas formais de música? Qual o potencial das aulas individuais de

canto para o seu desenvolvimento musical, que dificuldades ou potencialidades encontram?

A produção acadêmica dos últimos cinco anos, incluindo-se aí teses de doutorado, artigos em periódicos especializados e apresentações de trabalhos nos principais congressos da área, mostra uma lacuna na produção de conhecimento sobre o aprendizado musical para adultos e em aulas individuais de canto. Quanto à produção doutoral, a maioria das pesquisas concentra-se na formação de professores, na *performance*, na técnica instrumental e na história da educação musical. As apresentações de trabalhos em congressos também tiveram poucos estudos específicos sobre o ensino individual de canto para adultos iniciantes, sendo mais comuns em contextos de Educação de Jovens e Adultos, de música para idosos e de ensino superior. A busca nos principais periódicos brasileiros na área de música refletiu a mesma escassez de pesquisas sobre o tema investigado. Percebe-se, assim, a necessidade de estudos mais específicos que considerem as particularidades físicas, emocionais, sociais e psicológicas da idade adulta nesse contexto.

Diante disso, para a investigação dessa temática, optou-se por uma abordagem exploratório-descritiva, com a utilização de procedimentos de métodos mistos qualitativos e quantitativos. No intuito de responder as questões previamente levantadas, o objetivo geral deste trabalho é: conhecer o perfil de um grupo de indivíduos que buscam aulas de canto, especificamente, iniciantes na idade adulta residentes na cidade de Belo Horizonte, MG, e zona metropolitana. Os objetivos específicos são:

- Identificar as características sócio-econômico-culturais desses indivíduos;
- Verificar suas motivações para buscar aulas de canto;
- Reconhecer as dificuldades e potencialidades que encontram nesse aprendizado;
- Compreender como se relacionam com a música, como inserem o canto e o estudo de canto em seu contexto de vida, e o repertório pelo qual se interessam;

- Conhecer que avaliação fazem os professores de seu conhecimento musical prévio (compreensão musical, afinação, ritmo, conhecimento do repertório *etc.*) e do potencial das aulas de canto para seu desenvolvimento musical global.

Para o desenvolvimento da investigação foram empregados os seguintes procedimentos: (1) Revisão bibliográfica, para a construção da fundamentação teórica e identificação dos principais aspectos a serem abordados na segunda etapa; (2) O desenho e aplicação de um questionário ao público alvo; (3) Posterior preparação dos dados, codificação, análise descritiva dos dados estatísticos e também do conteúdo das respostas abertas e cruzamento das variáveis apresentadas.

O presente trabalho está estruturado conforme segue: na Parte I, composta pelos capítulos 2 e 3, é apresentado um breve panorama da produção acadêmica interligada ao tema dos alunos adultos iniciantes e às aulas individuais de música e de canto, e em seguida a metodologia que foi utilizada para este estudo é detalhada, incluindo a abordagem metodológica, o instrumento e os procedimentos de coleta de dados que foram empregados para a consecução dos objetivos gerais e específicos de pesquisa. Serão apresentados os aspectos pertinentes à técnica de coleta de dados via questionário e os cuidados tomados para atenuar possíveis vieses e garantir a confiabilidade dos dados.

Na Parte II, são apresentados os resultados do trabalho, começando, no capítulo 4, pelos fundamentos teóricos e conceituais provenientes do levantamento bibliográfico realizado nos campos da Educação Musical, da Teoria da Aprendizagem e da Pedagogia Vocal. No quinto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos questionários aplicados a alunos e professores de canto. Ao final do trabalho, são apresentadas as considerações finais.

Espera-se que os achados desta pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de futuras metodologias e processos didático-pedagógicos para o nicho de atuação de que ela trata. A ideia é cooperar para os campos científicos da Educação Musical e da Pedagogia Vocal, acrescentando elementos ao conhecimento disponível sobre o ensino de música para iniciantes adultos e sobre o contexto das aulas individuais, bem como do ensino-aprendizagem de canto. Espera-se, ainda, oferecer informações a respeito de uma parcela significativa das

peessoas que procuram essa modalidade musical e dos aspectos específicos de sua realidade.

Parte I

2. PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM TORNO DO OBJETO DE ESTUDO

A primeira etapa deste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica num sentido panorâmico, com o objetivo de vislumbrar o estado da produção sobre o tema. Foram realizadas buscas em bases de dados de trabalhos científicos, como a Scientific Electronic Library On-line (SciELO), agregadores como o Google Scholar e repositórios institucionais, como por exemplo o repositório Institucional da UFMG. Foi utilizada uma variedade de palavras-chave: “ensino e aprendizagem de canto”, “educação musical de adultos”, “alunos iniciantes”, “alunos adultos”, “aulas individuais de instrumentos e canto”, entre outras com termos similares. Num segundo momento foram definidos os limites para aprofundamento da pesquisa, privilegiando-se a produção recente (nos últimos cinco anos) em periódicos científicos da área e trabalhos apresentados em congressos. Dadas as limitações de tempo na execução de uma pesquisa de mestrado, e como o contexto cultural exerce uma influência importante em seu objeto, foi feita a opção por basear este levantamento nas publicações e bases de dados brasileiras.

Este panorama está dividido em três partes e inclui: primeiramente, aspectos da produção doutoral período de 1989 a 2017, publicados por Eliton Pereira e Carol Gillanders (2019); em seguida, os resultados do exame dos títulos, palavras-chave e resumos de trabalhos apresentados nos Congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) nos últimos cinco anos (2017 a 2021); por fim, uma busca pelos artigos publicados nos principais periódicos científicos brasileiros em música também nos últimos cinco anos. Para essa última parte, foram consultadas as principais revistas brasileiras na área de música: Claves, Musica Hodie, Opus, Orfeu, Per Musi, Revista Brasileira de Música, Revista da ABEM, entre outras.

Embora a produção científica na área de Educação Musical no Brasil tenha crescido muito na última década (Pereira e Gillanders, 2019), verificou-se que não há, no nível das teses de doutorado, produção significativa relacionada ao aprendizado de música para adultos em aulas individuais de canto, e nenhuma com o recorte específico dos alunos iniciantes, que é tema do presente trabalho. Na Educação Musical, segundo uma meta-análise elaborada por Pereira e Gillanders

(2019), que pesquisou 300 teses doutorais realizadas nos 30 anos anteriores, as linhas investigativas mais estudadas são a formação de professores, a *performance* e a técnica instrumental e vocal, a educação musical na educação básica e a história da educação musical, sendo que os trabalhos nessas quatro linhas investigativas somam praticamente 50% dos trabalhos pesquisados. Apenas cinco teses foram encontradas, nesse período, na linha investigativa de “Educação de adultos e terceira idade”, sendo que tratam de contextos coletivos, tais como corais e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Entre os trabalhos de doutorado posteriores à publicação da meta-análise de Pereira e Gillanders, destaca-se o trabalho de Kristoff Silva (2020), que se dedica à musicalização de adultos. Fundamentado na semiótica da canção, o autor propõe uma metodologia estruturada no uso do cancionário brasileiro para aprimorar a musicalização e a percepção musical. Em sua tese, Silva adota uma perspectiva autoetnográfica, explorando a aprendizagem por meio da voz e do corpo, com ênfase na assimilação das relações de altura. É um trabalho que adota uma abordagem preponderantemente prática, e cujo enfoque não abrange o tema das aulas individuais e específico do ensino e aprendizagem do canto¹.

Quanto às apresentações de trabalhos acadêmicos em congressos, em que muitas vezes se pode observar também a produção ao nível das pesquisas de mestrado e doutorado, foram examinados os títulos daqueles apresentados nos últimos cinco anos (2017 – 2021) nos Congressos Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM, 648 trabalhos) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM, 1335 trabalhos), num total de 1983 trabalhos². Na ABEM, o levantamento demonstrou que apenas 2% dos trabalhos se dedicaram à questão dos alunos adultos e majoritariamente do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do aprendizado musical dos idosos ou em contextos de ensino superior de música. Temas específicos do canto foram abordados em 1% dos trabalhos. Nenhum dos trabalhos apresentados na ABEM

¹ Mesmo já publicado, durante grande parte da pesquisa bibliográfica, o trabalho de Silva esteve sob embargo, tornando-se inacessível através do repositório institucional da universidade.

² Foi realizado o exame dos títulos dos trabalhos e considerado o Grupo de Trabalho, Simpósio ou Subárea ao qual pertencia. Após esse primeiro filtro, caso não fosse possível determinar com clareza a natureza do tema do trabalho, foram consultados o resumo e/ou as palavras-chave indicadas pelo(s) autor(es).

durante esse período e que foram examinados abordou de maneira específica a temática das aulas individuais de canto.

Nos congressos da ANPPOM, cerca de 4,5% (60 trabalhos) mencionam de alguma forma o canto, sendo que os temas ou abordagens mais recorrentes são o canto em grupo (coral ou orfeônico, com 12 trabalhos), o canto na musicologia histórica e na etnomusicologia (com, respectivamente, 10 e 5 trabalhos), e o repertório para canto e piano ou outros instrumentos, com 8 trabalhos. Houve ainda um trabalho dedicado às aulas individuais de canto, porém para crianças, e dois direcionados ao canto no ensino superior, com temas relacionados ao perfil de professores e ao currículo.

A publicação de artigos científicos nos principais periódicos brasileiros na área de música e educação musical nos últimos cinco anos aponta um cenário muito semelhante aos dois anteriores, já que reflete, igualmente, a produção científica no nível da pós-graduação: no foco investigado, constatou-se, mais uma vez, pequena produção no âmbito de pesquisas de mestrado desde 2017, enfocando a questão dos alunos adultos, porém voltadas para os instrumentos de cordas friccionadas e de piano, sempre com ênfase na técnica instrumental.

Alguns desses trabalhos certamente podem oferecer contribuições valiosas para o tema das aulas individuais de canto, porém, existem certas especificidades que não são neles abordadas. No caso das pesquisas dirigidas aos instrumentos de cordas ou teclados, o ensino-aprendizagem ocorre de forma bastante diversa, de acordo com fatores como o repertório abordado, a inclusão ou não da notação musical tradicional, e as exigências motoras. Além disso, também os próprios fatores contextuais que motivaram a escolha daquele instrumento específico podem representar diferenças significativas na maneira como o indivíduo se relaciona com a música e a aplica em sua vida. Seria importante, ademais, um estudo que considerasse as especificidades físicas, emocionais, sociais e psicológicas da idade adulta em relação ao tema específico do início do aprendizado do canto.

Alguns dos trabalhos encontrados que contribuíram de alguma maneira para a compreensão do tema serão abordados em maiores detalhes no capítulo 3. Por exemplo, o estudo de Rodrigues (2019) que, em contraste com o objeto delimitado para o presente estudo, examina a aprendizagem entre pares e práticas informais de aprendizagem musical em uma oficina de música, identificando a aprendizagem

entre pares como um estímulo significativo no ensino e aprendizagem musical. A ausência dessa relação entre pares é uma limitação das aulas individuais de canto. O trabalho de Aires Filho (2019) ajuda a compreender características da música e do canto que se aproximam da linguagem falada. Por sua vez, Penna e Sobreira (2020) discutem o modelo de ensino conservatorial no campo acadêmico-musical, analisando sua persistência em nossos dias. A continuidade de características do modelo conservatorial tem impacto em como o ensino de música afeta pessoas das diferentes idades em diferentes termos, incluindo o repertório, a consideração de suas experiências anteriores e a perspectiva de aplicação futura desse aprendizado.

A proposta dos limites para aprofundamento da pesquisa mencionados anteriormente visou garantir que as etapas seguintes se apoiassem em uma produção científica recente, atualizada e relevante para o contexto cultural dos participantes. No entanto a partir do levantamento bibliográfico realizado constatou-se uma carência e uma necessidade de estudos e publicações na área, especialmente no recorte abordado pela presente pesquisa, a saber: ensino de canto para alunos adultos iniciantes. Dessa forma, foi necessária a busca, além do período de tempo inicialmente estabelecido, e também na bibliografia em língua estrangeira, de trabalhos que apoiassem a compreensão do tema em pauta. A partir dessa etapa inicial, optou-se por investigar a questão por meio de uma pesquisa qualitativa exploratório-descritiva, conforme será detalhado na seção a seguir.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para a presente investigação, foi adotada uma estratégia de métodos mistos (Creswell, 2010, p. 38), com o uso concomitante de procedimentos qualitativos e quantitativos, embora seu escopo essencial seja de caráter qualitativo. Essa abordagem foi adotada porque o canto e sua aprendizagem pelas pessoas adultas estão imbricados numa rede complexa que inclui tanto aspectos individuais, como motivações, dificuldades e potencialidades, quanto socioculturais, como aspectos da familiarização com a música de uma determinada cultura e o acesso à musicalização dentro ou fora do sistema educacional.

Para explorar questões dessa natureza, complexas e subjetivas, a abordagem qualitativa mostra-se apropriada pois, segundo John Creswell, “A ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações” (Creswell, 2010, p. 209). No entanto, os dados quantitativos também podem contribuir para uma análise mais ampla, e dessa forma foram coletados dados tanto de natureza quantitativa como qualitativa, com igual combinação de procedimentos na análise. Essa combinação de técnicas configura o procedimento de métodos mistos concomitantes, descritos por Creswell como “aqueles em que o pesquisador converge ou mistura dados quantitativos e qualitativos para realizar uma análise abrangente do problema da pesquisa” (Creswell, 2010, p. 202).

Dado que o levantamento bibliográfico mostrou uma escassez de material sobre o assunto, esta pesquisa foi desenhada com um caráter exploratório, conforme definido por Lakatos e Marconi (2003, p. 187): a pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa de campo, portanto de caráter empírico, com a finalidade de aumentar a familiaridade do pesquisador com um fenômeno específico, no caso, o perfil de adultos iniciantes em aulas individuais de canto, de forma a propiciar a realização de pesquisas futuras mais precisas. Mais especificamente, este é um estudo exploratório-descritivo, pois, além de seu caráter exploratório, também serão descritas as características identificadas na amostra pesquisada. Trata-se, portanto, de uma abordagem de pesquisa que combina elementos de pesquisa exploratória e pesquisa descritiva para obter uma compreensão mais completa de um fenômeno.

3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A população adulta apresenta uma variedade de particularidades a abranger. Dessa forma, optou-se pela aplicação de um questionário, que se constitui como um instrumento de pesquisa capaz de possibilitar a coleta de dados de um número maior de pessoas do que seria possível, por exemplo, com entrevistas. Foram desenhados, então, dois questionários, um direcionado a estudantes de canto, com 29 perguntas (Apêndice A, p.107), e outro, a professores de canto, com 10 perguntas (Apêndice B, p.113). Os questionários foram estruturados com questões fechadas, algumas das quais continham uma opção “outro” seguida por um campo de texto, para que o participante pudesse indicar respostas que não estivessem contempladas nas opções apresentadas. O propósito foi o de formular um instrumento de coletas de dados ao mesmo tempo prático para os participantes e que oferecesse suficiente flexibilidade, de forma que pudesse captar também outras nuances e especificidades de suas experiências. Os questionários foram elaborados no formato eletrônico e disponibilizados aos participantes na plataforma gratuita Google Forms, acessível pela internet.

Com relação ao processo de consentimento, ambos os questionários se iniciaram pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C, p.117), no qual se fizeram considerações éticas e foram prestadas informações sobre a pesquisa, seus objetivos, procedimentos e riscos, e também sobre a garantia dos direitos dos participantes. Foram tomados cuidados para seguir um comportamento ético rigoroso, respeitando a dignidade dos participantes e considerando a relevância social, conforme prescrito nas resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Essas resoluções tratam das pesquisas envolvendo seres humanos e estabelecem requisitos como consentimento livre e esclarecido, privacidade e direito de desistência. O projeto de pesquisa, contendo a descrição do processo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG sob o número CAAE: 68548223.5.0000.5149 e aprovado em 19/06/2023.

Como mencionado anteriormente, os dados coletados foram organizados em perguntas de múltipla escolha, conforme detalhado nos apêndices B e C. Com relação aos alunos adultos iniciantes, foram coletados dados referentes às características sócio-econômico-culturais: estado civil, número de filhos,

escolaridade, situação laboral atual, renda mensal, gênero, raça e religião. Também foram feitas perguntas acerca de suas motivações para aprendizagem do canto, dificuldades e potencialidades encontradas no processo de aprendizagem do canto, características de seu relacionamento com a música e com o canto. Com relação aos professores que possuem alunos adultos iniciantes, foram feitas perguntas sobre como eles percebem o conhecimento musical prévio de seus alunos adultos iniciantes.

Nos questionários, buscou-se formular as perguntas de forma a abarcar os aspectos que serão explanados no capítulo 3, como as experiências musicais dos participantes (Kebach, 2007; Swanwick, 2010, Veblen, 2018), as características da fase adulta (Coffman, 2002), os diferentes processos fundamentais e dimensões da aprendizagem (Illeris, 2007, 2013). Por exemplo: no que Illeris considera a “dimensão do incentivo”, incluem-se as questões relacionadas à motivação, aos aspectos da aula apreciados pelos alunos e também às dificuldades que encontram. Na “dimensão do conteúdo” incluem-se, por exemplo, as questões sobre repertório e sobre aspectos técnicos. Na “dimensão do ambiente”, podem-se incluir as questões sobre as características sócio-econômico-culturais, sobre a relação com a música no cotidiano e sobre o ambiente físico das aulas.

3.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA COLETA DOS DADOS

Inicialmente, foram feitos questionários-piloto, distribuídos a 5 alunos e 3 professores de canto selecionados. Tratou-se de um teste, destinado a verificar a adequação dos questionários para a coleta dos dados pretendidos, se as perguntas estavam suficientemente claras e bem formuladas e também se outros itens poderiam ser incluídos às respostas das questões fechadas (Vieira, 2009). Foram feitas as adequações apontadas nessa etapa, e as respostas obtidas no teste foram descartadas. Além disso, verificou-se dessa forma o tempo de preenchimento médio do questionário, de 15 minutos para os alunos e 10 para os professores, e foram validados os riscos inicialmente previstos na formulação do TCLE.

Os critérios de seleção dos participantes da pesquisa foram os seguintes: estudantes de canto com idade entre 18 e 65 anos de idade, que não tiveram contato formal anterior com a música por mais de 2 anos, residentes na cidade de Belo Horizonte ou cidades da Região Metropolitana (RMBH) definidas pelo Instituto

de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA³ e professores de canto que possuem alunos com esse perfil. Embora se saiba que a RMBH concentra, segundo censo realizado pelo IBGE no ano de 2022, uma população de pouco mais de 5 milhões de habitantes, o tamanho da população-alvo para esta pesquisa, definido em número de alunos e professores de canto, não é conhecido. Isso porque não foram encontrados, durante a fase de pesquisa bibliográfica, estudos censitários nesse sentido, motivo pelo qual não se conhece marco amostral⁴ (Ochoa, 2015c) para a população-alvo.

Sendo assim, a técnica de amostragem utilizada foi não probabilística, mista entre amostragem por disponibilidade (respondem aqueles que se prontificam a responder) e amostragem “bola de neve” (em que os participantes da pesquisa convidam conhecidos que possivelmente se enquadrem nos critérios para responder ao questionário). Tratam-se de métodos de amostragem que não propiciam a generalização dos dados encontrados a partir de seu uso, porém que se mostram adequados para os casos em que não se conhece o marco amostral e que se deseja conhecer um grupo específico, tirando proveito do contato social dos integrantes daquele grupo (Ochoa, 2015a, 2015b).

A opção pela utilização de questionários através de plataforma on-line pode apresentar certas limitações. Uma delas é o viés de cobertura amostral, ou seja, a amostra de respondentes pode não ser representativa da população alvo, já que o acesso à internet é distribuído de forma desigual na sociedade (Carlomagno, 2018). No entanto, segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), 84,4% dos indivíduos na região Sudeste do Brasil, onde se localiza a RMBH, são usuários da Internet, sendo que esse número ultrapassa 90% dos indivíduos de 16 a 44 anos de idade, e fica em torno de 82,8% dos indivíduos de 45 a 59 anos de idade (NIC.BR, s. d.). Sendo assim, a maior parte

³ “A região metropolitana (RM) de Belo Horizonte é composta por 34 municípios: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jabuticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano” (IPEA, 2015).

⁴ “Um marco amostral é uma lista de elementos que compõe o universo que queremos estudar e também representa de onde a amostra é retirada.” (OCHOA, 2015c)

da população-alvo desta pesquisa possivelmente tem acesso à internet, o que levou a considerar a ferramenta do questionário online adequada para a coleta dos dados.

Outra limitação dos questionários online diz respeito à amostragem em si. Essa ferramenta dificulta o controle sobre os respondentes, de forma que a representatividade de perfis variados de respondentes é desfavorecida, e pode se dar a criação de chamadas “bolhas”, ou seja, que pessoas com perfis e opiniões parecidas representem grande parte das respostas. A ação tomada para minorar esse viés foi a ampla divulgação do questionário, enviando-o para o maior número de instituições (escolas, corais, universidades) que pudessem repassá-lo a pessoas do perfil desejado.

A coleta dos dados ocorreu entre os dias 19/06 e 05/07/2023, período após o qual o questionário eletrônico foi desativado. A divulgação dos dados foi feita por meio eletrônico e envolveu o envio de e-mails para os departamentos de divulgação da UFMG e da Escola de Música da UFMG, publicação nas redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook), o envio através do Whatsapp para grupo e contatos pessoais e também para contatos de escolas de música e outras instituições musicais de todas as cidades da RMBH, encontrados através da plataforma Google Maps. No momento da desativação do formulário, foram encontradas 119 respostas no total.

3.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos foram de natureza quantitativa e qualitativa, e os procedimentos adotados na análise deles tiveram o “caráter descritivo e interpretativo da pesquisa qualitativa” (Penna, 2020, p.155). Para o detalhamento dos dados quantitativos, foram empregadas técnicas da estatística descritiva, ramo da Estatística que trata de cálculos que descrevem as características ou a relação entre variáveis de uma amostra. Ela tem a função de resumir observações específicas da amostra, oferecendo uma visão geral das informações coletadas (Babbie, 2010, p. 467). A estatística descritiva se diferencia da estatística inferencial, que vai além da descrição das observações específicas e busca fazer inferências, ou generalizações, sobre a população da qual a amostra foi retirada (Babbie, 2010, p. 476). Em outras palavras, enquanto a estatística descritiva fornece um retrato resumido do que foi observado, a estatística inferencial permite tirar conclusões mais amplas e generalizadas com base nessas observações amostrais.

No caso específico desta pesquisa, buscou-se não a generalização de resultados para a população maior, que não é conhecida, mas a compreensão inicial dos dados. Inicialmente os dados foram organizados separadamente em duas planilhas, uma para os alunos e outra para os professores, e também foi feita a checagem e seleção dos participantes que se enquadraram nos critérios de inclusão. Obteve-se um número final de 57 participantes, sendo 20 alunos de canto e 37 professores. Optou-se, sempre que possível, pela utilização de gráficos para a melhor visualização das tendências buscando uma compreensão mais clara e identificação inicial de padrões presentes nos dados. Essa primeira etapa analítica permitiu delinear o perfil sócio-econômico-cultural dos participantes e forneceu a base para a etapa seguinte.

As respostas dos participantes às perguntas abertas ofereceram complementações qualitativas para a análise. Para a discussão dos dados buscou-se um diálogo com autores, entre outros, da Educação Musical (Penna, 2014; Kebach, 2007; Swanwick, 2010), da Pedagogia Vocal (Guse, 2020; Chamun, 2017) e da Teoria da Aprendizagem (Illeris, 2007, 2013)

4. MUSICALIDADE, IDADE ADULTA, CANTO E APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.

Este capítulo tem o intuito de apresentar a fundamentação teórica e conceitual desenvolvida no âmbito do presente estudo, a qual serviu como alicerce para a investigação e a análise. Parte-se do tema da musicalidade, com vistas à compreensão da música como resultado não de uma expressão automática ou espontânea da musicalidade, mas como uma construção social (Malloch e Trevarthen, 2018; Kebach, 2007; Penna, 2014; Swanwick, 2010). São abordadas algumas características específicas da idade adulta (Coffman, 2002; Veblen, 2018), aspectos do canto e de sua aprendizagem enfocando a voz como instrumento integrado ao corpo (Braga, 2009; Chamun, 2017, Guse, 2020). Finalmente, buscou-se conhecer a relação entre indivíduo e ambiente no processo de aprendizagem (Illeris, 2007, 2013).

4.1 DA MUSICALIDADE À MUSICALIZAÇÃO

A música é um elemento cultural presente em todas as sociedades, e sua relevância na vida das pessoas tem sido amplamente estudada. Atualmente, considera-se que a musicalidade humana se manifesta desde antes do nascimento. No artigo intitulado "The Human Nature of Music", publicado por Malloch e Trevarthen em 2018, discute-se de maneira detalhada como a musicalidade, denominada pelos autores como musicalidade comunicativa (Malloch e Trevarthen, 2018, p. 3), é considerada uma habilidade inata, visto que, por meio dela, os bebês são capazes de se comunicar e aprender sobre o mundo, mesmo antes de dominarem a linguagem falada de sua cultura (p. 4). Desde essa tenra idade, essa musicalidade se manifesta principalmente (embora não apenas) através da voz, na forma de vocalizações com variados atributos psicoacústicos - timbre, altura, volume e conteúdo expressivo.

“Nossa musicalidade comunicativa inata é a 'matéria-prima' para as formas culturais da música e para as regras de gramática e sintaxe" ([Malloch e Trevarthen,

2018, p. 9, tradução da autora)⁵ ou seja: a musicalidade inata é, por um lado, um componente importante na formação da linguagem e da comunicação humanas e com elas compartilha características e, por outro lado, é também a base da música. Conforme descrevem os autores, a socialização e a educação têm um papel importante na construção e no aprimoramento dessa musicalidade. Outros pesquisadores reiteram e detalham essa visão. Segundo Kebach, “a capacidade musical, assim como as demais [capacidades], é construída na interação entre sujeito e objeto” (Kebach, 2007, p. 40), o objeto se tratando, no caso, da música.

De acordo com Kebach, o desejo, ou interesse, é a energia que impulsiona o indivíduo na sua construção musical. Esse direcionamento de energia é também o que Illeris (2013) chamará de incentivo, como será abordado mais adiante. Além do interesse, o meio, o ambiente familiar, as vivências musicais e a interação social influenciarão nessa construção, conforme ofereçam oportunidades maiores ou menores para que o indivíduo tenha acesso a uma diversidade de manifestações musicais e culturais. Tanto o ambiente pode apresentar desafios que estimulam o interesse do indivíduo em relação à música, quanto também pode criar obstáculos, limitações ou desmotivação para a construção desse conhecimento. Além disso, a interação social “é muito importante, já que ao realizar trocas de pontos de vista, criando, recriando, apreciando música coletivamente, o sujeito é incentivado a experimentar o objeto musical por outros ângulos, de outras formas (...)” (Kebach, 2007, p. 44).

Se a musicalidade é inata aos seres humanos, a música, que se desenvolve a partir dela, é socialmente e culturalmente construída. Segundo Maura Penna,

Pode-se até dizer que o som naturalmente toca e faz as pessoas dançarem, como uma tendência universal do ser humano, e isso até poderia servir para explicar a "necessidade da música", a sua existência nas mais diferentes sociedades, em todas as épocas. Mas esta necessidade é respondida por formas concretas de organização dos sons, diferenciadas no tempo (histórico) e no espaço (social). (Penna, 2014, p. 31).

⁵ “Our innate communicative musicality is the ‘raw material’ for cultural forms of music and the rules of grammar and syntax.”

Em outras palavras, a música é uma resposta à inclinação humana inata de se envolver com o som e o movimento, levando à dança e à expressão. No entanto, a maneira como a música é estruturada e organizada (em termos de ritmo, melodia, harmonia e outros elementos) é influenciada por fatores culturais e históricos. Isso significa que as sociedades ao longo do tempo desenvolveram maneiras específicas de organizar os sons em formas musicais distintas, refletindo suas características sociais, valores e crenças.

Em seu livro “Ensinando Música Musicalmente” (2010), o educador musical e pesquisador britânico Keith Swanwick apresenta a ideia de música como discurso, que é um conceito central em sua teoria de educação musical. Entender a música como discurso quer dizer que ela, assim como a linguagem, pode transmitir ideias e emoções complexas e pode ser analisada em termos de sua estrutura e conteúdo. A música tem, em outras palavras, conteúdo expressivo simbólico. Swanwick apresenta, no entanto, a ressalva de que a intenção é empregar o termo "discurso" em um sentido não convencional e técnico, sendo equivalente a outros conceitos similares como "argumento", "troca de ideias", "expressão do pensamento" e "forma simbólica". Além disso, observa-se que o discurso pode se manifestar de diversas maneiras, indo além das palavras, através de uma variedade de maneiras, como por exemplo, a música, o design gráfico, e outras manifestações simbólicas (Swanwick, 2010, p. 18).

Swanwick dedica todo o terceiro capítulo de seu livro aos três princípios de sua concepção de educação musical. O primeiro é considerar a música como discurso. O segundo princípio, considerar o discurso musical dos alunos, traz importantes desdobramentos do primeiro⁶: “Discurso - conversação musical -, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (Swanwick, 2010, p. 66). Como defendido pelos autores aqui apresentados, incluindo Swanwick, a música passa por uma construção social e os alunos, ao longo da vida, desenvolvem sua própria bagagem musical, adquirida pelos já

⁶ O terceiro princípio, a fluência musical que precede a leitura e a escrita, não será abordada nesse trabalho, pois foge ao escopo da pesquisa proposta.

mencionados contato cotidiano e familiarização. Não é pelo professor, necessariamente, que eles são apresentados à música.

Da mesma forma, a compreensão da música não é algo que surge espontaneamente, mas sim é resultado da interação entre o indivíduo e o meio cultural em que ele está inserido durante sua trajetória pessoal. De acordo com Penna:

(...) a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido - pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização -, embora também possa ser aprendido na escola (Penna, 2014, p. 31)

Ou seja, desde crianças, as pessoas são expostas aos diferentes tipos de música presentes na cultura em que estão inseridas. Conforme se familiarizam com essa música através de sua vivência, é possível que internalizem os padrões de organização dos sons que compõem as obras musicais de sua cultura. Dessa forma, num processo de exposição e contato cotidiano com a linguagem musical, vão tornando-se sensíveis a ela e capazes de perceber e compreender sua significância. No entanto, esse processo pode ser limitado e não há garantia de que a familiarização com a música leve necessariamente a uma compreensão mais profunda e apreciação mais ampla da música. Além disso, como pontua Del-Ben, “Sabemos que não é possível aprender música sem experiência musical ou uma vivência direta da música” (Del-Ben, 2015, p. 122).

A musicalização tem sido muitas vezes definida como o processo de sensibilização à música e a seus elementos fundamentais, como o ritmo, a melodia, a harmonia, os diferentes timbres. Como coloca MacDonald, “Em grande parte dos contextos, a educação musical é definida por um enfoque explícito no desenvolvimento de habilidades musicais convencionais”⁷ (MacDonald, 2013, p. 3, tradução da autora). “Tratada como uma etapa meramente preparatória para estudos musicais mais amplos e técnicos, a musicalização seria uma etapa “pré-musical” (Penna, 2014 p. 43), cujo objetivo seria o de desenvolver habilidades

⁷ “In most contexts, music education is defined by an explicit focus upon the development of conventional music skills.” (MacDonald, 2013, p. 3)

musicais básicas e a apreciação pela música. Contudo, Penna critica essa ideia. Segundo a autora,

[...] concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante (Penna, 2014, p. 49).

MacDonald por sua vez, destaca que “educação musical tem muito a contribuir para a agenda da música, saúde e bem-estar”⁸ (MacDonald, 2013, p. 3, tradução da autora), abrangendo áreas além da aquisição de técnicas musicais e envolvendo a incorporação de elementos relacionados ao fazer comunitário da música e até elementos terapêuticos. Isso reforça a compreensão de que a música desempenha um papel multifacetado na sociedade.

Para Queiroz, “A relação entre educação musical e cultura é estabelecida pelas próprias relações do homem com a música.” (Queiroz, 2004, p. 105). A educação musical tem o papel fundamental não apenas de ensinar habilidades musicais, mas de promover uma conexão profunda entre as pessoas e a música, levando em consideração que cada indivíduo tem objetivos e interesses musicais distintos, respeitando a diversidade de contextos socioculturais. Segundo o autor, “Cabe à educação musical o papel de possibilitar caminhos para que a relação entre o homem e a música se efetive de forma significativa, contextualizada com os objetivos de cada indivíduo e com a sua realidade sociocultural.” (Queiroz, 2004, p. 106).

Por esse motivo, os educadores devem valorizar o meio sociocultural em que o aluno se insere, com atenção ao desenvolvimento de sua autonomia, considerando suas motivações internas, curiosidade, o desejo de competência, a imitação de modelos e a necessidade de interação social. É necessário que os professores reconheçam essa bagagem pré-existente às aulas e valorizem as

⁸ music education has much to contribute to the music, health, and well-being agenda.” (MacDonald, 2013, p. 3)

características intrínsecas dos alunos para promover uma educação efetiva e significativa (Swanwick, 2010, p. 67). Isso porque, conforme aponta Penna, a musicalização está interligada aos processos sociais de disseminação da cultura e não é um fim em si mesma. É papel das iniciativas de musicalização “desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para a ampliação de sua experiência musical” (Penna, 2014, p. 44).

Conforme argumenta Queiroz, para uma educação musical que se baseia nos significados que emergem da cultura, ou seja, do amplo sistema de valores e símbolos de uma determinada sociedade, é indispensável a “valorização e aproveitamento do aprendizado musical proporcionado pelos diferentes meios e agentes presentes no processo musical de cada cultura” (Queiroz, 2004, p. 105), ou seja, também dos alunos. Logo, é recomendável que a musicalização não imponha um modelo musical alheio aos estudantes, os forçando a segui-lo em detrimento da construção de sua própria vivência musical.

Nesse sentido, a educação musical deve promover o desenvolvimento da capacidade dos alunos para interpretar e se expressar por meio da música de forma significativa. Para isso, mais que o estudo isolado de elementos técnicos, é necessário compreender como ela é estruturada, como ela evolui ao longo do tempo e como ela se relaciona com o contexto cultural e histórico em que é produzida. Assim, os alunos podem aprender a fazer conexões entre a música e outras formas de arte e conhecimento, e a utilizar a música como uma forma de comunicação pessoal e social. Poderão fazer escolhas musicais e apresentar suas próprias interpretações, apropriando-se da música.

De modo geral, o termo musicalização aparece ligado à educação formal. Por exemplo: Penna considera a musicalização como um “processo educacional orientado” e Swanwick menciona, ainda, “instituições educacionais” e “sala de aula”. Segundo esse autor, para o diletante autodidata nos ambientes informais de aprendizado as ações formais de educação musical podem não ser imprescindíveis.

A educação formal pode não ser necessária, embora para alguns esses sistemas formais possam ser pontos de acesso cruciais. Para outros, a contribuição da educação institucional para a sua educação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa. Para muitos outros, senão para a maioria de todas as áreas dos currículos das escolas, muitas desejáveis e fáceis avenidas alternativas de acesso à música estão abertas (Swanwick, 2010, p. 50-51).

Por outro lado, apesar da vivência musical cotidiana ser fundamental, para algumas pessoas essa vivência por si só pode ser limitada em termos de desenvolvimento musical. Para essas pessoas, os sistemas formais de educação musical se tornam vias essenciais para acessar um conhecimento mais aprofundado da música. A educação musical formal pode complementar e aprofundar o conhecimento musical adquirido por meio da familiarização. Se a vivência pode ser complementada, ao adulto que não passou por uma formação anterior também cabe a possibilidade e o direito de ser musicalizado. Não a musicalização como um primeiro contato com a música, pois as vivências musicais e culturais ocorrem ao longo da vida e isso deve ser considerado no processo educacional, mas como desenvolvimento consciente de esquemas de percepção e apropriação.

Apesar de haver uma crença, difundida em nossa sociedade, de que a melhor fase para o aprendizado musical é a infância, (Andrade e Mendes, 2016), Penna não a compreende assim: “Não cabe tomar a musicalização, portanto, como um trabalho ‘pré-musical’, (...) Tampouco a entendemos como dirigida somente a crianças (o que é uma visão bastante comum)” (Penna, 2014, p. 41). A autora defende, ainda, que aqueles que não tiveram oportunidades sociais de desenvolver habilidades musicais em seu cotidiano, podem aprimorar suas habilidades de compreensão da linguagem musical através do trabalho de musicalização, o qual, nesse caso, “(...) deve mobilizar todos os recursos disponíveis para promover a familiarização que reiteradas experiências culturais de contato com a linguagem musical desenvolveriam imperceptivelmente (...)” (Penna, 2014, p. 15). Portanto, é de grande relevância abordar os meios de percepção musical com o público adulto, não devendo se limitar à técnica e ao repertório.

A valorização acentuada da técnica e do repertório sobre outros aspectos musicais, uma forte associação entre infância e educação musical, com valorização de uma menor idade dos alunos (Andrade, 2015 p. 10) entre outras, são características que parecem herdadas do modelo tradicional ou conservatorial de ensino de música. O modelo conservatorial, cuja influência persiste ainda nos dias atuais não apenas no Brasil, conforme discutido por Penna e Sobreira (2020), se caracteriza ademais por uma hierarquia bastante centrada no professor, com uma valorização do virtuosismo e da técnica em si mesma, distanciando-se das experiências cotidianas dos alunos e resultando em um ensino disciplinar. Quando

se fala em educação musical, é preciso ter em mente que “é o ‘desejo de expressão’ que, correntemente, leva as pessoas a procurar o aprendizado musical; no entanto, muitas vezes, isto é totalmente desconsiderado por professores de instrumentos que adotam o modelo conservatorial.” (Penna e Sobreira, 2020, p. 5).

Segundo as autoras, “o primeiro passo para ultrapassar a persistência do modelo conservatorial é a sua conscientização,” (Penna e Sobreira, 2020, p. 19). Em diversos ambientes, a educação musical vem buscando incorporar práticas mais inclusivas e diversificadas, desafiando concepções eurocêntricas em favor da adoção de repertórios variados, considerando diferentes manifestações musicais e a conscientização sobre a necessidade de promover a autonomia dos alunos (p. 19). “As demandas desses tempos incertos e desafiadores favorecem os questionamentos, a busca de alternativas e a implementação de novas experiências” (Penna e Sobreira, 2020, p. 20).

4.2 IDADE ADULTA

4.2.1 Dificuldade de definição e características da idade adulta

O foco do presente estudo é a idade adulta jovem e intermediária (dos 18 aos 65 anos de idade). Existem algumas dificuldades em se definir o que é a idade adulta para fins da pesquisa em educação musical (Andrade e Mendes, 2016, p.3). Uma delas é a diversidade de visões em relação ao que é ser adulto e como ele se relaciona com a música, que varia de acordo com as histórias de vida dos sujeitos e seus contextos, tornando difícil generalizar a educação musical de adultos. Segundo Andrade e Mendes,

Ser adulto (...) pressupõe histórias de vida dos sujeitos em seus determinados contextos. Muitas vezes esses sujeitos e contextos são tão singulares, que torna-se impossível dizer que certos trabalhos que tratam a respeito da educação musical de adultos possam ser entendidos como parte de [sic] mesmo tema. (Andrade e Mendes, 2016, p. 3).

Durante a fase de revisão bibliográfica desta pesquisa, verificou-se que os trabalhos encontrados possuem diferentes enfoques, desde a neurociência e a psicologia experimental até a educação para adultos em cursos de licenciatura em música. Campos científicos diferentes podem ter concepções diferentes de adultos,

conforme seu referencial seja, por exemplo, o desenvolvimento neurológico ou os padrões sociais, ou mesmo por terem sido desenvolvidos em momentos históricos diferentes. Outra dificuldade é a falta de uma definição clara e precisa do que é ser adulto, já que essa categoria é tratada como algo óbvio e que não requer maiores explicações, o que torna complicada a tarefa de estabelecer uma definição consensual.

Partindo-se do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁹, crianças e adolescentes são as pessoas com até dezoito anos de idade completos. Após esse período inicia-se a idade adulta, que vai até o fim da vida e cujo limite superior, após o qual o indivíduo seria considerado idoso, é igualmente objeto de controvérsia. A Organização Mundial da Saúde, por exemplo, adota como idade de corte os 60 anos na maioria de seus documentos, enquanto muitos países adotam a idade de 65 anos. O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil também adota a idade de 60 anos para reconhecer uma pessoa como idosa para fins de acesso a seus direitos¹⁰, porém o sistema previdenciário brasileiro atualmente prevê que a idade mínima para aposentadoria é de 65 anos de idade em alguns casos¹¹. É importante notar que essas definições são sempre moderadamente arbitrárias e dependem de muitos fatores, pois as fases da vida humana são definidas em termos biopsicossociais.

Ou seja, quando falamos de idade adulta, isso pressupõe certas implicações biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Desse ponto de partida, surgem alguns desdobramentos, tanto ligados à própria duração futura da vida a partir da chegada à idade adulta, quanto ao período vivido até aí. A idade adulta é um período potencialmente longo, durante o qual variam os aspectos sociais, físicos, cognitivos e psicológicos ou, segundo Coffman “a idade adulta é um processo de mudança” caracterizada pela “autonomia, uma reconciliação contínua dos objetivos internos com as expectativas sociais” (Coffman, 2002, p. 205).

⁹ BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

¹⁰ <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/estatuto-do-idoso-assegura-direitos-de-pessoas-com-60-anos-ou-mais#:~:text=Tais%20reconhecimentos%20fazem%20parte%20do,ou%20superior%20a%2060%20anos>

¹¹ <https://www.gov.br/inss/pt-br/direitos-e-deveres/aposentadoria/aposentadoria-por-idade-urbana>

Muitos autores dividem a idade adulta em subfases, que devem ser entendidas histórica e contextualmente: de maneira geral considera-se a idade adulta jovem até os 40 anos de idade, seguida pela idade adulta intermediária, dos 40 aos 65 anos de idade e, por fim, a idade adulta tardia, madura ou terceira idade, após os 65 anos de idade (Souza, 2009). Considera-se que, na idade adulta jovem, os indivíduos estão num estado de funcionamento físico e cognitivo excelente, estado esse que, após esse período, entra em declínio. Porém, nem tudo é declínio na idade adulta: segundo Coffman,

(...) os adultos também passam por um amadurecimento psicológico e social, e não necessariamente progridem na mesma proporção. Isso sugere que os adultos que estão em diferentes níveis de maturidade cognitiva ou emocional podem aprender de maneira diferente (Coffman, 2002, p. 199).

No que diz respeito ao amadurecimento biológico, ele atinge seu ápice entre as idades de 19 a 26 anos, período após o qual os indivíduos vão, gradualmente, experimentando mudanças que afetam seus sentidos, os sistemas cardiovascular e neuromuscular, o cérebro e outros órgãos internos (Coffman, 2002, p. 199). Quanto ao desenvolvimento do aparelho fonador, que é o conjunto das principais estruturas físicas envolvidas no canto, Phillips, Williams e Edwin (2018) consideram que o ritmo de desenvolvimento pode variar entre indivíduos. Segundo os autores, as mudanças vocais da puberdade podem estar completas por volta dos 15 aos 17 anos de idade nas pessoas do sexo feminino e até os 19 nas do sexo masculino (Phillips; Williams; Edwin, 2018, p.87). No entanto, diferentes estruturas corporais podem completar seu amadurecimento mais cedo ou mais tarde, e as transformações anatômicas e fisiológicas continuam ocorrendo ao longo da vida de um indivíduo. Alguns exemplos são o contínuo, embora modesto, crescimento de alguns dos ossos da face, mudanças na capacidade de contração e na flexibilidade musculares e a calcificação de certas estruturas corporais, inclusive algumas envolvidas na produção da voz (Sataloff; Davidson, 2018, pp. 96-97).

No entanto, essas experiências não afetam a capacidade dos indivíduos adultos de aprender. No que diz respeito aos aspectos cognitivos, tais como atenção, velocidade de reação, raciocínio, seu declínio não é uniforme entre os adultos e em geral, segundo estudos, começa a impactar o desempenho dos

indivíduos após a idade de 60 anos, e de forma mais perceptível após os 70 anos (Coffman, 2002, p. 200).

É preciso, ainda, levar em consideração o significado sociocultural de ser adulto. Para Dias, as características da idade adulta estão “relacionadas às funções, obrigações ou atribuições que ocorrem nesse período da vida.” (Dias, 2016, p. 18). Tais características incluem um processo constante de desenvolvimento, mas também atribuições que incluem assumir “a responsabilidade sobre si mesmo e sobre outros” (p.18). Segundo Coffman, “Os papéis socioculturais têm influência porque os adultos lidam com questões de sustento financeiro, parcerias sexuais, parentalidade, cidadania e aposentadoria.” (Coffman, 2002, p. 199, tradução da autora)¹².

O exercício de tais papéis têm potencial para impactar diretamente em certas possibilidades de aprendizado para os adultos. Por exemplo: as instâncias de aprendizagem costumam pressupor tempo disponível para dedicação ao estudo. Mas os contratos de trabalho mais comuns no Brasil preveem 44 horas de trabalho semanal e o tempo médio passado no trânsito no país é de, em média, 2 horas por dia nas capitais brasileiras¹³. Além disso, o tempo dedicado ao trabalho doméstico no Brasil é de, em média, 16,8 horas semanais segundo dados de 2019, fora o sono e cuidados com a saúde. O segundo fator é o financeiro, já que 30% dos brasileiros vivem com menos de meio salário mínimo ao mês¹⁴, e 90% da população ganha menos de três salários mínimos¹⁵.

12 “Sociocultural roles are influential because adults deal with issues of earning a living, sexual partnership, parenting, citizenship, and retirement.”

¹³ Em média, mulheres dedicam 10,4 horas por semana a mais que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas | Agência de Notícias. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27877-em-media-mulheres-dedicam-10-4-horas-por-semana-a-mais-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas>>. Acesso em: 15 set. 2022.

¹⁴ Pesquisa revela que 1/3 dos brasileiros vivem com menos que meio salário mínimo. FDR, 30 jun. 2022. Disponível em: <<https://fdr.com.br/2022/06/30/pesquisa-revela-que-1-3-dos-brasileiros-vivem-com-menos-que-meio-salario-minimo/>>. Acesso em: 15 set. 2022.

¹⁵ 90% dos brasileiros ganham menos de R\$ 3.500; veja seu lugar na lista. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2021/12/13/calculadora-de-renda-90-brasileiros-ganham-menos-de-r-35-mil-confira-sua-posicao-lista.htm>>. Acesso em: 15 set. 2022.

4.2.2 Educação e aprendizagem musical de adultos

A educação de adultos tem sido descrita como um processo que visa impulsionar o crescimento intelectual, desenvolvimento de habilidades e a mudança de perspectivas em indivíduos que já estão inseridos no contexto social e cultural da vida adulta (Coffman, 2002, p. 199). Ela tem sido abordada por diversos teóricos, sem que, no entanto, se tenha chegado a uma teoria geral da aprendizagem de adultos. O americano Malcolm Knowles (1913 – 1997) é considerado um dos primeiros educadores a dedicar seu trabalho às particularidades do ensino para adultos. Ele utiliza o termo andragogia, utilizando a raiz grega “andros”, que significa “homem”, em contraste à pedagogia, com raiz no grego “paidós”, criança. O autor, no entanto, não estabelece uma relação simples de oposição entre os dois conceitos, mas identifica um conjunto de elementos-chave, ou pressupostos, em torno dos quais se estrutura essencialmente a comparação entre pedagogia e andragogia. Tais pressupostos posteriormente serviram de base, foram incorporados e expandidos nos trabalhos de outros teóricos.

Barros (2018) apresenta os 6 fundamentos andragógicos de Knowles, os quais podem ser resumidos em: utilidade, autonomia, experiência, necessidade, relevância prática e motivação intrínseca do educando adulto. O primeiro pressuposto é o de que “o educando adulto tem necessidade de saber em que medida o conhecimento a adquirir lhe poderá ser útil” (p. 4). O segundo, com foco no autoconceito ou conceito de si sugere que o aluno adulto é um indivíduo “independente e, portanto, o trabalho deve ser desenvolvido numa lógica autodiretiva [sic], na qual o educador tem apenas de estimular e alimentar esse movimento de autonomia” (p. 4).

Uma terceira questão aborda o papel da experiência do aprendiz: “no modelo andragógico parte-se do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais” (p. 5). O quarto pressuposto diz sobre a disposição e vontade de aprender, afirmando que os adultos aprendem aquilo que sentem necessidade de aprender. O quinto afirma que aprendizagem dos adultos é voltada para solucionar problemas e tarefas e aprimorar desempenhos práticos. Finalmente,

o sexto pressuposto destaca a motivação interna do adulto como principal motor para aprender, enfatizando a responsabilidade do aluno em se automotivar.

Coffman (2002) também apresenta algumas ideias com relação às particularidades do aprendizado dos adultos. Segundo o autor, adultos geralmente buscam o aprendizado voluntariamente, são motivados por desafios e apresentam uma variedade de estilos de aprendizagem. O aprendizado autodirigido é tanto uma característica do aprendizado como uma meta da educação de adultos, e as experiências prévias dos adultos são recursos muito valiosos para o aprendizado subsequente (Coffman, 2002 p. 201). Isso porque desde a infância, os indivíduos começam a construir sua bagagem de história de vida e o adulto, em tese, já passou pela fase de captura do mundo e de construção da identidade.

No que diz respeito particularmente à aprendizagem musical, alguns fatores podem ser notados, sem a pretensão de esgotar o tema. Com relação ao processo de familiarização com a música, para Veblen (2018), é possível que, ao chegar à idade adulta, as pessoas já tenham passado, durante muitos anos, pelo processo de “enculturação”, termo que se refere à imersão, entre outras coisas, no mundo musical da sociedade, e pelo qual as pessoas admitem ou bloqueiam novos conteúdos culturais, inclusive músicas, em sua vida (Veblen, 2018, p. 318). Assim, conforme complementa Cirino, a partir das ideias de Lucy Green, “se a música não for familiar, provavelmente ela não será apreciada pelo ouvinte” (Cirino, 2015, p. 132). A visão de que a familiaridade é importante para a escolha de repertório para a educação musical de adultos é reforçada por Souza (2009, p. 20). Isso não impede os adultos de se desenvolver musicalmente, pois o novo também pode ser descoberto na música e no repertório familiares, conforme novos elementos musicais são descobertos nele e a partir dele.

Culturalmente, conforme mencionado anteriormente, vigora em nossa sociedade a representação social (Andrade e Mendes, 2016) de que o momento ideal para se aprender música é a infância. Essa ideia está no imaginário popular e, embora não seja necessariamente verdadeira, é muitas vezes legitimada pelas instituições de ensino, por exemplo, “através das limitações na idade para ingresso dos alunos iniciantes ou formando os futuros professores em técnicas e ferramentas limitadas à aplicação na educação infantil” (Andrade e Mendes, 2016, p. 6). Isso porque “são valorizados critérios que parecem dificultar a entrada de adultos em

processo de musicalização ou dar uma conotação diferenciada a essa participação.” (Andrade, 2015, p. 10).

Trata-se de uma noção complexa, mas que pode nos apontar a importância do direcionamento das ações do ensino de música para as necessidades e características do público adulto, pois, “embora as estruturas e métodos pedagógicos usados com jovens também possam acomodar adultos, parece igualmente verdade que pessoas maduras podem efetivamente adquirir conhecimento por outros meios e em outros locais em resposta às suas próprias necessidades percebidas” (Veblen, 2018, p. 309, tradução da autora)¹⁶. A autora fala de outros locais de aprendizagem em oposição aos ambientes formais, sejam eles instituições não regulamentadas ou outro ambiente informal ou casual, desde que sejam “musicalmente saturados”. Já os meios incluem uma diversidade de possibilidades, métodos e abordagens, seja através da percepção auditiva direta (“por ouvido”) ou mesmo utilizando recursos online e tecnológicos (“ciberespaço”) e processos não sistematizados, ou não descritos em metodologias (Veblen, 2018, p. 313).

O espaço das aulas individuais configura-se, então, como um espaço que pode acolher tais demandas das necessidades dos adultos. Por ser um espaço não-formal de aprendizagem tem as características de ser, relativamente aos espaços formais, mais flexível, menos estruturado, menos regulamentado e mais responsivo às necessidades localizadas (Coffman, 2002, p. 200) e que permite uma maior atenção às necessidades e características individuais dos alunos (Moreira, 2015). Porém, é importante observar que as aulas individuais geralmente têm um custo financeiro associado, o que pode influenciar no acesso a essas oportunidades de aprendizado. Além disso, como visto anteriormente, a música e seu ensino e aprendizagem se relacionam fortemente com aspectos culturais, sociais e comunitários. A interação entre alunos, a qual não é possível em aulas individuais, segundo Rodrigues, enriquece as atividades musicais, que se beneficiam das múltiplas possibilidades de interação e relações interpessoais (Rodrigues, 2019, p.1). Ainda de acordo com o autor, tal interação oportuniza o estreitamento de laços

¹⁶ “While structures and pedagogical methods used with younger people may also accommodate adults, it seems equally true that mature persons can effectively acquire knowledge through other means and in other venues in response to their own perceived needs.”

de afetividade e de conhecimento (Rodrigues, 2018, p. 137), com a troca de ideias entre os participantes e o aumento do interesse e motivação (p. 231).

4.3 O CANTO E SUA APRENDIZAGEM

O canto se caracteriza por uma complexa coordenação entre diversos elementos, que funcionam simultaneamente e em constante mutação. É uma modalidade musical singular, em que o “instrumento musical”, a voz, faz parte do corpo do cantor. Desse modo, para uma expressão vocal eficaz, é necessário coordenar diversas sensações físicas, intenções e emoções. Como resume Appelman:

Do ponto de vista psicofísico, o canto e a fala habilidosos representam o ato dinâmico (em constante mudança) de coordenar simultaneamente sensações de respiração (a intenção de respirar), fonação (a intenção de emitir um som), ressonância (a intenção de formar uma posição específica de vogal) e articulação (a intenção de comunicar-se formando tanto vogais quanto consoantes) em uma expressão disciplinada [e expressiva] (Appelman, 1967, p. 9, tradução da autora)¹⁷.

Por ser parte indissociável da pessoa, a expressão vocal recebe também a influência de aspectos culturais e sociais. A presença da voz como um instrumento integrado ao corpo da pessoa pode favorecer e, ao mesmo tempo, introduzir complexidades no processo de aprendizagem do canto (Braga, 2009, p. 16), algumas das quais serão abordadas mais adiante.

As aulas individuais de canto, de maneira geral, se estruturam em ao menos duas partes. Uma delas é mais dedicada ao trabalho técnico corporal e vocal, com exercícios que visam, por exemplo, aperfeiçoar a postura corporal do aluno, suas habilidades de respiração, de produção e de controle dos sons, tais como os vocalizes. A outra parte se refere ao trabalho com o repertório, de acordo com o estilo pretendido, o qual pode ser escolhido pelo aluno, pelo professor ou, mais comumente, por um acordo entre os dois. Essa segunda parte pode ter o objetivo de

¹⁷ Psychophysically, artful singing and speech is the dynamic (ever changing) act of coordinating instantaneously sensations of respiration (the will to breath), phonation (the will to utter a sound), resonance (the will to form particular vowel position), and articulation (the will to communicate by forming both vowel and consonant) into a disciplined [and expressive] utterance.

aplicar a técnica vocal a esse repertório de canções populares ou eruditas, árias ou outras peças musicais vocais, melhorando a expressividade da *performance*, entre outros. A prática individual do aluno nos intervalos entre as aulas, que são comumente semanais, assim como no ensino e aprendizagem de outros instrumentos musicais é incentivada e mesmo requerida.

Uma ponderação se faz necessária: é possível pensar que para um trabalho apenas de musicalização, ou seja, para o emprego da voz como instrumento musicalizador, não seja necessário um grau maior de aprofundamento em suas complexidades e exigências técnicas como ao se aprender a voz enquanto instrumento musical, buscando a proficiência técnica. Porém, no que concerne aos alunos iniciantes, como mencionado anteriormente, é possível que as aulas de canto sejam seu primeiro contato com a educação formal em música. Dessa forma é preciso que o trabalho de musicalização esteja incluso nessas aulas, de maneira a proporcionar-lhes autonomia, a participação crítica na música, enfim, a concretização de uma relação significativa entre o ser humano e a música de que falam Queiroz (2004), Penna (2014), Swanwick (2010) e outros autores.

4.3.1 Voz, o instrumento musical integrado ao corpo

Em primeiro lugar, as bases biológicas que propiciam o canto tratam da própria corporeidade. São elas: primariamente, o funcionamento dos sistemas respiratório e fonador, que incluem pulmões, traqueia, laringe e órgãos articuladores como a língua, lábios, dentes, músculos da cabeça e face, e, secundariamente, o corpo como um todo. Desse ponto de vista, “o fato de a voz ser um instrumento que faz parte do corpo do próprio indivíduo pode favorecer e, ao mesmo tempo, tornar a aprendizagem de canto mais complicada” (Braga, 2009, p. 16). O que pode tornar a aprendizagem o canto mais complicada é o uso do aparelho fonador para funções vitais como respirar, alimentar-se e falar, ao longo da vida, o qual pode condicionar sua utilização de uma maneira diferente da que é exigida para o canto. Esse fator será tratado em maiores detalhes mais adiante. No sentido de ser um “instrumento” particularmente acessível à maioria dos seres humanos, pois não requer objetos e equipamentos externos para ser executado, a integração da voz ao corpo pode favorecer essa aprendizagem.

O canto é, assim, uma forma privilegiada de explorar a musicalidade desde cedo, uma vez que a voz é uma característica intrínseca ao ser humano e seu uso começa desde a infância, contribuindo para o desenvolvimento musical por familiarização. Como explica Fonterrada, o canto:

(...) como a fala, é potencialmente presente em todo ser humano. Desde tenra idade, o bebê já se expressa pela voz, experimentando constantemente suas possibilidades, gritando, explorando sons por meio de diferentes movimentos do corpo e aberturas da boca, pela imitação das sonoridades que lhe chegam aos ouvidos, vindos do ambiente, ou produzidos pelas pessoas com quem convive, o que faz que o canto seja um elemento privilegiado para a musicalização em todos os níveis (Fonterrada, 2021, p. 10).

Isso significa também que o desenvolvimento da voz sofre a influência dos fatores que determinam o corpo dos indivíduos, como a genética, fatores hormonais, osteomusculares e outras variações decorrentes do desenvolvimento físico e da idade, como por exemplo, a muda vocal, nos adolescentes (Spazzapan *et al.*, 2019). Os hábitos comportamentais positivos, como a prática de exercícios físicos e o repouso adequado, ou negativos, como o uso de álcool e fumo, o hábito de falar muito, ou de falar alto, (Silva, 2017 p. 62), e também os fatores ligados ao trabalho, como por exemplo, as profissões que fazem uso intensivo da voz, como o ofício de professor, podem ocasionar alterações vocais tais como o cansaço vocal, a rouquidão, entre outros sintomas (Jesus, 2018, p.20), impactando a maneira como as pessoas utilizam a voz e conseqüentemente seu canto.

No entanto, como instrumento musical, trata-se de um mecanismo não acessível através da visão e nem de contato físico (como ocorre com instrumentistas, por exemplo). Uma singularidade da voz é que, pelas particularidades anatômicas do corpo humano, as pessoas não se ouvem da maneira como ouvem as outras, o que destaca a importância da consciência corporal e do papel do professor de canto como um "ouvido externo" para oferecer retorno sobre o processo vocal do aluno. Assim, uma "peculiaridade do processo ensino-aprendizagem de canto é o fato de o sujeito ter que lidar com sensações internas do corpo durante a execução vocal" (Braga, 2009, p. 21), as quais são a principal via de acesso de uma pessoa a sua própria voz.

A função primária de muitos dos órgãos que fazem parte do sistema fonador não é cantar. Essas estruturas desempenham papéis importantes em processos

vitais como a respiração e a alimentação, e também na fala, além do canto. Dessa forma, o “instrumento” utilizado para cantar é o mesmo utilizado para se alimentar, respirar e falar. O uso dessas estruturas ao longo da vida vai modelando-as fisicamente e também condicionando seu uso, de certa forma. Por isso, de acordo com Aires Filho, os sons utilizados para o canto são tanto produzidos quanto limitados pelo aparelho fonador humano (Aires Filho, 2019, p. 3). Ademais, conforme complementa Chamun (2017), o aparelho fonador humano assume funções diversas das que assume para o canto, de forma que “para cantar devemos aprender como manter as estruturas da fonação e deglutição em posições diferentes daquela que assumimos desde que nascemos” (Chamun, 2017, p. 20). Isso, como aludido anteriormente, pode ser um fator dificultador da aprendizagem do canto (Braga, 2009, p. 16).

4.3.2 Aspectos culturais, psicoemocionais, expressivos e técnicos do canto

Porém, os fatores que moldam a voz de um indivíduo não são apenas físicos. Conforme coloca Braga:

(...) o tipo de voz que o indivíduo possui é, em parte, devido as suas características anatômicas, porém, a sua identidade vocal se forma ao longo de sua vida, sofrendo modificações de acordo com a história pessoal, os relacionamentos interpessoais, a idade, as condições ambientais, a saúde física, a situação e o contexto de comunicação. (Braga, 2009, p. 16)

Ou seja, a voz de uma pessoa não é unicamente uma característica anatômica e fisiológica estática, mas sim um reflexo complexo de sua jornada individual. A voz se adapta e se desenvolve em resposta a experiências emocionais, sociais e ambientais. Conforme o indivíduo amadurece, enfrenta diferentes situações e vivencia mudanças, sejam físicas ou não, a voz pode passar por transformações sutis ou marcantes. Dessa forma, a voz se torna um espelho da identidade da pessoa, refletindo não apenas as características físicas, mas também as influências e emocionais, culturais, sociais que compõem sua singularidade vocal. Ou, como expressam Costa e Zanini, “a voz é uma expressão sonora absolutamente individual, podendo ser comparada a uma impressão digital” (Costa e Zanini, 2017, p. 120).

Os fatores psicoemocionais podem influir de diversas maneiras na produção vocal e musical de um indivíduo, pois interferem em como a pessoa se relaciona

com a música e com a própria voz. Por exemplo, “o estresse, a ansiedade e a depressão podem desencadear o surgimento ou o aumento de hipersensibilidade aos músculos da laringe, podendo, assim, causar excesso de contração dos músculos intrínsecos e extrínsecos da laringe¹⁸” com um impacto no conforto ao cantar (Silva, 2017, p. 22). A timidez, por exemplo, influencia o canto ao restringir a extensão da região cantada, comprometer a articulação das palavras e reduzindo o volume da voz. Além disso, problemas emocionais refletem diretamente na postura física e, conseqüentemente, afetam a qualidade da voz, prejudicando a afinação e o controle vocal (Sobreira, 2002, p. 127).

Quanto às características culturais, o ambiente da nossa sociedade envolve uma variedade de estilos e manifestações musicais diferentes. Não é o propósito deste trabalho focar um estilo musical ou de canto específico, porém o repertório a que uma pessoa está familiarizada pode ter influência sobre sua aptidão nas diversas habilidades requeridas para o canto. Por exemplo, os estilos musicais contemporâneos, como funk e rap, cujos elementos primários são texto e ritmo, podem impactar a familiaridade do indivíduo com a afinação e a reprodução de linhas melódicas mais tradicionais (Sobreira, 2002, p.128).

Outra característica cultural relevante de qualquer sociedade é o idioma. Uma vez que o aparelho vocal já é utilizado no dia a dia para a comunicação falada, o canto é uma modalidade musical que aproxima especialmente música e linguagem verbal. Segundo Guse, a estreiteza da relação entre as duas funções traz uma “amalgama entre a voz que canta e a voz que se comunica no cotidiano. Por causa disso, quando cantamos em nosso idioma materno, é bastante comum o nosso canto ser influenciado por nosso modelo de emissão falada” (Guse, 2020, p. 407). No exemplo da autora, essa “amalgama” traz facilidades relacionadas ao desafio de encontrar timbres, resolver os aspectos da prosódia e até melódicos e contribuir com a expressividade da *performance* do repertório em língua materna. O motivo para isso é que cantar em idioma materno pode trazer sentimentos de identificação

¹⁸ Os músculos intrínsecos, situados inteiramente na laringe, desempenham funções como a abdução, a adução, a tensão e o relaxamento das pregas vocais (Miller, 2019, p. 363). Os músculos extrínsecos, cujas origens encontram-se fora da laringe, por sua vez, fornecem suporte estrutural e contribuem para o posicionamento laríngeo (Miller, 2019, p. 359). A coordenação entre esses conjuntos musculares permite ajustes precisos e o atendimento às exigências vocais, sendo essencial para uma fonação eficiente (Miller, 2019, p. 371).

cultural, de pertencimento, uma conexão mais empática com o conteúdo do texto e acionar memórias afetivas na pessoa que canta (Guse, 2020, p. 408). Por outro lado, pode ser que essas vantagens se transformem em desafios ao cantar em outros idiomas, os quais lidam com outras possibilidades fonéticas e prosódicas.

O canto envolve muitos outros aspectos e conhecimentos, como a percepção e a memória musical e também aqueles relativos à dicção do texto poético, à compreensão do texto musical, às escolhas interpretativas e à expressão. Sobreira elenca alguns fatores musicais que impactam a produção vocal das pessoas. Entre eles encontram-se o texto das canções e ritmo, que podem, por exemplo, auxiliar ou comprometer a afinação dos cantores. A maneira como os indivíduos cantam pode receber influências dos modelos de cantores e cantoras que eles têm como referência, também de modo a facilitar ou dificultar a ação de cantar. É comum que homens tenham dificuldades em seguir o modelo de voz feminina e vice versa. Quanto à percepção musical, existem pessoas com maior facilidade na compreensão melódica ou harmônica (Sobreira, 2002, pp. 127-128).

No entanto, cantar transcende o simples ato de usar a voz como um instrumento musical. Assim como tocar um instrumento, mas de maneira ainda mais profunda, é um meio de expressão profundamente enraizado na intersecção das emoções, da cultura e da comunicação. A voz cantada torna-se um veículo através do qual sentimentos, narrativas e identidades individuais são comunicados. Conforme resume Braga (2009, p. 16), a voz é considerada um veículo de comunicação emocional, e sua expressividade é fundamental tanto na fala quanto no canto. Guse propõe, como forma de pensar didaticamente a performance expressiva do cantor, um sistema dividido em três partes:

Recursos expressivos vindos da voz (condução e articulação melódica, ênfase nas palavras operativas que evidenciarão o sentido do texto, aspectos prosódicos e fonéticos do idioma, aspectos de paralinguagem, dinâmicas, agógicas, fermatas, pausas, timbres e toda a expressão relacionada à produção vocal), rosto (expressão facial, foco dos olhos, direcionalidade do discurso e toda a expressão relacionada à movimentação facial e ao direcionamento da cabeça) e corpo (gestos, ações físicas, posturas corporais, deslocamentos no palco e toda a expressão relacionada ao tronco e seus apêndices). (Guse, 2020, p. 412)

Assim, ao considerar os recursos expressivos provenientes da produção vocal, da expressão do rosto e do corpo, como proposto por Guse, exemplifica-se

novamente a natureza complexa do canto, com a coordenação entre diversos elementos que funcionam simultaneamente, e a consciência corporal como um recurso importante para o cantor.

Consciência corporal, conforme escreve Kolyniak Filho, se refere “a todas as manifestações de movimento corporal das quais o indivíduo pode formar uma representação psíquica, através de qualquer sistema de signos, e podem ser submetidas ao seu controle voluntário.” (Kolyniak Filho, 1997, p. 32, citado por Aragão *et al.*, 2001, p. 127) ou, em outras palavras, à habilidade de um indivíduo perceber e compreender as diversas maneiras pelas quais seu corpo é capaz de se movimentar, bem como a capacidade de controlar esses movimentos de forma intencional. Segundo o autor, a consciência corporal não é estática, mas sim um processo em contínua evolução. Esse processo é moldado pela interação dinâmica entre as características biológicas do organismo humano e as práticas sociais nas quais o indivíduo está envolvido.

O desenvolvimento das habilidades vocais é um processo complexo e multifacetado, que vai além da técnica vocal. Embora aspectos como postura, respiração, ressonância e articulação sejam cruciais para aprimorar a performance musical, é fundamental reconhecer-se que o canto é mais do que uma habilidade técnica. Como mencionado por Braga (2009, p.19), uma excessiva ênfase nos aspectos técnicos pode, de fato, desequilibrar o cantor, resultando em uma expressão vocal mecânica e desprovida de emoção. Nesse contexto, as aulas de canto se destacam como ambientes de aprendizagem que abrangem diversos aspectos, incluindo valores estéticos, comportamentais, técnicos e emocionais, bem como os desafios práticos e socioculturais enfrentados por adultos, aspectos os quais exercem influência significativa sobre o cantor e sua voz.

4.4 A INTERAÇÃO INDIVÍDUO-AMBIENTE NA APRENDIZAGEM

Muitas teorias tentam dar conta, de alguma forma, da definição de aprendizagem e do nexos entre os seus diferentes elementos: o aluno, estudante ou aprendiz com suas motivações e disposições individuais, o professor, o conteúdo, ou seja, aquilo que é aprendido, os promotores do sucesso ou insucesso da aprendizagem, entre outros. Desde o final do século XIX e início do século XX, psicólogos e outros estudiosos se propuseram a descrever o processo de

aprendizagem e a investigar como as pessoas adquirem conhecimento e desenvolvem habilidades. Uma multiplicidade de modelos pedagógicos, os quais se definem como um conjunto de premissas teóricas que descrevem, explicam e direcionam a forma como são abordados conteúdos, atividades, objetivos, estratégias e recursos educacionais (Peres *et al.*, 2014, p. 250), foi proposta, com diferentes enfoques.

Peres *et al.* (2014) organizam os diferentes modelos pedagógicos segundo aquilo a que seu enfoque teórico privilegie: o professor, o aluno ou o objeto do conhecimento ou “saber”. Os modelos centrados no professor priorizam o ensino, com uma abordagem mais diretiva e transmissiva, com conteúdos e materiais pré-definidos. Já os centrados no estudante valorizam o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, buscando construir o conhecimento de forma autônoma e reflexiva. Nessa última categoria se enquadram as teorias cognitivas e construtivistas. Há ainda os modelos centrados no saber, os quais enfatizam a escola como uma instituição cujo papel principal é transmitir conteúdos escolares básicos aos alunos, se afastando, assim de abordagens mais contextualizadas e críticas.

Existem ainda modelos pedagógicos centrados na técnica, no contexto social ou interação de todos os aspectos mencionados. De acordo com a classificação dos autores, os modelos pedagógicos centrados na técnica propõem uma visão mais tecnicista do processo de aprendizagem, ou seja, a visão de que é principalmente na utilização correta, por parte do professor, de técnicas, métodos, didáticas e tecnologias que reside o êxito da aprendizagem. O modelo centrado no contexto social, por outro lado, reconhece que o ambiente sócio-histórico em que os estudantes estão inseridos desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Trata-se de uma abordagem progressista, a qual considera que “aprendizagem significativa [é] aquela que é capaz de ser transposta para a realidade social do estudante” (Peres *et al.*, 2014, p. 251). Finalmente, existem os modelos centrados na interação, os quais colocam a ênfase no processo de interação entre os diversos elementos do cenário educacional, como o professor, o aluno e o conhecimento. Nessa abordagem, todos os aspectos são considerados fundamentais e não há sobreposição de um sobre o outro.

Além dessa variedade de modelos pedagógicos, também a Psicologia do Desenvolvimento Humano propõe diversas concepções sobre o desenvolvimento, oferecendo diferentes perspectivas sobre como ele ocorre e como a aprendizagem é influenciada por fatores genéticos, ambientais, interacionais e sociais. Algumas de suas principais vertentes são a Inatista, a Ambientalista, a Interacionista e a Sociointeracionista e, a Behaviorista, desenvolvida desde o final do século XIX com autores como Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner, Neobehaviorista e Comportamentalista, com Gagné e Bandura e as Construtivistas, que partem da filosofia de Kant e cujos principais autores são Piaget e Vygotsky.

Assim, “observa-se um grande número de teorias mais ou menos singulares e sobrepostas, algumas delas referindo-se a visões mais tradicionais, outras tentando explorar novas possibilidades e modos de pensar” (Illeris, 2013, p. 7). Dentro dessa diversidade de abordagens, Knud Illeris, professor e pesquisador dinamarquês nas áreas da aprendizagem de adultos e do aprendizado ao longo da vida,¹⁹ apresenta uma teoria abrangente, de características mais interacionistas, que engloba as bases biológicas, psicológicas e sociais do aprendizado. Illeris busca criar uma estrutura geral que possa fornecer uma visão sintética e atualizada do campo da aprendizagem e, tentando abarcar toda a pluralidade desse vasto campo, aborda pontos que se conectam diretamente com aqueles enfocados nesta pesquisa.

4.4.1 Teoria da aprendizagem de Knud Illeris

Illeris observa que a aprendizagem é marcada pela complexidade e não existe uma definição única que a contemple. Dessa forma, o autor traz uma definição ampla de aprendizagem: “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento”²⁰ (Illeris, 2007, p. 3, tradução da autora). Ele defende que qualquer teoria da aprendizagem que se pretenda

¹⁹ Em inglês, “Lifelong learning”, conceito que abarca o aprendizado sistemático por parte de adultos que já concluíram a educação escolar inicial e inclui o aprendizado de adultos em ampla variedade de ambientes e contextos, tanto formais como informais (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Learning for life: White Paper on Adult Education*. Dublin: The Stationary Office - Government of Ireland, 2000).

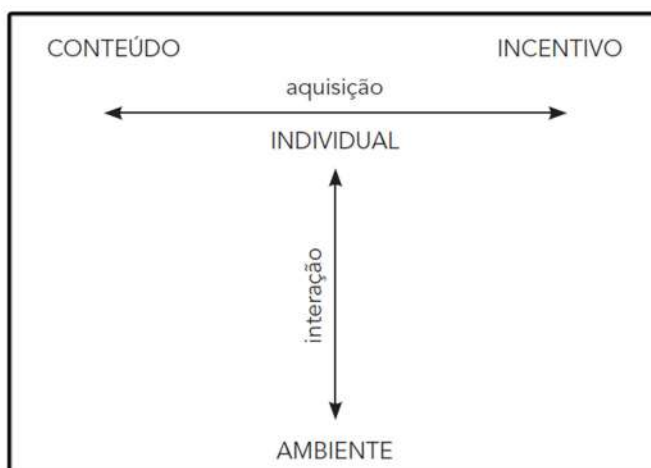
²⁰ “(...)any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing.”

abrangente e coerente deve ter em conta as cinco áreas envolvidas nesse processo, que são: 1) as bases da teoria, 2) a aprendizagem em si, 3) a influência das condições internas, 4) a influência das condições externas e 5) as aplicações da teoria.

As bases de sua teoria são a Biologia, a Psicologia e a Ciência Social, que “incluem todas as condições psicológicas, biológicas e sociais que estão envolvidas em qualquer forma de aprendizagem”. A aprendizagem em si, cerne de sua concepção teórica, engloba os processos de aprendizagem, os tipos de aprendizagem, e os obstáculos que podem surgir. A influência das condições internas trata das disposições, idade e situação subjetiva do indivíduo e a influência das condições externas trata do espaço físico onde se dará a aprendizagem, da sociedade e da situação objetiva do indivíduo. As aplicações da teoria se dão na Pedagogia e nas Políticas de Aprendizagem. A seguir, os principais pontos de interesse para esta pesquisa, que são as dimensões, os processos básicos e as condições internas e externas, serão expostos resumidamente.

A aprendizagem, segundo Illeris (2013, p.17), envolve dois processos, os quais colocam em relação três dimensões da aprendizagem: o conteúdo, o incentivo e o ambiente. Um desses processos é externo e trata da interação do indivíduo com seu ambiente, e outro é interno, de elaboração e aquisição do conteúdo mediante o incentivo. Ambos os processos devem estar “ativos” para que o indivíduo aprenda o que quer que seja e, em geral, ocorrem simultaneamente e não são vivenciados como separados. Essas relações estão resumidas esquematicamente no diagrama abaixo (Figura 1), em que as dimensões do aprendizado são representadas como os vértices de um triângulo, e as relações entre elas, representadas por setas duplas. Elas serão detalhadas a seguir.

Figura 1- Os processos fundamentais da aprendizagem de Illeris



Fonte: ILLERIS, 2013, p. 18

De acordo com o autor, o ambiente (social, cultural e material) é a base geral da aprendizagem, e o indivíduo, que é o aprendiz específico, interage com ele: esse é o processo de interação. A interação é moldada pelas influências sociais e materiais desse ambiente, e se caracteriza como um processo contínuo, pois o indivíduo interage com o ambiente o tempo todo, com maior ou menor consciência de estar envolvido em atividades e experiências. No que se refere ao instrumento de coleta de dados da presente pesquisa, a dimensão da interação com o ambiente é considerada, principalmente, em termos da relação dos participantes com a música de sua cultura e como o canto está incluído em seu contexto de vida.

Illeris destaca a importância do ambiente ao afirmar que "o processo de interação é fundamentalmente interpessoal e social por natureza e depende do caráter social e material do ambiente e, portanto, do tempo e do lugar" (Illeris, 2007, p. 22, tradução da autora)²¹. As especificidades do impacto do tempo e do lugar serão detalhadas mais adiante, pois representam condições externas. Porém o importante é ter em conta que o ambiente oferece oportunidades únicas de aprendizado, variando em diferentes contextos e culturas e, portanto, a interação com ele desempenha um papel crítico no processo de aprendizagem. O ambiente molda as experiências e influencia o desenvolvimento do indivíduo ao longo do tempo. A interação é o que inicia o processo de aprendizagem, por meio da

²¹ "What determines the process of interaction is fundamentally inter-personal and societal in nature and depends on the social and material character of the environment and thus on time and place."

percepção, da transmissão, da experiência, da imitação, da atividade, da participação.

Na relação do indivíduo com o incentivo e o conteúdo, se dá o processo de aquisição, que é interno. O conteúdo é aquilo que é aprendido, e não se restringe ao assunto específico de que trata, por exemplo, uma aula ou outra situação educacional. Assim como para sua definição de aprendizagem, Illeris também propõe uma definição bastante ampla para a dimensão do conteúdo. O autor defende que conhecimentos, habilidades, opiniões, *insights*, significados, posturas, valores, modos de agir, métodos e estratégias estão incluídas na dimensão do conteúdo, e até mesmo atributos pessoais importantes tais como independência, autoconfiança, responsabilidade, cooperação e flexibilidade, que podem ser significativamente desenvolvidas e fortalecidas por meio da aprendizagem (Illeris, 2007, p. 51).

A dimensão do conteúdo também está relacionada ao desenvolvimento da funcionalidade do indivíduo como um todo, ou seja, sua capacidade de funcionar de maneira adequada em diferentes contextos em que estamos envolvidos. O conteúdo da aprendizagem também inclui uma compreensão mais geral da cultura e do ambiente social ao nosso redor: "Em um grau muito mais elevado, trata-se de adquirir uma prontidão geral para compreender, acompanhar e relacionar-se criticamente com o mundo ao nosso redor"²² (Illeris, 2007, p. 74, tradução da autora). O conteúdo das aulas de canto pode se relacionar tanto estritamente às atividades práticas e teóricas propostas durante a aula, às diferentes habilidades e competências vocais e de expressão, mas também a propriedades pessoais como a segurança em cantar para um público, por exemplo.

Os processos de aprendizagem demandam sempre a aplicação de uma quantidade maior ou menor de energia mental por parte do indivíduo, e é do incentivo que essa energia é obtida e direcionada para a aquisição do conteúdo. O incentivo concerne os componentes emocionais e afetivos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, os sentimentos, emoções, motivação e volição²³ e, de

²² "To a far higher degree it is about acquiring a general readiness to understand, follow and critically relate to the world around us".

²³ Conceito da psicologia, a volição é um dos três tipos de função mental, (as outras duas são afeto e cognição). Trata-se de um "processo mental pelo qual a pessoa adota uma linha de ação; atividade

uma forma genérica, pode vir do desejo, do interesse, da necessidade de aprender ou de outros processos psicológicos. Da mesma forma, certas atitudes podem ser motivadoras ou desmotivadoras para diferentes indivíduos ou grupos de indivíduos. (Illeris, 2007, p. 88). No âmbito desta pesquisa, os componentes do incentivo são abordados especialmente na forma da motivação para a busca das aulas, e dos componentes afetivos com a predileção por um tipo ou outro de repertório.

Para tratar o incentivo, Illeris se apoia nas ideias de Freud e também de Piaget, autores cujas teorias, embora difiram enormemente, concordam que as emoções estão entrelaçadas nas estruturas cognitivas. Isso significa que o incentivo é necessário para que o conteúdo possa ser adquirido, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo conteúdo também: “Incentivos terão importância para os resultados da aprendizagem, mesmo que o que esteja sendo aprendido pareça ser o mesmo”²⁴ (Illeris, 2007, p. 82, tradução da autora). O autor enfatiza que a natureza e a intensidade do incentivo afetam tanto a eficácia do aprendizado, quanto a memorização, transferência para outras situações e a aplicação do conhecimento em contextos diferentes.

Assim, no diagrama mostrado anteriormente, o processo de aquisição aparece como uma seta horizontal dupla, ilustrando a contínua integração entre conteúdo e incentivo. Além disso, o processo de aquisição “tipicamente possui o caráter de uma ligação entre os novos impulsos e influências e os resultados de aprendizagem anterior relevantes.”²⁵ (Illeris, 2007, p. 22, tradução da autora). O conteúdo e o incentivo se organizam na mente do indivíduo na forma de esquemas ou padrões mentais (Illeris, 2013, p.21), os quais correspondem à forma como os alunos organizam os assuntos que vão aprendendo e os conectam ao seu conhecimento prévio.

Em linhas gerais, é através dos esquemas e os padrões mentais que se pode transferir o conhecimento para as situações onde serão aplicadas: eles se ativam na situação de aprendizagem, se conectam e depois são revividos quando estamos em

consciente que visa a determinado fim, manifestada por intenção e decisão.” (VOLIÇÃO. In: MICHAELIS: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. [S. l.]: Editora Melhoramentos Ltda., 2015.)

²⁴ “incentives will have a significance for the learning results, even if what is being learned is apparently the same”.

²⁵ “Acquisition typically has the character of a linkage between the new impulses and influences and the results of relevant earlier learning”.

situações semelhantes aos momentos anteriores em que estiveram ativos. Para que um aluno possa aplicar o conhecimento adquirido em situações fora da sala de aula, portanto, é essencial considerar o desafio da transferência de aprendizagem de um contexto para outro, já que “O tipo de espaço de aprendizagem gera diferenças (...) e dificuldades para aplicar os resultados da aprendizagem fora dos limites desses espaços – o chamado ‘problema da transferência’” (Illeris, 2013, p. 27)

Interação e aquisição são os processos básicos da aprendizagem de Illeris, os quais ele considera que devam ser incluídos em qualquer teoria da aprendizagem. O autor, porém, descreve a existência de outras questões “que influenciam a aprendizagem sem estarem diretamente envolvidas nela propriamente dita” (Illeris, 2013, p. 27). Trata-se das condições internas e das condições externas de aprendizagem, as quais não devem ser confundidas com os processos básicos. São condições internas aquelas que dizem respeito às possibilidades individuais de aprendizado, por exemplo a conjuntura neurológicas e cognitiva, a atenção e a função executiva do indivíduo, a existência ou não de deficiências, enfim, disposições particulares e aptidões individuais. As condições internas não foram consideradas no escopo do presente trabalho.

As condições externas abrangem fatores como o ambiente físico e cultural, bem como o contexto histórico onde o indivíduo está inserido. Por exemplo, com o avanço da tecnologia, das estruturas educacionais e das informações disponíveis, a maneira como as pessoas aprendem é muito diferente do que seria possível há séculos ou mesmo décadas atrás. Além disso, as possibilidades de aprendizado são moldadas pelas condições socioeconômicas, acesso à educação, recursos disponíveis e fatores culturais singulares, ainda que em um mesmo tempo histórico.

Outras condições externas importantes são os próprios espaços de aprendizagem, sejam formais ou informais, que também afetam a transferência do aprendizado para diferentes contextos. O aprendizado proposto nas escolas, por exemplo, será muito diferente do aprendizado em outros espaços tais como no trabalho ou no cotidiano. O espaço pode influenciar, também, na possibilidade da transferência, ou seja, da aplicação do que se aprende para outros contextos, fora dos limites desses espaços (Illeris, 2013, p. 27). As condições socioeconômicas e demográficas, bem como as especificidades da aula de canto individuais, são exemplos de condições externas em que se encontram os participantes desta

pesquisa. Cabe ressaltar que a pesquisa não teve como objetivo avaliar o nível ou a capacidade de aprendizagem dos alunos em si, mas utilizar a contribuição dos apontamentos de Illeris para balizar alguns dados, uma vez que a investigação se encontra no campo da Educação Musical e se interessa por processos de caráter pedagógico.

5. PERFIL DE ADULTOS INICIANTES EM AULAS INDIVIDUAIS DE CANTO NA RMBH

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos através da aplicação dos questionários aos alunos e professores de canto. Participaram da pesquisa 20 alunos de canto, que declararam se enquadrar nos critérios de inclusão – ter entre 18 e 65 anos de idade, não ter frequentado aulas de canto ou outro instrumento musical por mais de 2 anos antes de iniciar as aulas com seu atual professor e residir em Belo Horizonte ou região metropolitana –, e 37 professores que declararam possuir alunos com essas mesmas características. Os resultados serão apresentados divididos em cinco categorias, as quais correspondem aos objetivos específicos da pesquisa. As categorias estão separadas para fins de permitir a análise, porém alguns dados apresentam relações que cruzam as divisões e transitam entre elas.

5.1 CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS DOS PARTICIPANTES

Atendendo ao objetivo específico de identificar as características sócio-econômico-culturais dos indivíduos que buscam aulas de canto, são apresentados, nesta categoria, atributos demográficos tais como faixa etária, estado civil, número de filhos, nível de escolaridade, ocupação, renda familiar, gênero, raça e religião dos participantes. Estes aspectos correspondem às questões 1 a 10 do questionário dos alunos, que se encontra no Apêndice A (p. 107).

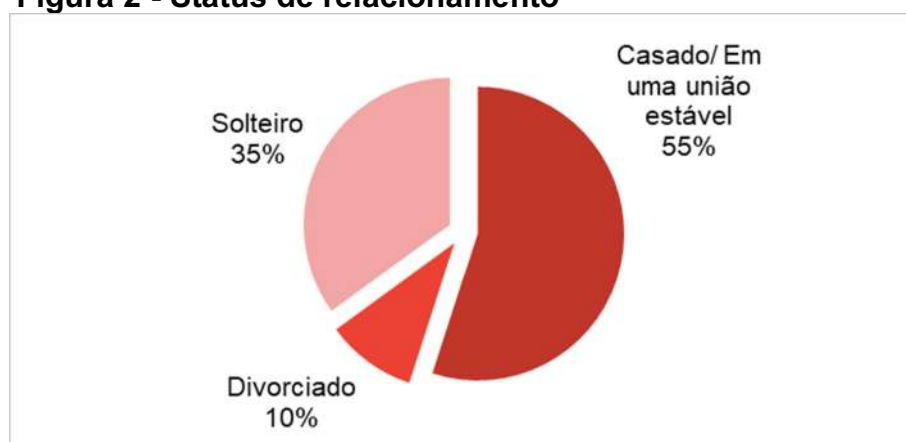
A maioria dos 20 alunos de canto que responderam à pesquisa reside na cidade de Belo Horizonte (16 indivíduos, representando 80% do total da amostra). Além disso, houve a participação de pessoas de outras cidades, sendo um indivíduo (5%) residente em Betim, um (5%) em Brumadinho e dois (10%) em Contagem. Trata-se, assim, de uma amostra que se localiza numa região de alta urbanização, concentrada em sua maioria em cidades consideradas grandes, por seu número de habitantes.

Quanto à idade, o valor mínimo encontrado foi de 20 anos, e o máximo, 65 anos. A média de idade dos participantes é de 40,85 anos, com a mediana sendo 33,5 anos, ou seja: metade dos participantes tem idade abaixo de 33,5 anos, e

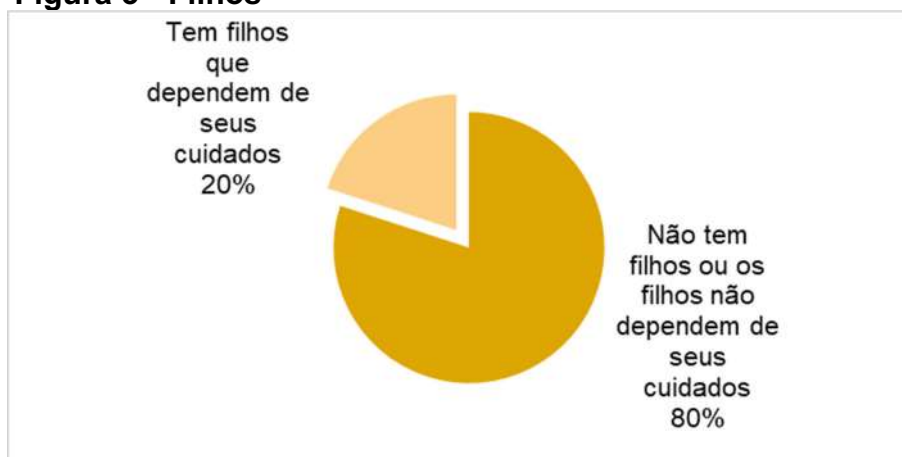
metade acima dessa idade. Média e mediana são duas medidas estatísticas de tendência central: a média é a soma de todos os valores dividida pelo número total de dados, enquanto a mediana é o valor central de um conjunto de dados ordenado. A média é uma medida mais usada, mas pode ser influenciada por valores extremos, enquanto a mediana não é afetada por eles (Morettin e Bussab, 2010). Dessa forma, a amostra encontra-se bem distribuída entre as idades adulta jovem (de 18 a 40 anos, com 11 participantes) e intermediária (de 40 a 65 anos, com 9 participantes), com uma pequena tendência para a idade adulta jovem.

Quanto ao status de relacionamento dos participantes (Figura 2), 55% (11 indivíduos) estão casados ou em uma união estável, 35% (7 indivíduos) são solteiros e 10% (2 indivíduos) estão divorciados. Dos entrevistados, 65% (13 indivíduos) não têm filhos, enquanto 35% (7 indivíduos) afirmaram ter filhos. Desses 7 indivíduos, a distribuição do número de filhos é a seguinte: 2 indivíduos têm 2 filhos (10%), 3 indivíduos têm 3 filhos (15%), 1 indivíduo tem 4 filhos (5%), e 1 indivíduo não informou o número de filhos (5%). Dos participantes que têm filhos, 4 afirmam que seus filhos moram com eles e/ou dependem de seus cuidados. Por outro lado, 3 participantes informaram que seus filhos não moram com eles ou não dependem de seus cuidados. Em suma, apenas 20% do total de participantes declarou viver com seus filhos ou ter atualmente a responsabilidade pelos cuidados deles (Figura 3). Assim, o exercício da parentalidade, que habitualmente tem grande impacto na disponibilidade de tempo e recursos dos indivíduos e pode, em tese, influenciar a dedicação ao estudo de canto e sua prática musical, é desempenhado por um número menor de participantes.

Figura 2 - Status de relacionamento

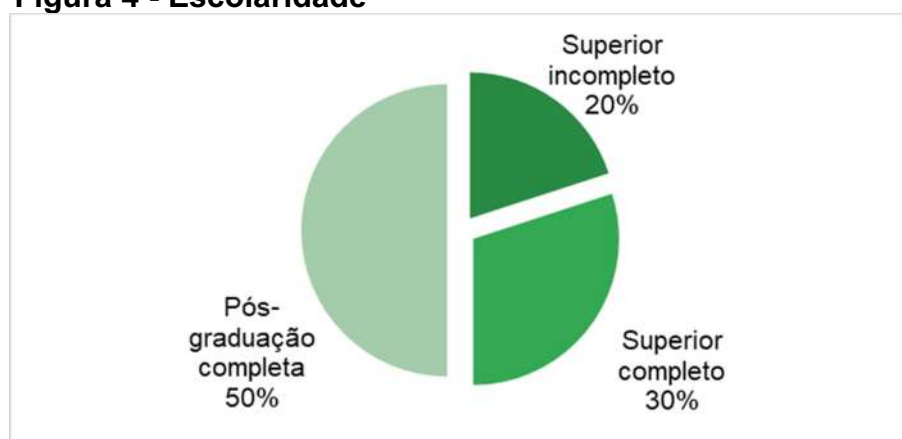


Fonte: Elaborado pela autora

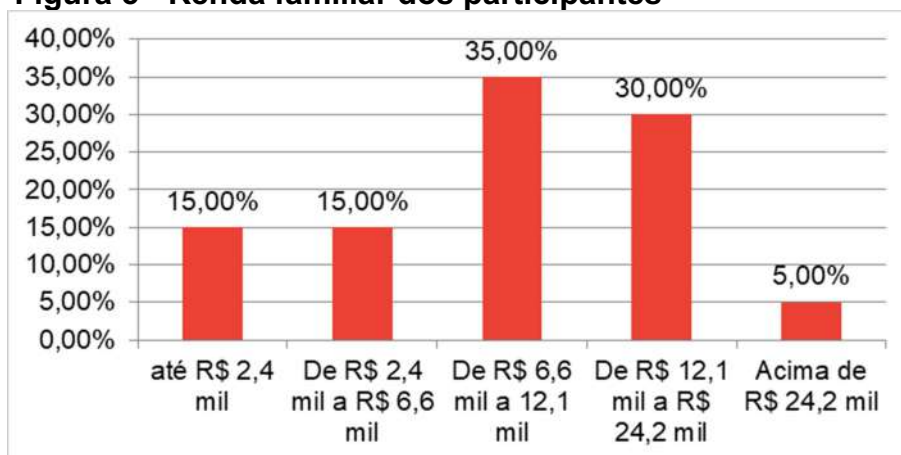
Figura 3 - Filhos

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao nível de escolaridade (Figura 4) dos participantes, 20% (4 indivíduos) possuem ensino superior incompleto, 30% (6 indivíduos) têm ensino superior completo, e 50% (10 indivíduos) possuem pós-graduação completa. A situação laboral dos participantes varia da seguinte maneira: 45% (9 indivíduos) estão empregados em regime CLT ou estatutário, 25% (5 indivíduos) não estão trabalhando (podendo ser estudantes), 15% (3 indivíduos) estão aposentados, 10% (2 indivíduos) são profissionais liberais, e 5% (1 indivíduo) é autônomo. Em relação à renda domiciliar (Figura 5), os participantes estão distribuídos nas seguintes faixas de renda: 15% (3 indivíduos) têm uma renda de até R\$ 2,4 mil, 15% (3 indivíduos) têm renda entre R\$ 2,4 mil e R\$ 6,6 mil, 35% (7 indivíduos) têm renda entre R\$ 6,6 mil e R\$ 12,1 mil, e 30% (6 indivíduos) têm renda entre R\$ 12,1 mil e R\$ 24,2 mil. Apenas 5% (1 indivíduo) relatou ter uma renda familiar acima de R\$ 24,2 mil.

Figura 4 - Escolaridade

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 5 - Renda familiar dos participantes

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados levantados sugerem boas condições de estabilidade em relação aos papéis, responsabilidades e atribuições da vida adulta trazidos por Dias (2016) e Coffman (2002), conforme mencionado no capítulo 3, – por exemplo casamento, filhos, trabalho. As respostas indicaram um perfil de pessoas em relacionamentos estáveis, que não têm filhos dependentes e desfrutam de boa renda e escolaridade.

Em relação ao **gênero** dos participantes, 75% (15 indivíduos) se identificam com o gênero feminino (cisgênero²⁶), enquanto 25% (5 indivíduos) se identificam como masculino (cisgênero). Quanto à **raça ou cor**, a maioria dos participantes (70% ou 14 indivíduos) se identifica como branca. Além disso, 20% (4 indivíduos) se identificam como pardos e 10% (2 indivíduos) como pretos. Entre os participantes, 55% (11 indivíduos) afirmam professar alguma **religião**, enquanto 45% (9 indivíduos) disseram não professar religião. Dentre os que possuem religião, a distribuição é a seguinte: 20% (4 indivíduos) se declaram católicos, 10% (2 indivíduos) se declaram cristãos, 20% (4 indivíduos), espíritas, e 5% (1 indivíduo), evangélicos.

Nestes últimos aspectos, as informações coletadas trazem a questão da diversidade. A amostra demonstrou-se pouco diversa em termos de gênero, com ampla maioria de mulheres e 100% de pessoas cisgênero. Também em relação à

²⁶ Cisgênero: Diz-se da pessoa que se identifica completamente com o seu gênero de nascimento; refere-se às mulheres e aos homens em completa conformidade com os órgãos sexuais que lhes foram atribuídos à nascença; opõe-se ao transgênero (não identificação com o gênero de nascimento). (CISGÊNERO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/cisgenero/> >. Acesso em: 19/08/2023.)

raça/cor, foi detectada uma maioria de participantes brancas, poucos indivíduos que se declararam pardos ou pretos e nenhum representante de minorias raciais como a amarela e a indígena. Quanto à religiosidade, não houve representantes de religiões de matriz africana, ou outra qualquer outra fora do âmbito da fé cristã.

5.2 MOTIVAÇÕES PARA A BUSCA DE AULAS DE CANTO

As respostas das perguntas 11 a 13 do questionário dos alunos (Apêndice A, p. 107) estão compreendidas nesta categoria, buscando atender o objetivo específico de verificar as motivações dos alunos para buscar aulas de canto individuais. Pode-se dizer que os dados desta categoria se enquadram na dimensão que Illeris nomeia como incentivo, a qual se refere aos componentes emocionais e afetivos que integram o processo da aprendizagem, tais como sentimentos, emoções, motivação e volição (Illeris, 2013, p.18). Dos 20 participantes, 70% (14 indivíduos) responderam que buscaram as aulas de canto porque gostam de cantar. Essa motivação foi a mais citada entre os entrevistados. De fato, a predileção pelo canto se apresenta reiteradas vezes também como a principal resposta para outras perguntas desta mesma categoria, confirmando, conforme aponta Kebach, o importante papel da afetividade na motivação: “É o desejo (o interesse), portanto, o que mobiliza os sujeitos a se construírem musicalmente” (Kebach, 2007, p. 40).

O canto como um hobby foi mencionado por 45% (9 indivíduos) dos participantes, a busca pelas aulas como uma forma de lidar com o estresse, por 15% (3 indivíduos), e “ter um momento semanal reservado para o bem-estar pessoal” por 5% (1 participante). Essas respostas apontam, assim, para o papel das aulas de canto no bem-estar dos indivíduos, conforme registra MacDonald (2013, p. 3), ainda que o foco primário das aulas muitas vezes seja o desenvolvimento de habilidades convencionais, como a técnica.

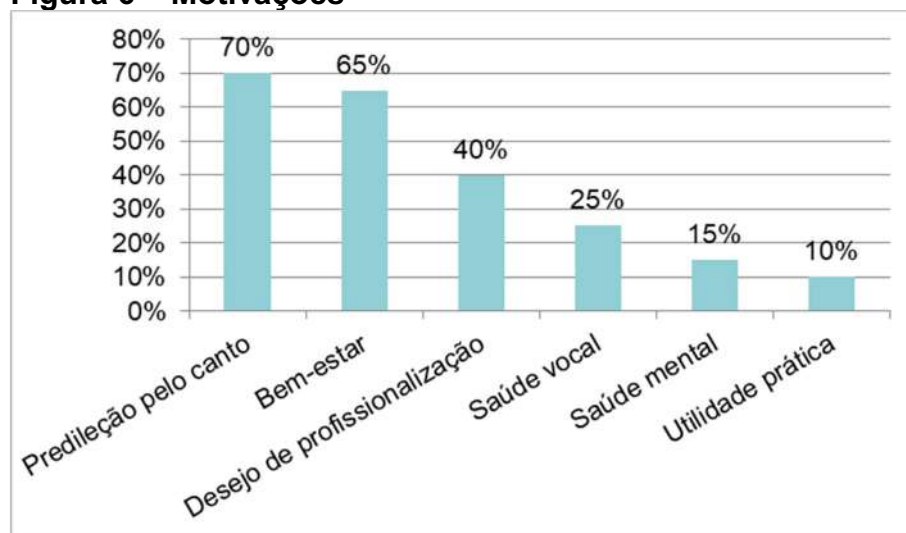
Outra motivação relevante foi o desejo de profissionalização como musicista ou cantor²⁷, mencionado por 40% (8 indivíduos) dos entrevistados. Isso sugere que

²⁷ Duas opções quase idênticas permaneceram no questionário de forma desapercibida: “Aspiro a me profissionalizar como musicista ou cantor” e “Gostaria de me tornar cantor(a) profissional”. As respostas dos participantes que optaram por uma ou outra dessas motivações foram somadas na etapa de organização dos dados obtidos. Um único participante havia marcado as duas. Nesse caso, a resposta duplicada foi descartada, e somente foi considerada uma menção.

uma parcela significativa da amostra tem aspirações de aprofundamento em relação ao canto e indica que parte dos participantes vê o canto como uma atividade não apenas recreativa, mas também como uma possível fonte de trabalho e realização profissional. Isso desafiando as representações sociais que aludem à infância como o momento ideal para aprender música (Andrade e Mendes, 2016; Penna, 2014). Em termos de incentivo (Illeris, 2007), aqui se pode falar de necessidade, já que o aprendizado do canto nesse caso significa aprender uma habilidade indispensável para o exercício da profissão de cantor.

Além disso, 25% (5 indivíduos) buscaram as aulas de canto com o objetivo de melhorar a saúde vocal. Algumas motivações menos frequentes também foram selecionadas por apenas 5% (1 indivíduo) cada, como trabalhar a timidez e usar o canto em seu trabalho. No campo “outro”, dois participantes mencionaram, espontaneamente, vencer um trauma e cantar na igreja (1 indivíduo cada). Aqui aparecem indícios do papel das aulas de canto na saúde não apenas física como também mental e também do papel mais concreto das aulas de canto por sua utilidade prática em momentos já presentes na vida desses participantes. A Figura 6 ilustra os dados apresentados, agrupados nas categorias predileção pelo canto, bem-estar, desejo de profissionalização, saúde vocal, saúde mental e utilidade prática.

Figura 6 – Motivações



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre o motivo de escolherem especificamente aulas de canto em vez de outros instrumentos, 80% (16 indivíduos) dos participantes manifestaram que a motivação foi o gosto pelo canto, reforçando novamente o papel

do interesse/da afetividade na seleção de uma modalidade musical para aprender. Dentre as opções pré-definidas no questionário, esta foi a única selecionada, sendo que as opções “disponibilidade de horário”, “distância” e “valor de investimento em equipamento” não foram selecionadas por participante algum. Isso sugere que as questões práticas e logísticas não foram os aspectos mais determinantes ou prioritários para a escolha das aulas de canto e que as motivações dos indivíduos da amostra parecem ser de ordem essencialmente interna, conforme as pressuposições de Knowles (Barros, 2018, p. 5).

Como respostas espontaneamente apresentadas pelos participantes, estão: 1 indivíduo mencionou que buscou aulas de canto para vencer um trauma, enquanto outra mencionou a orientação de um otorrinolaringologista como fator motivador. Essa últimas respostas, embora mencionada por uma proporção relativamente menor de participantes, refletem algo não incomum na experiência de professores de canto: a sobreposição ou interseção entre música e prática terapêutica (MacDonald, 2013) ou até mesmo a transformação da aprendizagem em atividade terapêutica (Andrade, 2015). Isso pode acontecer, conforme exemplificado pela participante, inclusive por encaminhamento de um profissional de saúde, muito embora o ensino-aprendizagem de canto não seja, a rigor, uma modalidade terapêutica e nem o professor, terapeuta. Uma pessoa relatou o desejo de aprender a cantar sem nenhuma pretensão específica, e outra mencionou que buscava acompanhar o violão com o canto, evidenciando que o canto pode ser uma atividade autônoma, mas também complementar a outras práticas musicais.

Quanto ao motivo para a busca por aulas individuais e não coletivas, para a maioria dos participantes, 90% (18 indivíduos), trata-se da atenção às suas necessidades individuais. Isso pode apontar para uma ideia de que as aulas individuais trazem benefícios ao dar exclusiva a atenção aos objetivos do aluno, ao seu ritmo particular de aprendizagem e suas dificuldades e por isso gerando, possivelmente resultados mais rápidos e eficazes. Em menor proporção, 20% (4 indivíduos) dos entrevistados mencionaram especificamente a flexibilidade de horários, que não deixa de ser uma necessidade individual, como fator motivador para a escolha de aulas individuais. A necessidade de flexibilidade de tempo é uma realidade compatível tanto com a geografia da amostra (vida em uma grande capital)

quanto com o papel do trabalho na vida da maioria dos participantes (vida adulta jovem e intermediária, com a maioria da amostra em ocupação formal ou informal).

Duas pessoas mencionaram a timidez como motivo, possivelmente indicando que aulas individuais, sem a presença de outras pessoas, proporcionam um ambiente mais confortável para a prática do canto. Outra motivação foi espontaneamente indicada no espaço 'outros' por uma pessoa, a busca por superar um trauma, enquanto uma pessoa não indicou nenhuma motivação. As opções pré-definidas distância, indisponibilidade de aulas coletivas e valor das aulas não foram selecionadas, reforçando que tais fatores de ordem prática não se mostram relevantes para a amostra, como apontado anteriormente.

Portanto, ao se olhar para as motivações dos participantes para a busca de aulas de canto, destacam o simples gosto e o prazer pelo canto como resposta não apenas para a pergunta específica sobre a motivação, mas também como a principal razão para outras perguntas dentro da mesma categoria. Nos termos de Illeris, podemos dizer que os incentivos de caráter emocional e a afetivo certamente desempenham, para esta amostra, um papel significativo na escolha de uma modalidade musical para aprender. Porém as respostas refletem uma pluralidade de modos como as aulas de canto podem entrar na vida das pessoas, numa interseção de fatores (MacDonald, 2013) que incluem, além da afetividade, a profissionalização e a contribuição para o bem-estar e a saúde física e mental. Além disso, a atenção à individualidade foi um aspecto fundamental na decisão da opção por aulas individuais.

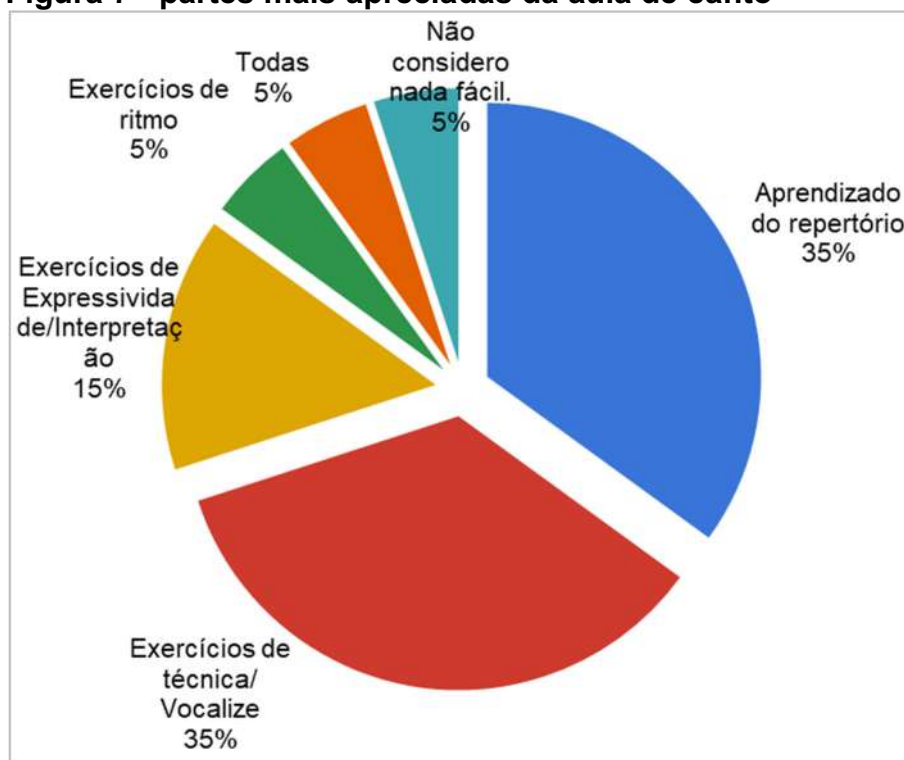
5.3 DIFICULDADES E POTENCIALIDADES NO PROCESSO DE APRENDIZADO DE CANTO

As perguntas número 14 a 17 e número 29 do questionário dos alunos (Apêndice A, p.107) buscaram abordar as preferências e desafios no processo de aprendizado de canto, de forma a atender o objetivo de reconhecer as dificuldades e potencialidades que os alunos encontram nesse aprendizado. Verificou-se, neste quesito, uma variação grande nas respostas, indicando que concernem questões bastante individuais. Muitas vezes, o que é considerado simples para parte dos participantes também é desafiador para outros deles. Os participantes foram

questionados, primeiramente, sobre os elementos das aulas de canto no geral, e depois sobre os aspectos particulares ao canto especificamente.

Quando perguntados sobre que parte da aula de canto mais gostam ou consideram mais fácil (Figura 7), o item exercícios de técnica/vocalizes e o item aprendizado do repertório foram os mais mencionados pelos participantes, com 35% (7 indivíduos) dos entrevistados cada. Quanto aos primeiros, é possível supor que os exercícios de técnica vocal, ao tratar-se de uma etapa mais estruturada e orientada pelo professor, em que cabe a ele a proposição de conteúdo e o monitoramento da execução, não exige do aluno tanto esforço criativo e empenho emocional, e por isso seja considerada relativamente mais fácil ou mais previsível. Já o aprendizado e a prática de repertório é um conteúdo que possivelmente foi escolhido pelo aluno ou ao menos em conjunto com ele. Essa prática pode estar mais alinhada com a ideia tradicional de "cantar" em uma perspectiva mais ampla – cantar uma “música” (uma canção) - e pode ser o que os alunos buscam ao se envolver com o canto.

Figura 7 - partes mais apreciadas da aula de canto



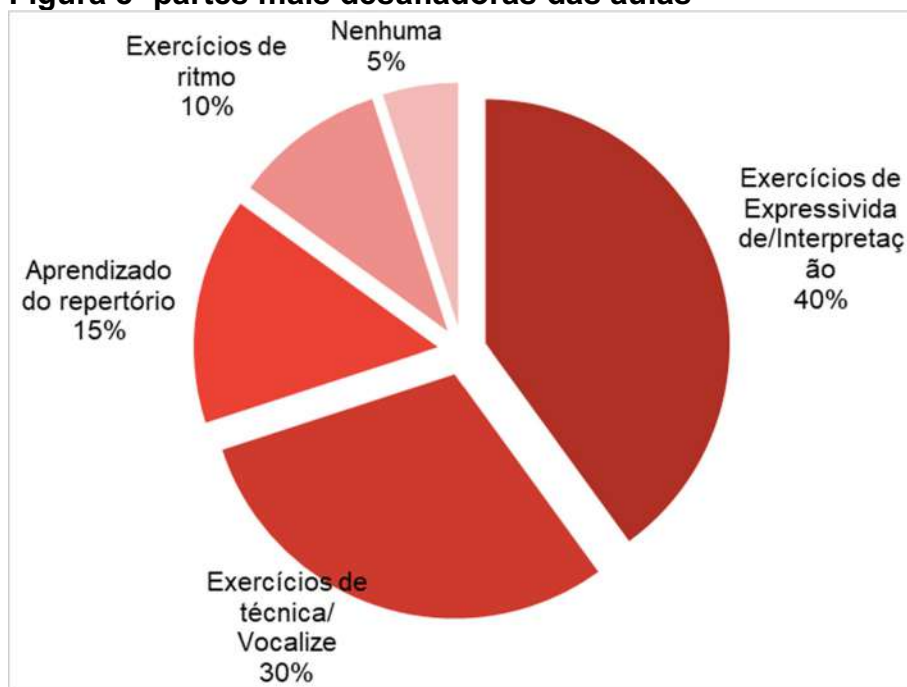
Fonte: Elaborado pela autora

Outros aspectos mencionados por uma parcela relativamente menor dos alunos, como aqueles que mais gostam ou consideram mais fáceis foram, com 15% (3 indivíduos) dos entrevistados os exercícios de expressividade/interpretação,

enquanto 5% (1 indivíduo) mencionou que gosta de exercícios de ritmo. Na opção “outro”, uma pessoa (5%) destacou que gosta de todas as partes da aula de canto. Outro participante também reconheceu a importância dos aprendizados obtidos nas aulas, mencionando que não considera nada fácil, porém, que sente que há bastante aprendizado.

Quanto aos que consideram ser a parte menos motivadora ou mais desafiadora das aulas de canto, os exercícios de expressividade/interpretação foram mencionados por 40% (8 indivíduos). Os exercícios de expressividade costumam ser, de maneira geral, atividades que exigem dos alunos certa disponibilidade emocional de se expressar de forma diferente da habitual, de se entregar ao lúdico e se relacionar com a música para além da voz, utilizando o corpo no geral. Não é possível afirmar o porquê desses resultados, porém é possível que a questão da timidez e os bloqueios que foram mencionados por alguns participantes como motivação para buscar aulas de canto e, em alguns casos, especificamente as aulas individuais influencie em que grande parte dos participantes considere esse aspecto desafiador. Além disso, a representação social de que atividades lúdicas são destinadas às crianças também pode influenciar essa percepção dos exercícios de expressividade/interpretação como desafiadores. Para alguns adultos, pode ser difícil se desvencilhar das expectativas sociais e se permitir abraçar o lúdico e emocionalmente expressivo, mesmo durante atividades de aprendizado.

Em seguida, 30% (6 indivíduos) dos participantes mencionaram que os exercícios de técnica/vocalize são os mais desafiadores ou menos motivadores para eles. Outras áreas menos motivadoras ou mais desafiadoras incluem o aprendizado do repertório, mencionado por 15% (3 indivíduos), e os exercícios de ritmo, mencionados por 10% (2 indivíduos). Além disso, uma pessoa (5%) relatou que nenhuma parte da aula é menos motivadora ou desafiadora para ela. A Figura 8 ilustra os dados apresentados.

Figura 8- partes mais desafiadoras das aulas

Fonte: Elaborado pela autora

Quando questionados sobre os aspectos do canto que consideram mais fáceis ou naturais, 55% (11 indivíduos) dos participantes citaram a afinação. Além disso, 35% (7 indivíduos) mencionaram a articulação das palavras/dicção como uma área mais fácil ou natural para eles. Dos aspectos considerados, este último é o que mais diretamente liga o canto à fala e está também intimamente ligado à ideia de discurso (Swanwick, 2010). Como será visto mais adiante, muitos dos participantes indicaram sua predileção por repertórios em língua portuguesa. O fato de cantar em sua língua materna pode ser um dos fatores que influencia o canto dessas pessoas para que considerem a articulação das palavras e dicção como um aspecto fácil. Além disso, conforme nos indica Guse (2020), essa influência da língua sobre a música que está sendo executada facilita outras habilidades como utilização de timbres, resolução das tensões acentuais, a execução da prosódia, além de conectar o indivíduo mais diretamente com os sentidos evocados pelas palavras. Isso porque, como já visto, “experimentamos uma intimidade bastante grande entre as funções de canto e fala, já que é o mesmo instrumento que realiza ambas as funções. Isso traz uma amálgama entre a voz que canta e a voz que se comunica no cotidiano” (Guse, 2020, p. 407).

Outros aspectos considerados mais fáceis ou naturais por uma proporção menor de participantes incluem a postura corporal e a emissão de notas graves e

agudas com conforto (extensão), ambos mencionados por 30% (6 indivíduos) dos entrevistados. A sustentação das notas ou frases musicais longas (respiração ou "fôlego") e o ajuste da intensidade dos sons (dinâmica) foram mencionados por 25% (5 indivíduos) cada. A consciência corporal e o apoio foram mencionados por 15% (3 indivíduos) cada. Alguns aspectos tiveram apenas 10% (2 indivíduos) de menções, como a coordenação de dois ou mais dos aspectos mencionados anteriormente, que como veremos, é considerado um aspecto desafiador para grande parte das pessoas.

Já quanto aos aspectos específicos do canto que consideram mais difíceis ou desafiadores, a sustentação das notas ou frases musicais longas (respiração ou "fôlego") foi mencionada por 40% (8 indivíduos) dos participantes. Temos aqui um aspecto, contrastante e dificultador da já mencionada "amálgama" entre voz que canta e voz que se comunica no cotidiano: a insuficiência do modelo de fala cotidiana para resolver os desafios vocais (Guse, 2020). Como detalhado no capítulo 3, a intimidade entre a fala e o canto, por compartilharem as mesmas estruturas físicas, pode facilitar alguns aspectos deste, enquanto dificulta outros, e este parece ser um exemplo de ponto em que traz dificuldade. Isso porque o modo como respiramos ao usar o aparelho fonador para falar é muito diverso e não atende às exigências do canto, pois para cantar é necessário aprender a manter as mesmas estruturas em posições e movimentos diferentes daquelas com que nos habituamos desde que nascemos, como apontado por Chamun (2017).

Também foi mencionada, por 30% dos participantes (6 indivíduos), a afinação como um aspecto desafiador do canto. A consciência corporal e o esforço ao cantar ("forçar a garganta") foram mencionados por 25% (5 indivíduos) cada. A consciência corporal refere-se à habilidade de sentir e controlar as tensões musculares durante o canto, enquanto o esforço excessivo pode indicar o uso inadequado da voz, o que pode levar a problemas vocais. Esses aspectos estão diretamente relacionados ao domínio da técnica vocal e ao desenvolvimento de uma voz saudável. Outros aspectos desafiadores mencionados incluem ressonância, postura corporal, emissão de notas muito graves ou muito agudas (extensão) e apoio, cada um selecionado por 20% (4) dos indivíduos. A voz muito nasal, articulação das palavras/dicção e a percepção de ter uma voz muito fraca foram mencionadas por 15% (3 indivíduos) dos participantes cada.

No entanto, o fator mais mencionado como desafiador foi a coordenação de dois ou mais dos aspectos acima (afinação, respiração, consciência corporal *etc.*), por 45% dos participantes (9 indivíduos). Isso indica como o canto é uma atividade complexa, que mobiliza muitas estruturas diferentes do corpo simultaneamente, que é o próprio instrumento, de uma forma não habitual e bastante influenciada por atividades que os indivíduos fazem com mais automatismo, como falar, respirar, utilizar uma variedade de timbres e registros vocais, além da memória e outras faculdades cognitivas.

Ao comparar os aspectos específicos tanto do canto e quanto da técnica vocal que os alunos consideram mais fáceis e mais difíceis ou mais e menos motivadores das aulas de canto mostram que não existe consenso e que, em certos casos, o que é considerado descomplicado para grande parte dos participantes também é desafiador para outros deles. Um exemplo são os vocalizes e exercícios de técnica vocal, que foram mencionados como fáceis por uma proporção muito semelhante àquela dos que consideraram tais exercícios difíceis (35% no grupo dos que consideram os vocalizes fáceis, 30% no grupo dos que consideram tais exercícios difíceis). Isso mostra, como comentado no início desta seção, como tais juízos podem ser muito individuais. Ademais, isso sugere que, conforme apontado por Coffman (2002), como o desenvolvimento das diferentes habilidades cognitivas não se encontra em estágio perfeitamente uniforme entre os indivíduos adultos, que podem aprender e ter dificuldades e aptidões bastante diferentes.

Porém é possível perceber que alguns aspectos, como a afinação e a articulação das palavras/ dicção tem um número significativamente maior de alunos que as consideram mais fáceis e motivadoras (respectivamente 11 e 7 indivíduos) do que alunos que as consideram desafiadoras (respectivamente 6 e 3 indivíduos). Da mesma forma, aspectos como a coordenação de dois ou mais dos aspectos técnicos e a sustentação das notas ou frases musicais longas (respiração ou "fôlego") é considerada desafiadora por um número muito maior de participantes (respectivamente 9 e 8 indivíduos), do que aqueles que as consideram motivadoras ou fáceis (respectivamente, 2 e 8 indivíduos).

Essa tendência pode refletir a complexidade desses aspectos e a necessidade de um maior desenvolvimento técnico para lidar com eles com facilidade, desenvolvimento esse que os alunos da amostra talvez ainda precisem

desenvolver já que são iniciantes. A coordenação de diferentes elementos da técnica vocal pode ser um desafio, exigindo mais prática e treinamento para dominar. Já o apoio respiratório é considerado um aspecto desafiador e um aspecto mais fácil e natural por um número igual de indivíduos (3 de um lado e de outro). Essa dualidade pode estar relacionada a diferentes concepções didáticas sobre o que constitui o apoio respiratório. Pode haver abordagens diversas ensinadas aos alunos, o que resulta em percepções divergentes sobre a facilidade ou o desafio que representa. A Figura 09 tenta ordenar em uma escala as habilidades conforme um maior número de participantes as considere mais fácil ou mais difícil.

Figura 9 - habilidades do canto conforme sua dificuldade para os alunos



Fonte: Elaborado pela autora

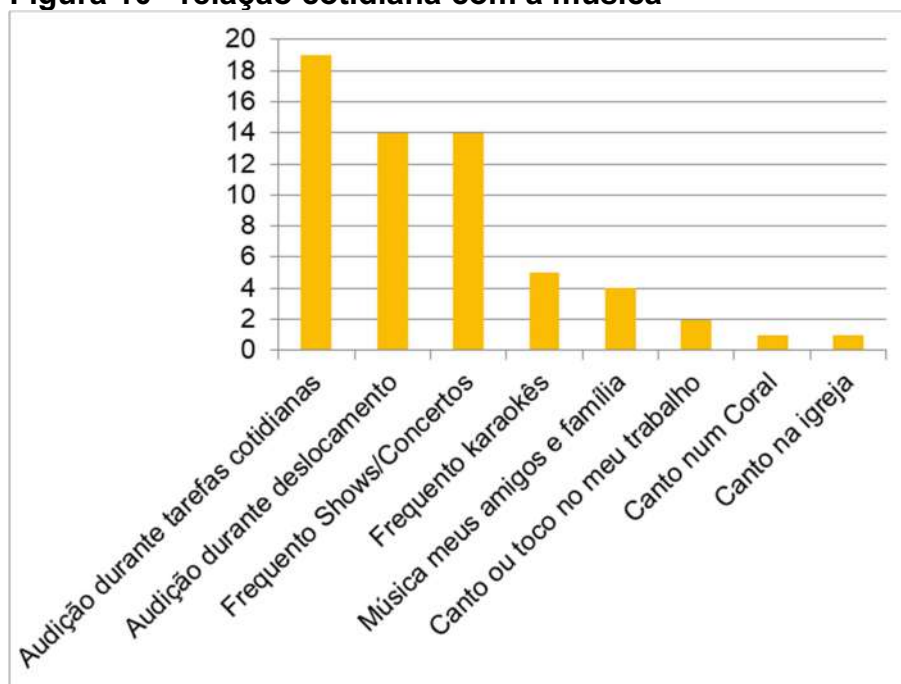
A pergunta 29 do questionário, que convida os participantes a abordarem pontos não contemplados nas questões anteriores, revelou uma preocupação importante relacionada às limitações com idiomas em peças de canto coral e à dificuldade na leitura de partitura. Essa pergunta teve a resposta de um único participante: “Limitação com idiomas nas diversas peças em canto coral, e dificuldade na leitura de partitura”. A primeira parte da resposta pode ser enquadrada na habilidade de articulação e dicção, pois línguas estrangeiras muitas vezes possuem sons que a fonética da língua portuguesa não contempla, o que torna necessário um trabalho de específico nesse sentido. Já a leitura de da notação musical tradicional de maneira geral não é contemplada nas aulas de canto como o é no ensino de outros instrumentos musicais, o que sugere a importância da personalização das aulas de canto a dependendo das necessidades do aluno ou aluna específico.

5.4 RELACIONAMENTO DOS PARTICIPANTES COM A MÚSICA

Nesta categoria, buscou-se atender o objetivo de compreender como os participantes se relacionam com a música, como inserem o canto e o estudo de canto em seu contexto de vida, e o repertório pelo qual se interessam. Incluem-se aí seus hábitos de ouvir música, os gêneros musicais apreciados, e a prática do conteúdo das aulas de canto e também como os alunos aplicam o que aprendem. Conforme visto no capítulo 3, a interação social e a experiência musical cotidiana do aluno são importantes para a musicalização (Kebach, 2007. Swanwick, 2010, Penna, 2014) e para a aprendizagem (Illeris, 2007, 2013). Aqui se enquadram as respostas das perguntas 18 a 28 do questionário dos alunos (Apêndice A, p. 107).

Quando perguntados “Como você se relaciona com a música na sua vida cotidiana?”, a quase totalidade dos participantes (95% - 19 indivíduos) afirmou que ouve música enquanto realiza suas tarefas cotidianas. 70% (14 indivíduos) dos entrevistados relataram que ouvem música enquanto se deslocam para o trabalho ou estudos ou ainda que assistem a shows e concertos (70% - 14 indivíduos). Uma parcela bem menor frequenta karaokês (25% - 5 indivíduos) ou se engaja em práticas musicais com amigos e familiares (20% - 4 indivíduos). Além disso, 10% (2 indivíduos) disseram que cantam ou tocam no seu trabalho, enquanto apenas 5% (1 indivíduo) relatou participar de um coral e cantar na igreja.

Infere-se, portanto, que o relacionamento dessas pessoas com a música está mais próxima de uma atitude de caráter passivo (ouvir, assistir) que ativo (fazer música com amigos, cantar em um karaokê ou coral). Além disso, estabelece-se, para a quase totalidade, uma relação de natureza predominantemente cotidiana com a música, utilizando-a como forma de entretenimento e lazer, em oposição a um relacionamento mais profissional, que é desempenhado por apenas 2 (10%) participantes, configurando a condição de iniciantes da amostra. A Figura 10 ilustra os dados apresentados.

Figura 10 - relação cotidiana com a música

Fonte: Elaborado pela autora

Os participantes foram questionados quanto aos gêneros musicais que apreciam ouvir e que apreciam cantar. Em termos numéricos, 22 gêneros musicais foram mencionados no primeiro grupo (ouvir) e 15 no segundo (cantar), o que demonstra uma riqueza de escolhas musicais dentro da amostra estudada. Tanto para audição quanto para execução temos um destaque para a música popular em relação à música erudita, que foi mencionada por apenas um quarto dos participantes, e para a MPB (Música Popular Brasileira) como o gênero mais apreciado, refletindo sua importância na cultura musical brasileira.

Detalhadamente, entre os gêneros apreciados para audição foram mencionados a MPB²⁸ por 65% (13 indivíduos) dos entrevistados como um de seus favoritos. Em seguida, com 55% (11 indivíduos) dos entrevistados mencionando, temos o gênero Rock²⁹, e com 45% (9 indivíduos) cada, foram citados os gêneros Pop e Bossa nova. Outros gêneros apreciados incluem Música Clássica/Erudita (25% - 5 indivíduos), Blues (20% - 4 indivíduos), Samba (15% - 3 indivíduos). Rap, Pagode e Sertanejo receberam menções de 10% dos participantes cada (2

²⁸ Algumas variações ou subgêneros foram mencionados pelos participantes, como por exemplo "MPB dos anos 70 e 80", mencionada por 1 participante.

²⁹ Incluindo o subgênero "Rock antigo" (1 participante).

indivíduos cada), e outros gêneros, que tiveram apenas uma menção cada (5% - 1 indivíduo cada), incluem Indie, Heavy Metal, Jazz, Sertanejo, Evangélicas, Reggae, Folk, Eletrônica, Trilhas Sonoras, R&B, Funk.

A partir dos dados acima, apresenta-se um ecletismo, com cada participante mencionando, em média, 3 gêneros diferentes cada um. Um dos participantes mencionou “Diversos”, e um participante indicou apreciar “todos os gêneros musicais, exceto funk. Em relação aos gêneros musicais que os participantes gostam de cantar, a MPB³⁰ foi mencionada, também, por 65% dos participantes (13 indivíduos), destacando-se como o principal gênero para cantar. O Pop foi mencionado por 40% dos entrevistados (8 indivíduos), enquanto o Rock³¹ por 20% (4 indivíduos). A Música Clássica/Erudita e o Samba³² foram mencionados por 15% (3 indivíduos) cada. Outros gêneros que os participantes gostam de cantar incluem o Blues (10% - 2 indivíduos), enquanto que Músicas Evangélicas, Canto Litúrgico, Bossa Nova, R&B, Jazz, Funk, Pagode, Folk foram mencionados por 5% (1 indivíduo) cada. O ecletismo se mostra também entre os gêneros apreciados para cantar, com 1 participante (5%) que declarou “todos”.

Na análise dos dados relativos aos gêneros musicais apreciados, sobressai-se o repertório em língua portuguesa (aqui considerado: MPB, Samba, Bossa Nova, Pagode e Evangélicas³³), que foi especificamente mencionado por 17 dos 20 participantes (85%). Isso parece reforçar as noções de Guse (2020) quanto à identificação mais rápida tanto intérpretes como de público com o repertório em sua língua materna, não apenas com relação aos sentidos do texto, mas também aspectos culturais, afetivos, emocionais, evocando sentimentos de pertencimento e de identidade conforme os pontos de vista de Guse (2020, p. 408) que foram

³⁰ Incluindo “MPB dos anos 70 e 80” (1 participante).

³¹ Incluindo o subgênero “Rock antigo” (1 participante).

³² Incluindo a variação “sambinhas”, que pode indicar uma relação afetiva e descontraída com o gênero.

³³ Apesar da predominância da língua portuguesa no repertório comumente denominado “evangélico”, nota-se na atualidade uma crescente inclinação para composições evangélicas estrangeiras, rotuladas como “gospel”, e até mesmo o eventual uso dos dois termos como sinônimos. O termo “gospel” não foi, no entanto, mencionado pelos participantes desta pesquisa, levando à suposição de que se trata de repertório majoritariamente em língua portuguesa.

musical formal. Um participante comentou que não toca nenhum instrumento musical “ainda”, indicando como o engajamento em uma prática musical, o canto, pode ser o mecanismo de ingresso para outras práticas musicais, expandindo o universo cultural dos indivíduos.

A maioria dos participantes (65% - 13 indivíduos) afirmou que não tem parentes ou amigos que tocam instrumentos musicais e com os quais os participantes possam interagir cantando junto ou de outra forma. Esses dados fornecem indícios sobre o contexto sociocultural em que a amostra se encontra, pois os participantes não se encontram isolados no fato de não ter tido acesso, anteriormente, à educação musical – o mais provável é que as pessoas de suas relações próximas também não tenha tido acesso aos meios necessários para praticar música. A baixa incidência de participantes que tocam instrumentos musicais e a falta de interação com parentes ou amigos que também praticam a música pode refletir, assim, um baixo índice de acesso à educação musical no Brasil.

As próximas 2 perguntas referem-se à capacidade dos participantes de aplicar o que aprendem, ou seja, a possibilidade de transferência dos aprendizados da situação de aula para as situações da vida dos participantes (conforme a concepção de Illeris (2013)). Os participantes também foram questionados quanto às dificuldades encontradas por eles nessa aplicação, ou transferência, dos produtos da aprendizagem. A maior parte dos participantes (85% - 17 indivíduos) afirmou que consegue, sim, aplicar o que aprende nas aulas de canto em outros contextos fora da sala de aula.

Dentre os contextos nos quais os participantes aplicam o que aprendem nas aulas de canto, cantar para/com amigos foi mencionado por 55% (11 indivíduos) dos entrevistados, seguido por cantar para/com a família (45% - 9 indivíduos) e frequentar karaokês (30% - 6 indivíduos). A participação em coros amadores também foi mencionada por 30% (6 indivíduos) e 15% (3 indivíduos) disseram que aplicam o que aprendem nas aulas de canto cantando na igreja. As apresentações em shows ou recitais foram mencionadas por 20% (4 indivíduos). Mais uma vez apresentam-se indícios de uma relação não profissional, mas majoritariamente ligadas a contextos amadores, com atividades que sugerem que o aprendizado musical não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também

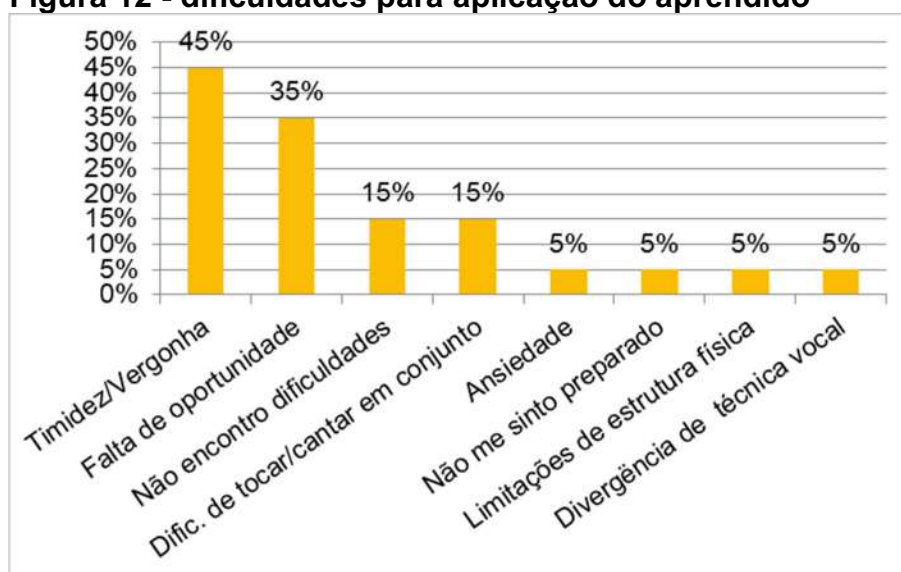
desempenha um papel significativo na construção de conexões sociais e no compartilhamento de experiências musicais com outras pessoas. Observa-se uma diversidade de contextos e de práticas musicais (Queiroz, 2004), vivências as quais têm o potencial de fomentar o interesse e a motivação dos alunos para a construção de seu conhecimento (Kebach, 2007. Illeris, 2013, Swanwick, 2010; 1013; Penna, 2014).

Outras aplicações foram menos mencionadas, espontaneamente, por 1 participante cada: um participante declarou aplicar seu conhecimento adquirido nas aulas “sempre que canta”, outra participante “cantando sozinha”. Uma participante declarou que tem “cantarolado mais corajosamente”, e que isso “a tem deixado bem feliz”. Esses são relatos individuais, mas que destacam o impacto emocional e afetivo das aulas de canto, indicando que estas podem desempenhar um papel importante no enfrentamento de aspectos emocionais, da timidez e no desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação, permitindo que os indivíduos se sintam mais confortáveis e seguros ao cantar em público ou em contextos sociais. Outros pontos também apareceram como um participante que aplica o conteúdo na aula de canto em seu trabalho, indicando que a relação com a profissionalização no canto existe na amostra, ainda que composta de pessoas que não haviam antes tido contato formal com a música, e outra participante utiliza os exercícios para aquecer a voz antes de sua atividade como professora, indicando a aplicabilidade dos exercícios de canto na saúde vocal.

Quando questionados a respeito de quais as dificuldades que encontram para aplicar o que se aprende nas aulas de canto em outros contextos (Figura 12), entre as dificuldades relatadas pelos participantes, a timidez/vergonha foi a mais mencionada, com 45% (9 indivíduos) dos entrevistados apontando isso como um desafio, além de um participante que citou a ansiedade (5% - 1 indivíduo). Um participante mencionou que ainda não se sente preparado o suficiente para aplicar o aprendizado fora da sala de aula. Assim, é possível notar que os aspectos relativos à construção da autoconfiança e à sensação de competência dos alunos iniciantes têm um impacto importante na aplicação do conteúdo aprendido e devem ser levados em consideração em futuras propostas pedagógicas, sendo, inclusive, considerado por Illeris (2007, 2013) em sua ampla concepção de conteúdo. Apenas um participante não encontrou dificuldades em aplicar o que aprendeu.

Além disso, 35% (7 indivíduos) mencionaram, simplesmente, a falta de oportunidades de aplicar o que aprendem. Isso reforça sua posição como iniciantes e ressalta o caráter mais passivo (no sentido de ouvir/assistir) que os participantes têm em relação à sua interação com a música, como mencionado anteriormente. Outras dificuldades citadas incluem dificuldade de tocar/cantar em conjunto (15% - 3 indivíduos), limitações relacionadas à estrutura física, como por exemplo, equipamentos diferentes dos que há na sala de aula (5% - 1 indivíduo) e um mencionou uma divergência entre a técnica vocal ensinada na aula de canto e as orientações dadas pelo maestro do coro.

Figura 12 - dificuldades para aplicação do aprendizado

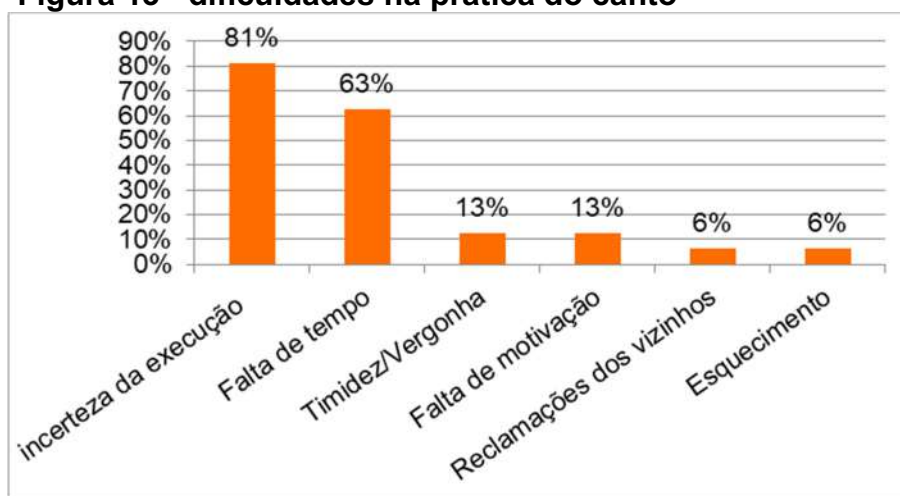


Fonte: Elaborado pela autora

Os três últimos fatores mencionados, dificuldade de tocar/cantar em conjunto, estrutura física e divergência de técnica vocal entre aula e situação de aplicação prática, destacam a importância de alinhar o conteúdo e a abordagem das aulas de canto com as situações reais de uso. Illeris (2013) explica que o conteúdo das aulas se organiza em esquemas mentais, ativados durante as aulas e revividos em situações semelhantes. Portanto, é fundamental que o ambiente de aprendizado se assemelhe à realidade para melhorar a eficácia da aprendizagem e a transferência de conhecimento para outros contextos musicais. A eficácia do aprendizado, da memorização e da transferência é influenciada pela intensidade do incentivo e pela interação com o ambiente, neste caso, a aplicação prática do que foi aprendido (Illeris, 2013). O incentivo, na forma de interesse (Kebach, 2007), motiva os indivíduos na construção de sua musicalidade.

Quando questionados se conseguem praticar o conteúdo das aulas durante a semana, no intervalo entre elas, a grande maioria dos participantes (75% - 15 indivíduos) afirmou que consegue praticar o conteúdo relacionado às suas aulas de canto durante a semana, demonstrando um nível significativo de engajamento e interesse dos estudantes em desenvolver suas habilidades musicais além do ambiente de ensino. A média de horas semanais praticadas foi de 3,5 horas, com uma ampla variação, entre 0,5 e 15 horas por semana. Quando questionados se encontram dificuldades nessa prática individual (Figura 13), a maioria dos participantes (80% - 16 indivíduos) respondeu afirmativamente, confirmando que embora pratiquem, encontram dificuldades fazê-lo. A principal dificuldade enfrentada pela maioria (mencionada por 65% - 13 indivíduos) foi saber se estão fazendo corretamente o que foi ensinado nas aulas. A incerteza sobre a execução correta do que foi ensinado nas aulas é natural quando se trata de iniciantes e até mesmo de estudantes mais avançados, e é interessante, como já se comentou, que o senso de competência seja trabalhado e desenvolvido.

Figura 13 - dificuldades na prática do canto



Fonte: Elaborado pela autora

A falta de tempo também foi apontada como uma dificuldade por uma parcela significativa (50% - 10 indivíduos) dos entrevistados, que, como discutido na primeira categoria de análise (Características sócio-econômico-culturais dos participantes) são em sua maioria adultos em sua vida produtiva e que desempenham papéis sociais como a paternidade, o casamento, o trabalho, a escolaridade. Outras dificuldades mencionadas incluem timidez/vergonha (10% - 2 indivíduos) e as reclamações dos vizinhos (5% - 1 indivíduo), falta de motivação para praticar (10% -

2 indivíduos) e desvio de atenção (5% - 1 indivíduo). Esses desafios podem ser comuns entre os estudantes de música, e é importante que os professores estejam cientes dessas questões para fornecer o apoio e as estratégias necessárias para ajudar os alunos a superá-las.

5.5 AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO AO CONHECIMENTO MUSICAL DOS ALUNOS E O POTENCIAL DAS AULAS INDIVIDUAIS DE CANTO

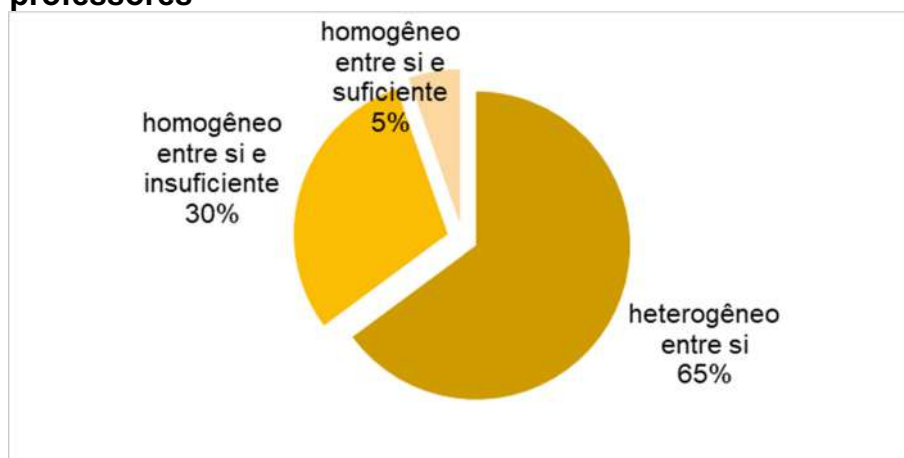
Nesta categoria, são apresentadas e discutidas as respostas das perguntas do questionário dos professores (Apêndice B, p.113). Participaram 37 professores de canto, os quais foram perguntados com relação a seus alunos adultos iniciantes. Buscou-se atender o objetivo de conhecer a avaliação que os professores fazem do conhecimento musical dos alunos e do potencial das aulas de canto para seu desenvolvimento musical global. Além disso, foram incluídas perguntas sobre as limitações percebidas por eles, além de suas prioridades para trabalho nas aulas de canto. Os professores também foram consultados quanto a sua formação.

A primeira pergunta tratou de questionar os professores sobre o conhecimento musical de seus estudantes adultos iniciantes, buscando identificar a homogeneidade ou heterogeneidade do conhecimento musical desses alunos. Três opções foram oferecidas: primeiro, se os alunos possuem um conhecimento musical relativamente homogêneo, mas insuficiente, indicando a necessidade de trabalho de musicalização para a maioria ou todos os alunos; segundo, se possuem conhecimento musical relativamente homogêneo, mas suficiente, implicando que poucos ou nenhum aluno requer atividades de musicalização; e terceiro, se têm um conhecimento musical heterogêneo, com alguns alunos possuindo conhecimento musical suficiente e outros insuficiente.

A maioria dos professores (64,86%, 24 professores) apontou que eles possuem um conhecimento musical heterogêneo entre si, significando que alguns dos estudantes têm conhecimento musical suficiente, enquanto outros apresentam conhecimento musical insuficiente. Onze professores (29,73%) afirmam que seus estudantes possuem um conhecimento musical relativamente homogêneo entre si, porém, insuficiente, indicando que todos ou quase todos necessitam de trabalho de musicalização. Apenas dois professores (5,41%) consideram que seus estudantes

têm um conhecimento musical relativamente homogêneo entre si e suficiente, ou seja, nenhum ou quase nenhum deles precisa de atividades de musicalização (Figura 14). Esses achados somam-se àqueles mostrados anteriormente na categoria dificuldades e potencialidades dos alunos, trazendo novos indícios de que existe uma variedade nos estágios de progresso dos alunos, o qual não é uniforme mesmo que eles sejam todos adultos.

Figura 14 - Conhecimento musical dos alunos na avaliação dos professores



Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, os professores foram consultados quanto às dificuldades e as potencialidades dos alunos, nos seguintes aspectos: primeiro com relação a sua percepção musical e em seguida com relação a sua produção vocal especificamente. Com relação à percepção musical de seus alunos adultos iniciantes, as principais dificuldades encontradas foram: a compreensão melódica, mencionada por 30 professores, representando 81% dos docentes consultados; a compreensão rítmica, citada por 25 professores ou 68% do total; e a questão da expressividade musical, mencionada por 23 professores ou 62% da amostra. Uma parcela menor mencionou dificuldades de memória musical (15 dos professores consultados, 41%), o conhecimento de repertório no estilo musical desejado (10 professores, 27% da amostra).

Foram pontuados espontaneamente na opção “outros”: a inabilidade com afinação e tonalidades, bem como a dificuldade de cantar uma segunda voz que não seja a melodia principal, foram mencionadas por 1 professor cada, totalizando 3% das respostas para cada uma dessas dificuldades. Esses dados parecem confirmar a necessidade do trabalho de musicalização dos alunos adultos e a importância do

trabalho direcionado para que alguns indivíduos possam se desenvolver plenamente em sua relação com a música, conforme aponta Swanwick (2002). Com relação à expressividade, os dados encontrados junto aos professores parecem confirmar aqueles obtidos junto aos alunos, para grande parte dos quais os exercícios de expressividade configuram-se um desafio.

Quando indagados sobre as competências em que os alunos demonstram maior aptidão ou habilidade em relação à percepção musical, os professores destacaram o conhecimento de repertório no estilo musical desejado, mencionado por 23 professores, representando 62% dos docentes consultados. A memória musical foi apontada por 19 professores, o que corresponde a 51% das respostas. Esses dois fatores podem estar estreitamente ligados à vivência dos alunos e ao desenvolvimento musical por familiarização. Conforme aponta Penna (2014), os indivíduos podem desenvolver uma sensibilidade aos padrões musicais culturalmente compartilhados, favorecendo a memória musical dentro daqueles padrões, e também um repertório musical socialmente construído pela vivência e pelo contato cotidiano.

A expressividade musical foi mencionada por um número menor de professores, (12 - 32%). Em ainda menor proporção, a compreensão rítmica e a compreensão melódica foram destacadas por 7 professores cada, com 19% das respostas para ambas as competências. Esses dados parecem complementar os dados anteriores, com fatores como compreensão melódica e rítmica, que apareceram em primeiro lugar quanto ao que os professores consideram como dificuldades de seus alunos, aparecendo em último na lista das aptidões.

Com relação à produção vocal dos alunos, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes foram: a respiração e o apoio respiratório, cada um desses fatores apontado por 29 professores, com a proporção de 78%. O uso dos registros vocais foi indicado como uma dificuldade de seus alunos por 23 professores, o que equivale a 62% da amostra. Em conjuntos esses dados parecem confirmar os achados do questionário aplicado aos alunos quanto à insuficiência do modelo de respiração e de uso dos registros vocais ligado à comunicação falada para resolver os desafios da voz cantada, e ao desafio de se aprender a utilizar o aparelho fonador da maneira específica exigida pelo canto.

A afinação foi apresentada como uma questão desafiadora para seus alunos por 25 professores, totalizando 68% das respostas deles. Comparando esse último ponto com as respostas dos alunos, as proporções de respostas aparecem invertidas, com a maioria dos professores considerando que a afinação é difícil para seus alunos, e a maioria dos alunos considerando que a afinação é um ponto relativamente fácil. Sobreira (2002) oferece algumas noções que podem explicar isso. Segundo a autora, a afinação é percebida e descrita de maneira diferente por músicos profissionais, no caso os professores, e não músicos, que se valem do senso comum para descrever sonoridades pouco familiares ou que não os agradam como desafinação (Sobreira, 2002, p.23).

Citada por 21 professores, representando 57% das menções, a consciência corporal foi também uma das dificuldades mais identificadas, sendo que um dos professores (3%) mencionou especificamente o relaxamento muscular, habilidade diretamente ligada à consciência corporal. Trata-se de um número significativamente maior que aquele dos alunos que mencionaram a consciência corporal como uma dificuldade. A ressonância vocal foi mencionada por 19 professores (51%), assim como a coordenação de duas ou mais habilidades vocais mencionada também por 19 professores (51%), o que também parece confirmar a visão dos alunos de quem a coordenação é um desafio. A projeção vocal foi apontada por 18 professores, equivalendo a 49% das respostas, enquanto a articulação vocal foi uma preocupação para 16 professores, totalizando 43%. A extensão vocal foi mencionada por 15 professores, correspondendo a 41% da amostra, e a manutenção da postura corporal foi identificada como um desafio para 14 professores, totalizando 38% das respostas.

Já ao avaliar as competências de produção vocal dos alunos, as áreas em que os estudantes apresentam maior aptidão ou habilidade, segundo os professores, foram, em primeiro lugar, a afinação, mencionada por 13 professores, representando 35% das respostas, a manutenção da postura corporal, a projeção e a articulação foram citadas por 9 professores cada, correspondendo a 24% das respostas para cada uma dessas competências. A extensão vocal foi mencionada por 8 professores, representando 22% da amostra. A ressonância foi destacada por 7 professores, totalizando 19%. A respiração foi mencionada por 6 professores, equivalendo a 16% das respostas. Além disso, a consciência corporal foi apontada

por 5 professores (14%), o uso dos registros vocais e a coordenação de duas ou mais habilidades vocais foram mencionados por 3 professores cada, representando 8% das respostas para ambos. Por fim, o apoio foi mencionado por 2 professores, correspondendo a 5%.

Um ponto chama a atenção na comparação do que os professores consideram como dificuldades e como potencialidades dos alunos na categoria das competências de produção vocal (Tabela 1). É possível notar que há bem mais consenso quanto ao que os professores consideram como dificuldades dos alunos (por exemplo: respiração, apoio vocal, afinação e utilização dos registros vocais), todos mencionados por mais de 60%, chegando a 78% da amostra, do que com relação aos aspectos considerados como aptidões dos alunos, quando até a competência que foi selecionada pelo maior número de professores, a afinação, teve apenas 35% de menções. De fato, os professores selecionaram em média 3 vezes mais pontos de dificuldades que de aptidões dos alunos (em média 6 itens para as dificuldades, contra 2 das aptidões).

Tabela 1 - dificuldades e aptidões dos alunos segundo os professores

Dificuldades			Aptidões		
	Menções	Proporção		Menções	Proporção
Afinação	25	68%	Afinação	13	35%
Apoio	29	78%	Apoio	2	5%
Articulação	16	43%	Articulação	9	24%
Consciência corporal	21	57%	Consciência corporal	5	14%
Coordenação de duas ou mais das habilidades acima	19	51%	Coordenação de duas ou mais das habilidades acima	3	8%
Extensão	15	41%	Extensão	8	22%
Manutenção da Postura Corporal	14	38%	Manutenção da Postura Corporal	9	24%
Projeção	18	49%	Projeção	9	24%
Relaxamento muscular	1	3%	Relaxamento muscular	1	3%
Respiração	29	78%	Respiração	6	16%
Ressonância	19	51%	Ressonância	7	19%
Uso dos registros vocais	23	62%	Uso dos registros vocais	3	8%
Total Geral	229		Total Geral	74	

Fonte: Elaborado pela autora

Isso pode levantar alguns vestígios sobre as concepções pedagógicas subjacentes desses professores, indicando uma ênfase maior nas dificuldades a serem superadas durante o processo de ensino e aprendizagem, concentrando-se

mais nas áreas que precisam ser aprimoradas para alcançar um bom desempenho vocal. Além disso, esses dados podem trazer ao debate questões acerca do reconhecimento e valorização, por parte dos professores, da bagagem de conhecimento e aptidão musical já construída pelos alunos ao longo de sua vida e que, para além do conhecimento de repertório, podem incluir as noções e a sensibilidade aos padrões de organização musical daquela cultura, ou seja, um “domínio de compreensão musical” (Swanwick, 2010, p. 66).

Os professores foram perguntados a respeito da prioridade que atribuem ao trabalho com seus alunos iniciantes em áreas predeterminadas, utilizando uma escala de 1 a 5, na qual 1 representa não prioridade e 5 indica a máxima prioridade. Com base nessa avaliação, verificou-se que a consciência corporal obteve uma média de prioridade de 4,19, indicando que é o fator que consideram mais relevante para o trabalho com esses alunos. Logo em seguida, apareceu o aprendizado do texto musical, que abrange tanto o aprendizado da melodia quanto do ritmo de canções e peças que os alunos estejam trabalhando no momento, fator que recebeu uma média de 4,16 de prioridade.

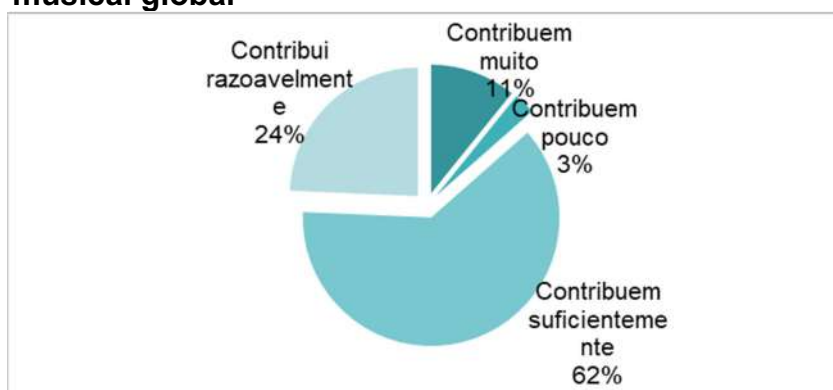
A técnica vocal também se mostrou importante, obtendo uma média de prioridade de 4,05. A compreensão do texto musical, que envolve aspectos gerais de compreensão melódica, harmonia e ritmo, recebeu uma média de prioridade de 3,84. Por fim, a expressividade musical alcançou uma média de prioridade de 3,78, e a menor prioridade entre os fatores considerados. Comparando esses dados anteriormente expostos, especificamente os pontos em que os alunos e também professores consideram que têm maior aptidão ou dificuldade, é possível perceber que, embora a consciência corporal, que não foi o aspecto considerado mais difícil nem por alunos nem por professores, é o que recebe maior atenção durante as aulas, possivelmente por ser uma competência básica e fundamental para o desenvolvimento das demais, mostrando-se, assim, um aspecto importante para o trabalho com iniciantes. Em seguida, vem o aprendizado do repertório, que é um momento das aulas que os alunos mais demonstraram apreciar, e que os professores concordam que os alunos encontram maior aptidão.

Os exercícios mais gerais de compreensão musical e de expressividade ficaram em último lugar na lista de prioridades, embora ocupem juntos as posições mais elevadas entre os elementos que os professores consideram mais

desafiadores para os alunos e, especificamente os exercícios de expressividade, a primeira posição entre aquelas que os alunos consideram mais desafiadoras. Pode-se analisar essa priorização de aspectos mais técnicos em detrimento da compreensão musical e da expressividade à luz de Illeris (2007, p.74), que ressalta a importância do conteúdo da aprendizagem além do acúmulo de conhecimento factual, ou seja, do desenvolvimento de uma prontidão geral para apreciar e interpretar criticamente a música e a cultura musical em diferentes contextos. Penna é outra autora que destaca o papel da musicalização para o desenvolvimento de um relacionamento crítico com a realidade cultural e a ampliação da experiência musical do indivíduo (Penna, 2014, p. 44). Em contraste, a abordagem pedagógica adotada pelos professores da amostra, parece aproximar-se mais de um “modelo centrado no saber” (Peres *et. al*, 2014), com foco na entrega de informações e no desenvolvimento de habilidades específicas associadas a esses conteúdos.

Quando convidados a avaliar o potencial das aulas individuais de canto para promover o desenvolvimento musical global de alunos adultos iniciantes (Figura 15), os professores apresentaram as seguintes opiniões: um total de 23 professores (62,16%) acredita que as aulas individuais contribuem suficientemente, e que aulas em grupo ou aulas de percepção musical à parte podem complementar e enriquecer ainda mais o aprendizado sem, no entanto, serem indispensáveis. Por sua vez, 9 professores (24,32%) consideram que as aulas individuais contribuem de forma razoável, mas que aulas em grupo ou aulas específicas de percepção musical podem ser desejáveis e benéficas. Por outro lado, 4 professores (10,81%) afirmam que as aulas individuais têm uma contribuição significativa, tornando as aulas em grupo ou de percepção musical à parte desnecessárias. Um professor (2,70%) tem a percepção de que as aulas individuais contribuem pouco e que aulas em grupo ou de percepção musical são imprescindíveis para um desenvolvimento musical mais abrangente. Nenhum professor considera que as aulas de canto não tenham impacto algum para o desenvolvimento musical dos alunos.

Figura 15 - potencial das aulas individuais para o desenvolvimento musical global



Fonte: Elaborado pela autora

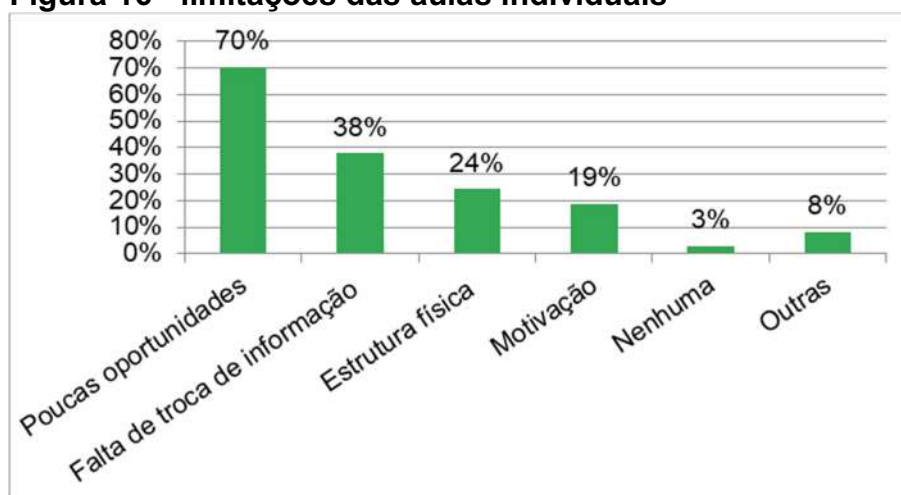
Ao avaliar as limitações (Figura 16) que as aulas individuais de canto podem oferecer para o desenvolvimento musical global dos alunos adultos iniciantes, a grande maioria, 70% dos participantes, apontou a escassez de oportunidades para tocar ou cantar em conjunto, fator que também foi apontado pelos alunos como uma das principais dificuldades, atrás apenas da timidez que encontram para aplicar o que aprendem. Além disso, 38% dos professores mencionaram a falta de troca de informações com outros estudantes ou, como especificou um dos professores, a falta de “perceber-se através do trabalho vocal realizado com o outro”. A proximidade entre pares, como aponta Rodrigues (2019), realmente pode trazer vários pontos positivos na aprendizagem musical, tais como intercâmbio de conhecimentos, a colaboração recíproca, o trabalho em equipe, a interação e o aprendizado entre colegas. Dessa forma, as opiniões parecem convergir na direção de que a falta de experiência de prática em conjunto pode afetar o desenvolvimento musical global dos alunos, já que o trabalho em grupo é uma parte essencial da formação musical e proporciona o desenvolvimento de habilidades de interação musical.

Outro aspecto, mencionado por 24% dos professores, foi a questão da estrutura física das aulas, indicando que o uso de equipamentos diferentes dos que serão utilizados pelos alunos na prática cotidiana, por exemplo, instrumentos musicais de apoio, ou a ausência de microfones e amplificação de som, pode ter impacto na aplicabilidade do conteúdo aprendido, conforme vimos anteriormente. Este não foi um dos fatores apontados pelos alunos como um dos mais relevantes. A motivação para participar das aulas também se mostrou um fator importante, uma

vez que 19% dos professores relataram que os alunos podem se sentir menos motivados quando estão sozinhos, em comparação com aulas em grupo.

Algumas limitações específicas foram mencionadas por apenas uma pequena proporção dos professores. Questões como a falta de intimidade com o ensino musical³⁵ e o tempo reduzido de duração de aula foram destacadas por 3% dos participantes (1 professor cada). De fato, a duração das aulas, que costumeiramente é de uma hora semanal, pode ser bastante limitada para abarcar o conteúdo específico do canto e ainda as atividades de musicalização. Um dos professores sugeriu que alguns alunos podem desejar aprender apenas técnicas vocais, sem aprofundar outros temas como a teoria musical. Um professor mencionou ainda que não percebe limitações nas aulas individuais de canto para o desenvolvimento musical dos alunos adultos iniciantes.

Figura 16 - limitações das aulas individuais



Fonte: Elaborada pela autora

Os professores foram, por fim, questionados quanto a sua própria formação enquanto professores de canto. O ponto que os professores consideram mais relevante em sua formação é a experiência profissional, seja na atuação como cantor(a) solista, apontada por 33 professores, representando 89% das respostas, ou como cantor(a) coralista ou em grupo vocal, a qual foi mencionada por 26 professores, equivalendo a 70%. Neste grupo temos ainda a atuação na preparação

³⁵ Não foi possível compreender o sentido específico que o participante concebeu ao escrever o comentário, porém é possível que ele faça conexão com a questão do conhecimento anterior prévio, como identificado na primeira questão aos professores, em que grande parte considera que o conhecimento dos alunos é insuficiente e que necessita de trabalho de musicalização.

vocal no teatro e na regência de coro, mencionada por 1 professor (3%) no campo outros. Logo em seguida, grande parte dos professores mencionou a formação acadêmica, seja de nível superior, com 21 professores (57%) possuindo formação em um curso de bacharelado, seja em curso livre em escola especializada ou através de aulas com professores particulares, opção selecionada por 20 professores (54%).

É possível inferir que, para mais da metade dos professores da amostra consultada, a construção de suas habilidades pedagógicas passa primariamente pelo entendimento prático e vivencial da performance vocal, através da atuação profissional nesse sentido, ou por uma formação acadêmica também mais centrada em saberes específicos a essa prática. A formação em curso superior de licenciatura, a qual contribui com uma formação mais estritamente pedagógica que não é parte habitual do currículo dos cursos de bacharelado e cursos de escolas livres, foi mencionada por uma parcela menor dos professores (17 participantes, 46%). Outras opções menos comuns citadas foram: curso técnico ou conservatório, mencionado por 11 professores (30%) e pós-graduação em canto lírico, mencionada por 1 professor (3%). A análise dos dados mostra que os professores de canto têm diferentes trajetórias de formação, com predominância de uma combinação de experiência profissional, formação acadêmica e educação informal.

5.6 CONCLUSÕES

Explanados e discutidos os dados levantados na pesquisa, é possível concluir que o perfil de adultos iniciantes em aulas individuais de canto na amostragem trabalhada, de modo geral, envolve uma camada da população que apresenta nível relativamente alto de estabilidade socioeconômica, escolarizada e com menor grau de diversidade racial, além de baixo grau de diversidade de gênero e de exercício da parentalidade. A baixa diversidade da amostra pode ter implicações importantes na forma como os participantes se relacionam com a música e com o estudo de canto. Essa homogeneidade observada na amostra pode influenciar a dinâmica das aulas, as preferências musicais dos alunos, enfim, os dados devem ser lidos levando-se em consideração essas características específicas.

No que diz respeito às motivações para a busca de aulas de canto, elas são diversas e se dividem principalmente entre: 1) o gosto por cantar e a predileção pelo canto em relação a outras práticas musicais, 2) as motivações ligadas ao bem-estar físico e mental, e em grau um pouco menor 3) o desejo de profissionalização. Já a escolha específica por aulas individuais foi motivada principalmente pela atenção às necessidades individuais, com parte dos participantes citando especificamente a flexibilidade de horários. Os dados destacam a importância do interesse emocional, afetivo e individual na escolha dessa modalidade musical, que configuram, para essa amostra, os principais componentes na dimensão do incentivo, conforme Illeris, (2007, 2010), ou seja, da energia que os alunos direcionam para a aquisição do conteúdo no processo de aprendizagem. Eles indicam, ainda, a relevância da personalização e a adaptação ao ritmo de aprendizagem individual e, portanto, para a conveniência do modelo de aulas individuais para a os participantes.

Quanto às dificuldades e potencialidades que os alunos encontram no aprendizado, as respostas obtidas revelam uma variedade significativa de preferências e desafios no processo de aprendizado de canto entre os alunos participantes. As partes das aulas de canto mais apreciadas pelos alunos incluem exercícios de técnica vocal e aprendizado do repertório, enquanto os exercícios de expressividade/interpretação são frequentemente considerados desafiadores, possivelmente devido a fatores emocionais e sociais. A afinação e a articulação das palavras/dicção são aspectos técnicos do canto que muitos consideram mais fáceis.

Os tópicos do repertório e do idioma, que são consideradas mais fáceis pelos participantes, são aspectos relevantes da cultura em que estão imersos. Ao cruzar esses últimos dados com aqueles obtidos quanto à predileção dos participantes pelo repertório em língua portuguesa, nota-se a influência dos aspectos culturais com que os indivíduos estão mais familiarizados no processo de aprendizagem do canto, correspondendo a aspectos da identidade cultural dos participantes. É pertinente levar isso em consideração ao planejarem-se aulas para esse público, de forma a, como apontam diversos autores, valorizem as características da bagagem sociocultural trazida pelos alunos e tirar proveito delas (Swanwick, 2010; Penna, 2014; Queiroz, 2004).

A coordenação de vários aspectos técnicos e a sustentação de notas longas são frequentemente citadas como desafiadoras pelos alunos participantes. Estas

são características que apontam para a problemática da “amalgama” entre a voz cantada e a voz falada (Guse, 2020) e a insuficiência do modelo de fala para reagir aos desafios impostos pela voz cantada (Guse, 2020, Chamun, 2017). A variedade de respostas obtidas na categoria dificuldades e potencialidades no aprendizado do canto aponta, mais uma vez, para a importância da personalização das aulas para atender às necessidades individuais dos alunos. Esses dados identificados sublinham a complexidade e a individualidade do aprendizado do canto, exigindo abordagens adaptativas e técnicas diversificadas para atender às demandas dos alunos iniciantes.

A maioria dos alunos participantes mantém uma relação predominantemente cotidiana e passiva com a música, através da audição de música regularmente. Sobressai-se o repertório em língua portuguesa, com ênfase para os gêneros: Rock, Pop, Bossa Nova e, principalmente, MPB. O destaque do repertório em língua portuguesa reflete a identificação cultural e conexão emocional dos participantes com as canções. Além disso, a pesquisa evidenciou que a maioria não toca instrumentos musicais, ou que não considera a própria habilidade como propriamente “tocar” um instrumento musical, o que traz indícios de que essas pessoas consideram como “tocar um instrumento musical” ou “fazer música”. Muitos conseguem aplicar o que aprendem nas aulas de canto em contextos variados, como cantar para amigos e familiares. Portanto, é aconselhável oferecer oportunidades que estimulem uma relação cada vez mais ativa com a música, incentivando os alunos a aprimorar suas habilidades musicais por meio da experiência direta e da participação significativa na prática musical.

Apresentam-se principalmente indícios de uma relação não profissional com a música, mas majoritariamente ligadas a contextos de socialização e lazer, com atividades que sugerem que o aprendizado musical não se limita ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também desempenha um papel significativo na construção de conexões sociais e no compartilhamento de experiências prazerosas com outras pessoas. No entanto, o desejo de profissionalização aparece indicado por boa parte dos participantes, corroborando a heterogeneidade de necessidades e desejos dos adultos interessados no aprendizado do canto, além da necessidade de adaptação das propostas

pedagógicas a essa possibilidade específica, a da profissionalização na música para aqueles que se iniciam nela na idade adulta.

Entre as dificuldades para a aplicação do conhecimento adquirido nas aulas, a timidez foi apontada como a principal, seguida pela falta de oportunidades concretas de aplicação para esse conhecimento. Colocam-se aqui duas questões diferentes, a primeira de natureza mais emocional e a segunda mais prática. A timidez, como foi visto, é um fator que tem um impacto geral na qualidade vocal afetando a extensão e a intensidade vocais e a articulação (Sobreira, 2002). Já a questão das oportunidades para cantar, fora do ambiente de aula, traz o tema da transferência do conhecimento do ambiente de aprendizagem para as situações em que esse conhecimento será utilizado (Illeris, 2013), já que as possibilidades dessa transferência são influenciadas pelo espaço de aprendizagem. As aulas individuais de canto são limitadas no sentido de oferecer aos alunos situações que possam se expor em contextos coletivos. Dessa forma, pode ser interessante que professores e alunos busquem em conjunto alternativas para isso, por exemplo, com exercícios coletivos ou outras formas de colaboração que possam proporcionar aos alunos maior interação, inclusive entre pares.

A pesquisa também mostrou que a maioria dos participantes consegue praticar o conteúdo das aulas durante os outros dias da semana, mas enfrenta desafios, principalmente relacionados à incerteza sobre a execução correta e à falta de tempo devido a obrigações sociais e profissionais. Portanto, os resultados destacam a importância de se promover o desenvolvimento da autonomia e autoeficácia dos alunos para efetiva aplicação do aprendizado e o desenvolvimento de habilidades musicais, considerando-se fatores sociais e práticos. Pode ser interessante, juntamente com os professores, que se encontrem alternativas que se adaptem ao estilo de vida desses alunos de forma a incentivar e facilitar a prática contínua e consistente.

Com relação aos dados fornecidos pelos professores, de acordo com os resultados é identificada uma diversidade grande nos estágios de desenvolvimento musical dos alunos. Isso porque a maioria dos professores identificou um conhecimento musical heterogêneo entre seus alunos, com alguns possuindo um estágio de musicalização suficiente ao chegar para as aulas de canto e outros, insuficiente. Esses dados parecem confirmar o que aponta Swanwick (2010) quanto

à educação formal em música ser desnecessária para algumas pessoas, e fundamental para outras.

As principais dificuldades de percepção musical que os professores observam em seus alunos incluíram compreensão melódica, compreensão rítmica e expressividade musical, enquanto suas principais aptidões estão relacionadas ao conhecimento do repertório que desejam cantar e à memória musical. Como nos mostra Penna (2014) a simples familiarização pela exposição à música não garante um nível mais elevado de compreensão da linguagem musical. No entanto, esses alunos trazem uma bagagem musical adquirida através da exposição à música de sua cultura ao longo da vida, expressa aqui como conhecimento de repertório e memória musical, a qual deve ser reconhecida e incorporada no processo educacional, visando um processo educacional significativo e eficaz.

Quanto às habilidades de produção vocal, os professores destacaram a respiração e o apoio respiratório como principais desafios, seguidos pela afinação e pelo uso dos registros vocais. Houve um consenso maior entre os professores a respeito das dificuldades dos alunos do que sobre suas habilidades. Foi também possível perceber que as principais aptidões identificadas pelos professores em seus alunos estão mais relacionadas à sua musicalidade que à sua produção vocal.

Quando se tratou das prioridades de ensino, os professores deram maior prioridade à consciência corporal, seguida pelo aprendizado do repertório e técnica vocal. Isso sugere uma ênfase nas habilidades fundamentais para o desempenho vocal. No entanto, a expressividade musical foi considerada de menor prioridade, apesar de ser um desafio significativo para os alunos. Os professores avaliaram bem as aulas individuais de canto como fomentadoras do desenvolvimento musical em geral, com a maioria acreditando que essa modalidade de aulas contribui suficientemente para o desenvolvimento de seus alunos, embora a maioria considerasse que aulas em grupo ou de percepção musical seriam benéficas.

As limitações identificadas para as aulas individuais incluíram principalmente a escassez de oportunidades para tocar ou cantar em conjunto e, em menor grau, a falta de troca de informações entre alunos, corroborando os achados do questionário aplicado a esses últimos. Isso reforça que a promoção de encontros coletivos dos alunos é algo positivo a se desenvolver nas práticas pedagógicas das aulas individuais. Pode ser uma maneira de proporcionar um pouco de experiência entre

pares e de aproximação do ambiente de aprendizagem a situações reais em que os alunos aplicam seus conhecimentos, auxiliando para melhorar as possibilidades de transferência do conhecimento, apontada por alguns alunos como uma dificuldade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma pesquisa exploratório-descritiva, com foco na identificação não apenas do perfil sócio-econômico-cultural de indivíduos adultos que buscam aulas de canto na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, e região metropolitana, mas também na identificação de suas motivações, suas dificuldades e aptidões no processo de aprendizagem musical. Sabendo que a música é uma expressão cultural e humana manifesta ao longo da vida, buscou-se observar as características desses indivíduos, os quais não passaram pelo processo formal de musicalização durante sua formação. Assim, procurou-se conhecer seus interesses e especificidades, de forma a contribuir, futuramente, com elementos para acolhê-las didaticamente e propiciar a esses alunos meios de uma expressão musical plena através do canto.

A abordagem metodológica adotada, de métodos mistos com o uso concomitante de procedimentos qualitativos e quantitativos mostrou-se apropriada para uma perspectiva abrangente de um tema que é vasto e envolve uma complexidade de fatores. Para a fundamentação teórica e conceitual desenvolvida, a qual serviu como alicerce para a investigação e a análise, partiu-se do tema da musicalidade com vistas à compreensão da música como resultado não de uma expressão automática ou espontânea da musicalidade, mas como uma construção social (Malloch e Trevarthen, 2018; Kebach, 2007, Maura Penna, 2014; Swanwick; 2010). Foram apresentados os aspectos da idade adulta, incluindo as dificuldades em sua definição, suas características, o amadurecimento biológico e cognitivo e os aspectos socioculturais (Andrade e Mendes, 2016; Sousa, 2009, Coffman, 2002). Também foram abordados brevemente algumas características da educação de adultos, a andragogia de Knowles (segundo Barros, 2018) e conceitos sociais arraigados que influenciam o modo como a sociedade vê o aprendizado de música nessa fase (Andrade e Mendes, 2016).

No contexto do canto de sua aprendizagem, salienta-se a voz como instrumento integrado ao corpo e os desafios e vantagens desse aspecto na aprendizagem vocal (Appelman, 1967; Braga, 2009; Fonterrada, 2021; Spazzapan *et al.* 2019). Dentre os variados modelos pedagógicos e teorias da aprendizagem existentes, optou-se pela teoria da aprendizagem de Knud Illeris (2007; 2013) a qual

é constituída de forma abrangente e que enfatiza a interação entre ambiente, incentivo e conteúdo para orientar a compreensão dos achados. Buscou-se, assim, estabelecer um arcabouço teórico de amplo espectro, que propiciasse a compreensão do fenômeno em sua amplitude e complexidade.

O interesse sobre os adultos que não tiveram acesso ao ensino formal de música em sua formação levou às seguintes questões: Como essas pessoas se relacionam com a música, quais as suas motivações e os seus desejos? Com que nível de conhecimento musical elas chegam ao momento do início de suas aulas formais de música? Qual o potencial das aulas individuais de canto para o seu desenvolvimento musical, que dificuldades ou potencialidades encontram? Em síntese, de acordo com estes resultados, são pessoas que se relacionam de maneira afetiva, mas ainda passiva com a música. Que possuem um nível de conhecimento musical bastante heterogêneo. Entre suas principais potencialidades estão sua musicalidade e seu conhecimento acumulado ao longo da vida, e entre suas principais dificuldades estão fatores mais técnicos ligados a um instrumento que é integrado ao corpo, e que imbricam o cantar ao falar.

As aulas de canto individuais podem oferecer contribuições valiosas para seu desenvolvimento musical, porém com uma limitação importante, que são as oportunidades para desenvolver essa musicalidade. Com base nos achados, é notável o interesse em criar um ambiente de ensino de canto para adultos iniciantes que se conecte com seu repertório e a vida cultural, levando em conta sua bagagem de vida e adequando-se ao ritmo de vida desses alunos. Além disso, é benéfico promover, ocasionalmente, momentos de interação, o que pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de transferência do conhecimento e a troca de saberes.

Entre as limitações desse trabalho, além daquelas relacionadas à natureza de uma pesquisa de mestrado, estão aquelas relacionadas ao tamanho reduzido da amostra e também à impossibilidade da opção por uma técnica de representativa do todo. O acesso a potenciais participantes também encontrou as limitações de não se conhecer marco amostral para a população estudada, e da disponibilidade de informações sobre essas pessoas em plataformas públicas na internet. Como se viu, tratou-se também de uma amostra com baixa diversidade racial, social e de gênero. Dessa forma, os resultados aqui apresentados prestam-se a explicar a amostra

estudada, apontando informações e tendências relevantes para os participantes dela de forma geral, e não são passíveis de generalização.

Foi realizada uma pesquisa de caráter exploratório, a partir da qual abre-se potencial de continuidade e uma variedade de direções que novos estudos podem tomar para contribuir com o aperfeiçoamento didático-pedagógico do campo em questão. Sugere-se, para o aprofundamento e ampliação do tema, o estudo de amostras mais amplas e diversas. Também pode ser pertinente a utilização de metodologias distintas, visando abordar o fenômeno das aulas individuais por outros pontos de vista. Estudos comparativos da aprendizagem de canto individual e em grupo poderiam ser interessantes, bem como aqueles que proponham intervenções no sentido de oferecer aos alunos que frequentam aulas individuais experiências em grupo, com foco na colaboração entre alunos como proposta pedagógica para abordar essa limitação específica identificada nas aulas individuais.

Como observado, este é um campo de estudo repleto de oportunidades para a expansão do conhecimento científico. Conto que os achados desta pesquisa possam oferecer um ponto de partida para a geração de conhecimentos sobre uma parcela da população que deseja fazer música, e que demonstrou, através destes dados, gostar de cantar e que deseja exercer sua musicalidade e participar ativamente em sua cultura. Espero haja uma valorização da inserção dos adultos no campo de interesse não apenas das pesquisas, mas também das políticas públicas de inclusão e democratização ao acesso à educação musical, à arte e à cultura em geral. Isso pode contribuir para o desenvolvimento abrangente da musicalidade em nossa sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES FILHO, Sergio Alexandre de Almeida. Música é linguagem? E o que o autismo tem a ver com isso? **XXIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Pelotas, 2019.

ANDRADE, Magno Augusto Job De. Educação Musical para Adultos: Definindo o Campo e Elementos de Distinção. **XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, Natal, 2015.

ANDRADE, Magno Augusto Job De; MENDES, Jean Joubert Freitas. Educação musical para adultos no Brasil e representações sociais. **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Belo Horizonte, 2016.

APPELMAN, D. Ralph. **The science of vocal pedagogy: theory and application**. Bloomington: Indiana Univ. Pr, 1967.

ARAGÃO, Marta Genú Soares; TORRES, Alessandra Neves; CARDOSO, Cintia Karine Nascimento. Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 115–131, 2001.

BABBIE, Earl R. **The practice of social research**. 12th ed ed. Belmont, Calif: Wadsworth Cengage, 2010.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educação e Pesquisa**, v. 44, n. 0, 6 ago. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100465&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRAGA, Adriana Luísa Pinto. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto : a voz e a emoção para além do dom e da técnica**. 2009. Mestrado em educação – UNB, Brasília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/3770>>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CARLOMAGNO, Márcio Cunha. Conduzindo pesquisas com questionários online: uma introdução às questões metodológicas. **Estudando Cultura e Comunicação com Mídias Sociais**. Brasília: IBPAD, 2018. p. 25.

CHAMUN, Walter Williams Albrechet. **A construção da performance vocal em português brasileiro em três modelos: lírico, câmara e belting: estratégias pedagógicas**. 2017. 170 f. Dissertação de Mestrado – UNESP, São Paulo, 2017.

CIRINO, Andréa Cristina. Aprendizagem musical na maturidade: diálogo entre teoria e prática. **Per Musi**, n. 31, p. 123–133, jun. 2015.

COFFMAN, Don D. Adult Education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol P.; MUSIC EDUCATORS NATIONAL CONFERENCE (U.S.) (Org.). **The new**

handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference. Oxford ; New York: Oxford University Press, 2002. p. 199–209.

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**, v. 24, n. 36, p. 116–129, 3 abr. 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Sage, 2010.

DEL-BEN, Luciana. Música, Ensino e Educação Básica. In: SILVA, HELENA LOPES DA; ZILLE, JOSÉ ANTÔNIO BAETA (Org.). **Música e Educação. Diálogos com o Som**. Barbacena: EdUEMG, 2015. v. 2. p. 121–139. Disponível em: <<https://editora.uemg.br/component/k2/item/85-musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som-vol-2>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

DIAS, Adriana Moraes dos Santos. **Práticas docentes e o aluno adulto iniciante de piano**. 2017. Mestrado em Processos de Criação Musical – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-07032017-120219/>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Abertura. In: FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira; PONTES, Samuel Campos de; MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira (Org.). **Passaredo: os voos da voz na educação musical**. São Luís: EDUFMA, 2021. p. 10–14. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1UX-AQjtpPoyQfpauHWpCR_iaHqu0Z2ZE/view>. Acesso em: 1 fev. 2022.

GUSE, Cristine Bello. Desenvolvendo aspectos da performance da canção de câmara brasileira: reflexões sobre a presença cênica no recital de canções. In: CHANTAL, Mauro; CASTRO, Luciana Monteiro de (Org.). **Anais do VI Seminário da Canção Brasileira da Escola de Música da UFMG - 2020: A Canção de Câmara Brasileira e Seus Intérpretes**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2020. p. 405–421. Disponível em: <<https://musica.ufmg.br/selominasdesom/wp-content/uploads/2021/05/ANAIS-DO-VI-SEMINARIO-DA-CANCAO-BRASILEIRA-DA-ESCOLA-DE-MUSICA-DA-UFMG-2020-mesclado.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ILLERIS, Knud. **How we learn: learning and non-learning in school and beyond**. London ; New York: Routledge, 2007.

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, KNUD (Org.). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15–30.

JESUS, Laura Braga De. **Saúde vocal dos professores: métodos diagnósticos e saúde do trabalhador**. 2018. 63 f. Dissertação de Mestrado – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/27944>>. Acesso em: 15 set. 2022.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **Desenvolvimento musical**: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, v. 17, p. 39–48, 2007.

KOLYNIK FILHO, C. O esporte como objeto da Educação Física ou da Ciência da Motricidade Humana. **Discorpo**, São Paulo, v. 7, 1997. apud ARAGÃO, Marta Genú Soares; TORRES, Alessandra Neves; CARDOSO, Cintia Karine Nascimento. Consciência corporal: uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p. 115–131, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACDONALD, Raymond A. R. Music, health, and well-being: A review. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 8, n. 1, p. 20635, jan. 2013.

MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. The Human Nature of Music. **Frontiers in Psychology**, v. 9, 2018. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.01680>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MILLER, Richard. São Paulo, **A estrutura do Canto - Sistema e arte na técnica vocal**. Tradução: Luciano Simões Silva. São Paulo: É Realizações, 2019.

MOREIRA, Vânia Filipa Tavares. **A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo**. 2015. 185 f. Dissertação de mestrado – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2718>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

MORETTIN, Pedro Alberto; BUSSAB, Wilton de Oliveira. Capítulo 3 - Medidas-Resumo. **Estatística básica**. 6. ed. rev. atual ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 35–67.

NIC.BR. Portal de Dados do Cetic.br - DataCetic. Disponível em: <<https://data.cetic.br/explore/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

OCHOA, Carlos. Amostragem não probabilística: Amostra por conveniência. In: **Netquest**. [S. l.], 21 out. 2015a. Disponível em: <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>. Acesso em: 16 nov. 2022.

OCHOA, Carlos. Amostragem não probabilística: Amostra por bola de neve. In: **Netquest**. [S. l.], 11 nov. 2015b. Disponível em: <https://www.netquest.com/pt-br/blog/amostra-bola-de-neve>. Acesso em: 16 nov. 2022.

OCHOA, Carlos. Amostragem probabilística e não probabilística. In: **Netquest**. [S. l.], 28 nov. 2015c. Disponível em: <https://www.netquest.com/pt-br/blog/amostragem-probabilistica-nao-probabilistica>. Acesso em: 16 nov. 2022.

PENNA, Maura. Musicalização: Tema e reavaliações. **Musica(s) e seu ensino**. 2a rev. e ampl. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 29–49.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. 3a ampliada e revista ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Sílvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **OPUS**, v. 26, n. 3, p. 1–25, dez. 2020.

PEREIRA, Eliton Perpetuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 105–131, 20 nov. 2019.

PERES, Cristiane Martins et al. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 47, n. 3, p. 249–255, 3 nov. 2014.

PHILLIPS, Kenneth H.; WILLIAMS, Jenevora; EDWIN, Robert. The Young Singer. In: MCPHERSON, Gary et al. (org.). **Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: an Oxford handbook of music education. Volume 3**. New York, NY: Oxford University Press, 2018. (An Oxford handbook of music education, v. volume 3). p. 75–93.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 99–107, 2004.

RODRIGUES, Fernando Macedo. **As “práticas informais” e o “aprendizado não formal” na oficina de música do projeto PBID/ESMU/UEMG**. Tese de Doutorado, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUES, Fernando Macedo. A proximidade entre pares como estímulo ao ensino e aprendizagem musical. **XXIV Congresso da ABEM**, p. 14, 2019.

SATALOFF, Robert T.; DAVIDSON, Jane W. The older singer. In: MCPHERSON, Gary et al. (org.). **Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: an Oxford handbook of music education. Volume 3**. New York, NY: Oxford University Press, 2018. (An Oxford handbook of music education, v. volume 3). p. 94–112.

SILVA, Hêmylly Farias Da. **A personalidade como um fator associado à disfonia comportamental**. 2017. 77 f. Dissertação de Mestrado – UFPB, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, Kristoff. **Afinação da interioridade: Um estudo sobre a integração da canção popular brasileira à musicalização de adultos**. 2020. 313 f. Tese de Doutorado em música - UFMG, Belo Horizonte, 2020.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. **Desafinação vocal em adultos: um estudo sobre as suas causas e procedimentos para resolvê-la**. 2002. 152 f. Dissertação de Mestrado – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Alba Christina Bomfim. **O perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas**: violino, viola, violoncelo e contrabaixo. 2009. 98 f. Dissertação de mestrado – Brasília, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/3772>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SPAZZAPAN, Evelyn Alves **et al.** Características acústicas da voz em diferentes ciclos da vida: revisão integrativa da literatura. **Revista Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica**, v. 21, 25 nov. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/rcefac/a/s8ZVDwWcsMpcW4VhkYtC7bx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 set. 2022.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2010.

VEBLEN, Kari K. Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts. In: MCPHERSON, GARY et al. (Org.). **Special needs, community music, and adult learning: an Oxford handbook of music education**. Volume 4. An Oxford handbook of music education. New York, NY: Oxford University Press, 2018. p. 309–323

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO ALUNOS

- Você tem entre 18 e 65 anos de idade?

Sim

Não³⁶

- Você já havia frequentado aulas de canto ou outro instrumento musical por mais de 2 anos antes de iniciar as aulas com seu atual professor?

Sim³⁷

Não

- Você mora em Belo Horizonte ou região metropolitana? (Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano)

Sim

Não³⁸

Página com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Estudantes (Apêndice C).

Ao assinalar a opção “concordo em participar da pesquisa”, a seguir, você confirma que lhe foi dada a oportunidade de ler e esclarecer suas dúvidas sobre o estudo, e concorda em participar desta pesquisa.

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa³⁹

1. Em que cidade você mora? (Marcar apenas uma opção)

Baldim

Belo Horizonte

Betim

Brumadinho

Caeté

Capim Branco

Confins

Contagem

³⁶ As três primeiras perguntas se referem aos critérios de inclusão na pesquisa. Marcar esta opção encerrava o questionário por significar que a pessoa não se enquadrava nos critérios.

³⁷ Marcar esta opção encerrava o questionário por significar que a pessoa não se enquadrava nos critérios de inclusão.

³⁸ Marcar esta opção encerrava o questionário por significar que a pessoa não se enquadrava nos critérios de inclusão.

³⁹ Clicar em “não concordo em participar da pesquisa encerrava o questionário. Clicar em “concordo em participar da pesquisa” direcionava para o questionário em si.

Esmeraldas
Florestal
Ibirité
Igarapé
Itaguara
Itatiaiuçu
Jaboticatubas
Juatuba
Lagoa Santa
Mário Campos
Mateus Leme
Matozinhos
Nova Lima
Nova União
Pedro Leopoldo
Raposos
Ribeirão das Neves
Rio Acima
Rio Manso
Sabará
Santa Luzia
São Joaquim de Bicas
São José da Lapa
Sarzedo
Taquaraçu de Minas
Vespasiano

2. Qual é a sua idade? (anos)

3. Qual é seu status de relacionamento atual? (Marcar apenas uma opção)

Solteiro

Viúvo

Divorciado

Casado/ Em uma união estável

3. Você tem filhos? Se sim, quantos?*

4. Caso você tenha filhos, eles moram atualmente com você e/ou dependem de seus cuidados? (Marcar apenas uma opção)

Sim

Não

Não tenho filhos

5. Qual o seu maior nível de escolaridade? (Marcar apenas uma opção)

Fundamental incompleto

Fundamental completo

Superior incompleto

Superior completo

Pós-graduação completa

6. Qual a sua situação laboral atual?

*Profissional liberal: Atividade profissional que exige formação técnica específica, regulamentada e fiscalizada por uma entidade de classe, por exemplo: OAB, CREA, CREFITO, CRO *etc*

**Autônomo: Atividade profissional independente, sem a exigência de registro em órgão de classe ou formação acadêmica ou técnica específica, sem vínculo empregatício, ex: MEI

(Marcar apenas uma opção)

Não trabalho/Estudante

CLT ou estatutário

Profissional liberal*

Autônomo**

Aposentado

Desempregado

7. Qual a sua renda domiciliar? (Marcar apenas uma opção)

Até R\$ 2,4 mil

De R\$ 2,4 mil a R\$ 6,6 mil

De R\$ 6,6 mil a 12,1 mil

De R\$ 12,1 mil a R\$ 24,2 mil

Acima de R\$ 24,2 mil

8. Qual o seu gênero? (Marcar apenas uma opção)

Feminino (cis)

Feminino (trans)

Masculino (cis)

Masculino (trans)

Não binário

Prefiro não informar

Outro: _____

9. Qual a sua raça ou cor? (Marcar apenas uma opção)

Amarela

Branca

Indígena

Parda

Preta

Não sei/prefiro não informar

Outro:

10. Professa alguma religião? Qual?*

11. Quais as suas motivações para buscar aulas de canto? Marque todas que se aplicam.

Gosto de cantar

Hobby

Uso canto no meu trabalho

Saúde vocal
 Trabalhar timidez
 Buscar algo para lidar com o stress
 Gostaria de me tornar cantor(a) profissional
 Aspiro a me profissionalizar como musicista ou cantor
 Outro:

12. O que te motivou a buscar aulas de canto especificamente, em vez de outros instrumentos?

*

Marque todas que se aplicam.
 Gosto de cantar
 Disponibilidade de horário
 Distância
 Valor de investimento em equipamento
 Outro:

13. O que te motivou a buscar aulas individuais, e não coletivas? Marque todas que se aplicam.

Distância
 Aulas coletivas não estão disponíveis na minha região
 Flexibilidade de horário
 Atenção às minhas necessidades individuais
 Timidez
 Valor
 Outro:

14. Qual parte da aula de canto você mais gosta ou acha mais fácil? (Marcar apenas uma opção)

Exercícios de técnica/vocalize
 Aprendizado do repertório
 Exercícios de ritmo
 Exercícios de Expressividade/Interpretação
 Outro:

15. Que parte das aulas de canto é menos motivadora ou mais desafiadora para você?* (Marcar apenas uma opção)

Exercícios de técnica/vocalize
 Aprendizado do repertório
 Exercícios de ritmo
 Exercícios de Expressividade/Interpretação
 Outro:

16. Quais dos aspectos do canto abaixo listados são mais difíceis ou desafiadores para você? Marque todas que se aplicam.

Afinação
 Emissão de notas muito graves ou muito agudas (extensão)
 Minha voz é muito fraca
 Ressonância
 Sustentação das notas ou frases musicais longas (Respiração ou "fôlego")

Apoio
 Articulação das palavras/ dicção
 Postura corporal
 Consciência corporal
 Canto forte demais
 Esforço ao cantar ("forço a garganta")
 Voz muito nasal
 Coordenação de dois ou mais dos aspectos acima
 Outro:

17. Quais aspectos do canto abaixo listados são mais fáceis ou naturais para você?
 Marque todas que se aplicam.

Afinação
 Emissão de notas graves e agudas dentro com conforto (extensão)
 Ajuste da intensidade dos sons (dinâmica)
 Ressonância
 Sustentação das notas ou frases musicais longas (Respiração ou "fôlego")
 Apoio
 Articulação das palavras/ dicção
 Postura corporal
 Consciência corporal
 Coordenação de dois ou mais dos aspectos acima
 Outro:

18. Como você se relaciona com a música na sua vida cotidiana? Marque todas que se aplicam.

Ouçõ música enquanto faço minhas tarefas cotidianas
 Ouço música enquanto me desloco para o trabalho/estudos
 Canto ou toco no meu trabalho
 Frequento Shows/Concertos
 Faço música com meus amigos e família
 Frequento karaokês
 Outro:

19. Que gênero(s) musical(is) você gosta de **ouvir**? Exemplos: Rock, sertanejo, pop, música clássica, rap, blues *etc.*

20. Que gênero(s) musical(is) você gosta de **cantar**? Exemplos: Rock, sertanejo, pop, música clássica, rap, blues *etc.*

21. Você toca algum instrumento musical? Qual?*

22. Você consegue aplicar o que aprende nas aulas de canto em outros contextos fora da sala de aula? (Marcar apenas uma opção)

Sim
 Não

23. Em que contexto você aplica o que aprende nas aulas de canto? *Marque todas que se aplicam.

Canto para/com minha família

Canto para/com meus amigos

Na igreja

Em meu trabalho

Coro amador

Shows ou recitais

Karaokê

Não aplico

Outro:

24. Tem parentes ou amigos que tocam instrumentos musicais enquanto você participa cantando ou de outra maneira?*(Marcar apenas uma opção)

Sim

Não

25. Quais as dificuldades que você encontra para aplicar o que aprende nas aulas de canto em outros contextos fora da sala de aula? * Marque todas que se aplicam.

Timidez/Vergonha

Limitações relacionadas à estrutura física (por exemplo equipamentos diferentes dos que há na sala de aula)

Dificuldade de tocar/cantar em conjunto

Falta de oportunidade

Não encontro dificuldades

Outro:

26. Você consegue praticar, durante a semana, o conteúdo relacionado às suas aulas de canto? Se sim, quantas horas por semana?

27. Você sente dificuldade em praticar sozinho o conteúdo relacionado às suas aulas de canto? (Marcar apenas uma opção)

Sim

Não

28. Se você respondeu afirmativamente à pergunta anterior, quais as principais dificuldades encontradas nessa prática? Marque todas que se aplicam.

Falta de tempo

Falta de motivação

Saber se estou fazendo corretamente

Timidez/Vergonha

Reclamações dos familiares

Reclamações dos vizinhos

Não sinto dificuldade

Outro:

29. Você gostaria de abordar algum ponto que não foi contemplado nas questões? Deixe um comentário: _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Você ministra aulas individuais de canto para pessoas entre 18 e 65 anos de idade?

Não⁴⁰

Sim

Entre seus estudantes atuais com idade entre 18 e 65 anos de idade, existem pessoas que nunca haviam frequentado aulas de música por mais de 2 anos antes de iniciar as aulas com você (pessoas adultas iniciantes)?

Sim

Não⁴¹

Você possui estudantes que moram em Belo Horizonte ou região metropolitana?

(Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibirité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano)

Não⁴²

Sim

Página com o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Estudantes (Apêndice C)**.

Ao assinalar a opção “concordo em participar da pesquisa”, a seguir, você confirma que lhe foi dada a oportunidade de ler e esclarecer suas dúvidas sobre o estudo, e concorda em participar desta pesquisa.

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa⁴³

Com relação a seus estudantes de canto **adultos iniciantes** (pessoas entre 18 e 65 anos de idade que não haviam frequentado aulas de canto ou outro instrumento musical por mais de 2 anos antes de iniciar as aulas com você) em aulas individuais:

1. O que você diria sobre seu **conhecimento musical** de forma geral? * (Marcar apenas uma opção)

⁴⁰ As três primeiras perguntas se referem aos critérios de inclusão na pesquisa. Marcar esta opção encerrava o questionário por significar que a pessoa não se enquadrava nos critérios.

⁴¹ Marcar esta opção encerrava o questionário por significar que a pessoa não se enquadrava nos critérios de inclusão.

⁴² Marcar esta opção encerrava o questionário por significar que a pessoa não se enquadrava nos critérios de inclusão.

⁴³ Clicar em “não concordo em participar da pesquisa” encerrava o questionário. Clicar em “concordo em participar da pesquisa” direcionava para o questionário em si.

Possuem conhecimento musical relativamente homogêneo entre si e insuficiente (todos ou quase todos precisam de trabalho de musicalização)

Possuem conhecimento musical relativamente homogêneo entre si e suficiente (nenhum ou quase nenhum precisa de atividades de musicalização)

Possuem conhecimento musical heterogêneo entre si (alguns possuem conhecimento musical suficiente, outros possuem conhecimento musical insuficiente).

2. Com relação à **percepção musical** desses alunos, quais as principais dificuldades que eles apresentam? Você pode marcar mais de uma opção. Marque todas que se aplicam.

Compreensão rítmica

Compreensão melódica

Memória musical

Conhecimento de repertório no estilo musical que desejam aprender

Expressividade

Outro: _____

3. Com relação à **produção vocal** desses alunos, de maneira geral, quais as principais dificuldades que eles apresentam? Marque todas que se aplicam.

Afinação

Extensão

Projeção

Ressonância

Respiração

Apoio

Articulação

Consciência corporal

Manutenção da Postura Corporal

Uso dos registros vocais

Coordenação de duas ou mais das habilidades acima

Outro:

4. Com relação à **percepção musical** desses alunos, de maneira geral, em quais dessas competências eles apresentam maior aptidão ou habilidade? Marque todas que se aplicam.

Compreensão rítmica

Compreensão melódica

Memória musical

Conhecimento de repertório no estilo musical que desejam aprender

Expressividade

Outro:

5. Com relação à **produção vocal**, em quais dessas competências eles apresentam maior aptidão ou habilidade? Marque todas que se aplicam.

Afinação

Extensão

Projeção

Ressonância

Respiração

Apoio
 Articulação
 Consciência corporal
 Manutenção da Postura Corporal
 Uso dos registros vocais
 Coordenação de duas ou mais das habilidades acima
 Outro:

6. Numa escala de 1 a 5, em que 1 representa não prioridade e 5 representa a prioridade máxima, que prioridade você atribui ao trabalho nas seguintes áreas em suas aulas com alunos iniciantes? (Marcar apenas uma opção por linha)

	1 - não é prioridade	2	3	4	5 - prioridade máxima
Técnica vocal					
Aprendizado do texto musical (aprender a melodia e o ritmo)					
Compreensão do texto musical (melodia, harmonia, ritmo)					
Expressividade					
Consciência corporal					

7. Como você avalia o potencial das aulas individuais de canto para fomentar o desenvolvimento musical global dos alunos adultos iniciantes? (Marcar apenas uma opção)

Não contribuem

Contribuem pouco (são imprescindíveis aulas em grupo ou aulas de percepção musical à parte)

Contribui razoavelmente (são desejáveis aulas em grupo ou aulas de percepção musical à parte)

Contribuem suficientemente (aulas em grupo ou aulas de percepção musical à parte podem complementar)

Contribuem muito (aulas em grupo ou aulas de percepção musical à parte são desnecessárias)

8. Quais as limitações que você percebe nas aulas individuais de canto para o desenvolvimento musical dos alunos adultos iniciantes? Marque todas que se aplicam.

Falta de troca de informação com outros estudantes

O aluno fica menos motivado sozinho em relação a aulas em grupo

Poucas oportunidades para tocar/cantar em conjunto

Limitações relacionadas à estrutura física (por exemplo equipamentos diferentes dos que o aluno utilizará em sua prática cotidiana)

Outro: _____

9. Qual você considera a sua principal formação enquanto professor(a) de canto? (Marque todas as que se aplicam)

Experiência profissional como cantor(a) solista

Experiência profissional como cantor(a) coralista ou em grupo vocal

Curso livre (escola especializada) ou professor particular

Curso técnico ou conservatório

Curso superior – licenciatura
Curso superior – bacharelado
Pós-graduação
Outra, indicar: _____

10. Você gostaria de abordar algum ponto que não foi contemplado nas questões?
Deixe um comentário:

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Convidamos você a colaborar com a pesquisa “Perfil de alunos adultos iniciantes em aulas individuais de canto”. É importante que, antes de prosseguir, você leia as informações abaixo com atenção e, em caso de dúvidas, considere entrar em contato com a pesquisadora responsável para saná-las.

Esta pesquisa está sendo conduzida pela mestrandia Letícia Muniz dos Santos sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino no âmbito do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa exploratória cujo objetivo geral é traçar um perfil dos indivíduos que buscam aulas de canto para iniciantes na idade adulta na cidade de Belo Horizonte, MG, e zona metropolitana. A motivação que nos leva a realizar este estudo é contribuir para as pesquisas em ensino de música e de canto para pessoas adultas. Caso você seja maior de idade e concorde em participar, a metodologia da pesquisa é a seguinte: se você é professor de canto, você deverá preencher um questionário eletrônico on-line, contendo 10 perguntas, cujo tempo estimado de resposta é de, em média, 10 minutos; se você é aluno de canto, você deverá preencher um questionário eletrônico on-line contendo 29 perguntas, cujo tempo estimado de resposta é de, em média, 15 minutos. Esse questionário deverá ser preenchido uma única vez. Caso você precise de assistência durante o preenchimento do questionário, poderá entrar em contato com a pesquisadora, cujos dados se encontram no fim deste termo, por e-mail, telefone ou aplicativo de mensagens instantâneas (por exemplo, o Whatsapp).

Os possíveis riscos aos participantes desta pesquisa são, principalmente, de ordem intelectual, psíquica ou emocional como, por exemplo, eventual constrangimento decorrente da abordagem ou ligados ao não entendimento de alguma questão por parte do participante, ou desconforto em responder uma ou mais perguntas. Nesses casos, o participante poderá pausar o preenchimento ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Há também possíveis riscos relacionados à privacidade dos dados armazenados em nuvem. Para minimizar esses riscos, de acordo com as boas práticas de proteção de dados e privacidade, os dados informados pelos participantes serão mantidos em sigilo e está prevista a realização de backup diário dos dados coletados, durante o período de coleta. No caso do possível risco de desconforto físico relacionado à exposição do participante à tela digital, foram tomados cuidados no sentido de reduzir o tempo previsto de preenchimento do questionário, considerando-se a carga horária de exposição diária a uma tela artificial.

Não há benefícios diretos previstos aos participantes deste estudo, porém, sua colaboração com a pesquisa em educação musical de pessoas adultas e ensino de canto poderá contribuir com o desenvolvimento científico nesta área ainda pouco pesquisada. Pretende-se disponibilizar os achados desta pesquisa através da publicação de artigos e da dissertação de mestrado, o que poderá beneficiar futuros pesquisadores da área. Também o público-alvo (alunos adultos) poderá se beneficiar futuramente de metodologias de ensino de canto específicas para a faixa etária, que venham a ser desenvolvidas a partir dos resultados desta pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária, portanto você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua

participação. Asseguramos sua liberdade de recusa e de desistência a qualquer momento da pesquisa. Isso significa que você, como voluntário, pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição. Na eventualidade em que, apesar dos cuidados adotados, se identifiquem e comprovem danos provenientes desta pesquisa, você terá assegurado o direito à indenização.

O sigilo e a confidencialidade de seus dados são garantidos de acordo com a CNS 466/2012. Os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem que sua identidade seja revelada. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins.

Uma via deste Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) será encaminhada ao e-mail informado por você, participante, e outra será mantida com a pesquisadora. É importante que você archive sua via do TCLE eletrônico, para que possa consultá-lo futuramente, em caso de dúvidas. Os dados coletados na pesquisa serão mantidos em arquivo digital sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou precise de maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa, entre em contato com mestranda responsável, Letícia Muniz dos Santos – pelo e-mail: leticiamuniz@ufmg.br ou telefone (31) 9 9439-2504 ou com a professora orientadora responsável, Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino – pelo e-mail: jussarafernandino@ufmg.br ou telefone (31) 3409-4717.

Em caso de dúvidas referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG. Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG -CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 -E-mail: coep@prpq.ufmg.br Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Ao assinalar a opção “concordo em participar da pesquisa”, a seguir, você confirma que lhe foi dada a oportunidade de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e esclarecer suas dúvidas sobre o estudo, e concorda em participar desta pesquisa.

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa