

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

TATIANA ROSA DOS SANTOS

ASPECTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO
EM REGÊNCIA

São Paulo
Junho/2020

TATIANA ROSA DOS SANTOS

ASPECTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO
EM REGÊNCIA

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Freire.

São Paulo
Junho/2020

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS

S237a Santos, Tatiana Rosa dos
Aspectos técnicos e estéticos na formação profissional do Técnico em Regência / Tatiana Rosa dos Santos. – São Paulo: CPS, 2020.
119 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Freire
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2020.

1. Técnica e Estética. 2. Técnico em Regência. 3. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 4. Educação Profissional e Tecnológica. 5. Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design. I. Freire, Emerson. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

TATIANA ROSA DOS SANTOS

ASPECTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO
EM REGÊNCIA

Prof. Dr. Emerson Freire

Prof. Dr. Paulo Celso Moura

Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino

São Paulo, 23 de junho de 2020

A Vitor Gabriel Araújo,
meu mestre na arte da Regência.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Emerson Freire, meu orientador nesta rica jornada, por toda a paciência e disponibilidade durante o árduo processo que foi a construção deste trabalho. Que alegria foi encontrar nesta instituição esse mestre que busca sempre a valorização de um eixo tecnológico tão cheio de peculiaridades e tão frequentemente relegado.

À Profa. Dra. Sueli Batista, primeiramente por ser tão grande exemplo como pesquisadora e professora. Suas lições, sempre compartilhadas com carinho e absoluto respeito, continuarão a me guiar vida afora. Agradeço, ainda, pelos preciosos apontamentos feitos nas bancas de Qualificação e Defesa.

Ao Prof. Dr. Paulo Moura, pela pronta disponibilidade em tomar parte nesta empreitada, oferecendo generosos apontamentos feitos nas bancas de Qualificação e Defesa.

Ao Prof. Dr. Paulo Constantino por estar presente na última etapa deste trabalho, oferecendo-me o olhar privilegiado de alguém que atuou naquela unidade escolar em que a história do curso técnico em Regência nas ETECs começou.

Aos professores Dra. Celi Langhi, Dra. Marília Macorin, Dra. Helena Peterossi, Me. Sérgio Menino, Dr. Darlan Delgado, Dra. Ivanete Bellucci, Dra. Senira Fernandez, Dra. Rosália Prados e Rodrigo Ramirez, pelos ensinamentos oferecidos nas disciplinas em que tomei parte.

A cada um dos trabalhadores administrativos da unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, por terem sempre me dado a assistência cordial e atenciosa, todas as vezes que precisei.

Ao Diretor da ETEC de Artes, Cláudio Sant'Anna, ao Coordenador Pedagógico, João Lourenço de Paula e à Coordenadora do curso Técnico em Regência Maura de Moura por acolherem a realização da pesquisa empírica na unidade escolar e colaborarem para que ela lograsse sucesso.

Aos estudantes participantes da pesquisa empírica, que tomaram um tempo de seus corridos dias para me ajudarem na compreensão do percurso de seus estudos, me oferecendo um material de inestimável importância não apenas em minha trajetória acadêmica, mas também docente e artística. Agradeço também àqueles que não participaram diretamente da pesquisa, mas colaboraram para que ela ocorresse, atuando como cantores e instrumentistas para que os colegas pudessem reger.

À minha família: pais, irmãos, avó, tios, tias, primos e primas. Cada um de vocês me ajudou com palavras de carinho e incentivo e graças a isso pude chegar até aqui.

Ao João Rosalvo, companhia constante que tanto suporte me ofereceu para a completude desta pesquisa, sem o qual talvez não teria conseguido o êxito.

Sou o que sou porque nós somos.

(Filosofia Bantu)

RESUMO

ROSA DOS SANTOS, T. **Aspectos técnicos e estéticos na formação profissional do Técnico em Regência**. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

Uma problemática que aparece na formação profissional em música é a dificuldade de se promover a assimilação concatenada de conteúdos técnicos e estéticos durante o processo de aprendizagem. A presente pesquisa objetiva estudar a articulação entre aspectos técnicos e estéticos na formação profissional do Técnico em Regência, a partir da configuração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da influência do modelo conservatorial nessa modalidade de ensino. A pesquisa tem enfoque qualitativo e foi desenvolvida a partir de revisão bibliográfica que conceitua as diferentes formações em música e, principalmente, o modelo conservatorial de ensino e a oposição entre técnica e estética, normalmente reduzido ao binômio prática e teoria, muitas vezes presentes nesse modelo. Subsidiariamente, a pesquisa documental é composta principalmente por Pareceres e Leis referentes à Educação Profissional e Tecnológica, e por documentos próprios da instituição do curso estudado. A pesquisa empírica utilizou desenho de autoetnografia e se desenvolveu durante aulas de Prática Coral I no período matutino do curso Técnico em Regência da ETEC de Artes, em São Paulo. A realização da pesquisa empírica possibilitou a observação da mobilização de diferentes conhecimentos por parte dos estudantes, visando detectar as possibilidades de articulação entre técnica e estética na experiência de cada um dos participantes, inclusive da própria professora-pesquisadora. Os resultados apontam para a importância do professor-artista-pesquisador como proponente de situações que levam os estudantes a realizarem a articulação entre aspectos técnicos e estéticos, o que indica a necessidade de se repensar o modelo conservatorial como o paradigma para a Educação Profissional em Música.

Palavras-chave: Técnica e Estética; Técnico em Regência; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional e Tecnológica; Eixo Tecnológico Produção Cultural e Design.

ABSTRACT

ROSA DOS SANTOS, T. **Technical and aesthetical aspects of the Technician in Conducting's professional education.** 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020.

A current showing problem when it comes to Vocational education in music is the difficulty to promote joined assimilation of technical and aesthetical contents during learning process. The current research aims to study articulation between technical and aesthetical aspects of the Technician in Conducting's professional education, considering Vocational high school education and conservatorial model's influence to it. This is a qualitative research developed from bibliographical review, concerning several music professional education possibilities and especially the conservatorial model and the opposition between technique and aesthetics, which is usually reduced in terms of practice and theory in this model. The documental research mainly contains legal opinions and laws referring to Professional and Technology Education as well as internal documents from the studied institution. The empirical research used autoethnography as its method and was developed during Choir Practice I classes in the morning group from ETEC de Artes' Technician in Conducting course, in São Paulo. Empirical research allowed observation of sorted kinds of knowledge from students, aiming to detect how technique and aesthetics could be articulated in the experience of each of the participants, including the teacher-researcher herself. Results point to the importance of the teacher-artist-researcher as someone who proposes situations that lead students to make a bridge between technical and aesthetical aspects. Research suggests that it is necessary to rethink the role of the conservatorial model as the paradigm of professional education in music.

Keywords: Technique and Aesthetics; Technician in Conducting; Vocational High School Education; Vocational and Technological Education; Cultural Production and Design.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: divisão das partes a serem regidas por cada participante	51
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: grade curricular da EMMSP	24
Figura 2: grade curricular de 3º ciclo da EMESP Tom Jobim	25
Figura 3: grade curricular do Curso de Especialização: 4º Ciclo Regência Coral	26
Figura 4: excerto da grade curricular da Licenciatura em Música da USP	27
Figura 5: excerto da grade curricular da Licenciatura em Música da UNESP.....	28
Figura 6: excerto da grade curricular do Bacharelado em Música com Habilitação em Regência da USP	29
Figura 7: excerto da grade curricular do Bacharelado em Música com Habilitação em Regência da UNESP	30
Figura 8: Proposta de carga horária por componente curricular - MÓDULO I	41
Figura 9: tessitura de cada voz em <i>Dirait-On</i>	48
Figura 10: exemplos de capas dos Diários de Estudos.....	49
Figura 11: anotações do Diário de Estudos do Estudante 1 (1).....	54
Figura 12: anotações do Diário de Estudos do Estudante 1 (2).....	54
Figura 13: anotações de 19/11 do Diário de Estudos do Estudante 1.....	55
Figura 14: anotações de 26/11 do Diário de Estudos do Estudante 1.....	56
Figura 15: relato do Estudante 1 após reger o grupo.....	57
Figura 16: anotações de partitura do Estudante 1	58
Figura 17: avaliação da professora-pesquisadora sobre a <i>performance</i> de regência do Estudante 1	58
Figura 18: anotações do Diário de Estudos da Estudante 2.....	60
Figura 19: anotações de partitura da Estudante 2 sobre sua linha melódica	61
Figura 20: correlação entre vozes de contralto e tenor destacadas pela estudante	61
Figura 21: primeiros estudos de regência da Estudante 2	62
Figura 22: anotações de partitura da Estudante 2	63
Figura 23: importância do piano para o Estudante 3	65
Figura 24: anotação da professora-pesquisadora sobre ensaio de naipes.....	66
Figura 25: anotações de partitura do Estudante 3.....	67
Figura 26: anotações da professora-pesquisadora sobre o Estudante 3 em 03/12.....	68
Figura 27: anotações da professora-pesquisadora sobre o Estudante 3 em 06/12.....	68
Figura 28: anotações da professora-pesquisadora sobre o Estudante 3 em 14/12.....	69
Figura 29: relato final do Estudante 3	70
Figura 30: anotações do primeiro dia individual de estudos da Estudante 4.....	71
Figura 31: anotações do quarto dia de estudos da Estudante 4	72
Figura 32: anotações do sexto dia de estudos da Estudante 4	72
Figura 33: anotações da partitura da Estudante 4 no trecho da letra E de ensaio.....	73
Figura 34: anotações do oitavo dia de estudos da Estudante 4.....	74
Figura 35: anotações do Diário de Estudos do Estudante 5	75
Figura 36: anotações da professora-pesquisadora sobre Estudante 5.....	76
Figura 37: última anotação do Diário de Estudos do Estudante 5.....	77
Figura 38: impressões do Estudante 6 em seu Diário de Estudos	78
Figura 39: análise do Estudante 6 sobre o próprio naipe.....	79
Figura 40: o uso do piano para auxiliar a entoação da melodia	80
Figura 41: anotação sobre a regência do Estudante 6 em 03/12.....	80
Figura 42: anotação sobre a regência do Estudante 6 em 06/12.....	81
Figura 43: último relato do Estudante 6	82
Figura 44: anotações da professora-pesquisadora sobre a <i>performance</i> do Estudante 6.....	83

Figura 45: anotações de partitura da professora-pesquisadora.....	85
Figura 46: anotações da professora-pesquisadora sobre sua regência em 03/12.....	85

LISTA DE SIGLAS

CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CES	Câmara de Educação Superior
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMESP	Escola de Música do Estado de São Paulo
EMMSP	Escola Municipal de Música de São Paulo
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETEC	Escola Técnica do Estado de São Paulo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
UNESP	Universidade Estadual Paulista <i>Júlio de Mesquita Filho</i>
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MÚSICO: aspectos técnicos e estéticos e a influência do modelo conservatorial	18
1.1. Técnica e estética, prática e teoria: cisões?	18
1.2. Formação profissional em Música	21
1.2.1. <i>Conservatórios</i>	22
1.2.2. <i>Ensino Superior em Música</i>	26
2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM REGÊNCIA: um estudo a partir da ETEC de Artes	32
2.1. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua organização por eixos tecnológicos	32
2.2. Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música	34
2.3. Do Técnico em Música ao Técnico em Regência na ETEC de Artes do CEETEPS	36
2.4. A atual formulação do Técnico em Regência no CEETEPS	39
3 TÉCNICA E ESTÉTICA NA SALA DE AULA: formação do Técnico em Regência em ação	42
3.1. Professora-pesquisadora: imanência da pesquisa a partir da prática docente ..	43
3.2. Considerações metodológicas: autoetnografia e os Diários de Estudos	44
3.3. Sujeitos da pesquisa	45
3.4. Diretrizes da pesquisa e desenvolvimento dos ensaios	45
3.4.1. <i>Escolha da peça a ser estudada</i>	46
3.4.2. <i>Opções didático-metodológicas para a regência dos estudantes</i>	48
3.4.3. <i>Primeiro dia de atividades</i>	49
3.4.4. <i>Segundo dia de atividades</i>	50
3.4.5. <i>Terceiro dia de atividades</i>	50
3.4.6. <i>Quarto dia de atividades</i>	50
3.4.7. <i>Quinto dia de atividades</i>	51
3.4.8. <i>Sexto dia de atividades</i>	51
3.4.9. <i>Sétimo dia de atividades</i>	51
3.4.10. <i>Apresentações musicais</i>	52
3.4.11. <i>Reflexões finais dos estudantes</i>	52
4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	53
4.1. Estudante 1	53
4.2. Estudante 2	59
4.3. Estudante 3	64
4.4. Estudante 4	70
4.5. Estudante 5	75
4.6. Estudante 6	78
4.7. Professora-pesquisadora	84
4.8. Considerações sobre as análises	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	91

APÊNDICE A – POESIA, TRANSCRIÇÃO FONÉTICA E TRADUÇÃO DE DIRAIT- ON	96
APÊNDICE B – Roteiro de discussão focal	97
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO FOCAL DE 19/11/2019	98
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE DISCUSSÃO FOCAL DE 13/02/2020	107
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	115
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES.....	117

INTRODUÇÃO

Os desafios para a formação profissional em música, em suas diferentes vertentes, passam pela articulação entre o aprendizado técnico e o estético, que auxiliariam no que se poderia chamar, simplificada, de expressão artística. Porém, não poucas vezes, técnica e estética costumam ser vistos como elementos separados, independentes no processo de aquisição de conhecimento musical, o que pode ser percebido em várias situações, inclusive dificultando a composição curricular para os cursos dessa área.

O amadurecimento dessa relação técnica e estética vê-se muitas vezes prejudicado, seja pela supervalorização de um dos polos, no caso o aprendizado da técnica musical, em detrimento dos aspectos socioculturais envolvidos ou, ao contrário, pela elaboração de discursos, facilitadores ou sofisticados, sobre esses aspectos, distanciando-os da realidade técnica envolvida no fazer musical. Se recobramos o filósofo francês Gilbert Simondon (2008, p. 169), pode-se dizer que esse movimento é próprio de uma cultura, que se acostumou a distanciar-se da técnica, a contrapor-se a ela, hipervalorizando-a para fins utilitários de consumo e espetáculo ou, ao contrário, recorrendo a um humanismo simplista, depreciando-a. E essa discussão ganha outra dimensão ainda, posto que além do fazer musical, pensa-se sobre o lugar que a música ocupa e qual o papel dos profissionais dessa área diante da lógica da acumulação contemporânea.

A vida profissional do Técnico em Regência, objeto desse estudo, é antes de tudo um trabalho com a arte e ela, parafraseando Simondon (1998, p. 198), tem certamente um teor estético, por excelência. Se, para o filósofo, nenhum objeto técnico torna indiferente a *necessidade estética*, tampouco um objeto artístico, que é em si, prioritariamente estético. Como ele diz: “pode-se dizer que uma lira [...] é um objeto estético, mas os sons da lira só são objetos estéticos à medida que concretizam certo modo de expressão, de comunicação, já existente no homem” (SIMONDON, 2007, p. 201, tradução nossa).

Apesar dessa constatação, há que se perguntar até que ponto a formação de um profissional de nível técnico e especializado pode transformar, mesmo um objeto predominantemente estético, em pura [re]produção simplesmente ou na produção de novos “blocos de afetos e perceptos”, como Deleuze e Guattari (2010) entendem a característica e potencialidade maior do conhecimento e fazer artísticos, ou seja, profusão de outras perspectivas críticas em relação ao seu tempo. O entendimento dessa articulação entre aspectos técnicos e estéticos, assim, vão além de uma formulação de uma grade curricular especializada

e tornam-se uma discussão teórico-epistemológica necessária, que pede pesquisas voltadas a ela.

É nesse sentido que o presente trabalho surge da necessidade da pesquisadora em compreender as especificidades da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na área musical, já que, sendo docente nessa modalidade, busca solucionar a equação modelo conservatorial de música *versus* todo o restante da Educação Profissional e Tecnológica e suas discussões sobre a articulação entre conhecimentos e práticas profissionais. Junto com esse conflito e de certa maneira derivado do modelo conservatorial, confirmado pela pesquisa bibliográfica, a pesquisadora percebe em sua prática docente, uma importante cisão entre técnica e estética, que se traduz de forma comum e redutora no binômio prática x teoria.

A partir desse panorama, surge a seguinte questão: Diante de concepções técnicas e estéticas advindas tanto do modelo conservatorial, que permeia e interfere na formação do músico de maneira geral, quanto do modelo praticado nas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (ETECs), como se dá a formação profissional no que se refere à articulação entre as questões de caráter estético e as possíveis resoluções de ordem técnica no trabalho do Técnico em Regência?

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo geral compreender a especificidade da organização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na área musical, discutindo-a a partir dos aspectos técnicos e estéticos envolvidos nessa formação, em particular no curso Técnico em Regência. Os objetivos específicos que norteiam o desenvolvimento deste trabalho são os seguintes:

- a) Apresentar a constituição histórica da dicotomia teoria e prática na formação do músico;
- b) Analisar os diferentes significados dos termos técnica e estética assumidos por diversos autores na área artística e que influenciam na atuação profissional do músico;
- c) Identificar a influência do ensino conservatorial na organização da EPT na área musical;
- d) Discutir, à luz das configurações históricas da formação profissional do músico, aspectos técnicos e estéticos na formação do Técnico em Regência;
- e) Observar como os estudantes de um curso Técnico em Regência relacionam aspectos técnicos e estéticos em sua formação através de pesquisa de campo de enfoque qualitativo e desenho de pesquisa a autoetnográfico.

A revisão bibliográfica trouxe à baila os binômios teoria/prática e técnica/estética, que conformam boa parte da discussão sobre EPT na área musical, o que requereu [e ainda requer] um aprofundamento de tais conceituações. Nesse sentido, autores como Simondon (2007, 2008), Boulez (1992) e Harnoncourt (1988) ajudam a esclarecer e ampliar essa discussão, colaborando na compreensão da formação profissional em música de maneira geral e do Técnico em Regência, especificamente.

A influência do modelo conservatorial na EPT em música é discutida no primeiro capítulo, apontando como esse modelo perpassa as diferentes modalidades de ensino. A partir do estabelecimento do conservatório como *instituição-modelo*, observa-se a presença de seus pressupostos também no Ensino Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) em música, tendo como base os textos de Esperidião (2002), Pichoneri (2006) e Vieira (2004).

O segundo capítulo aborda a conformação da EPTNM por eixos tecnológicos, cotejando a documentação própria do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) com as reformas educacionais em âmbito nacional. Tal abordagem abrange desde os primeiros cursos técnicos em música até o surgimento do curso Técnico em Regência na Escola Técnica Estadual (ETEC) de Artes, lócus da pesquisa empírica,

A necessidade de se observar como os aspectos técnicos e estéticos se articulam no curso Técnico em Regência levou à pesquisa empírica, descrita no terceiro capítulo. Inicialmente foi colocada a trajetória da autora deste trabalho e sob a perspectiva da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), apresentados seus incômodos iniciais sobre o tema. Foi escolhido como desenho de pesquisa a autoetnografia, e por último foi apresentada a descrição de lócus e sujeitos da pesquisa com a descrição das atividades realizadas.

O último capítulo contém a interpretação dos dados colhidos durante a pesquisa empírica, gerados a partir de Diários de Estudos, discussões focais e gravações de *performances* de regência de todos os participantes, estudantes e professora-pesquisadora.

1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MÚSICO: ASPECTOS TÉCNICOS E ESTÉTICOS E A INFLUÊNCIA DO MODELO CONSERVATORIAL

A EPT em música possui um desenvolvimento peculiar em relação à educação profissional em outras áreas, principalmente por ter o estabelecimento de suas bases sobre o modelo conservatorial. Características como a primazia da prática instrumental e a prevalência da música europeia dos séculos XVIII e XIX evidenciam uma cisão entre técnica e estética, normalmente traduzida na relação prática e teoria. Por isso, faz-se necessário compreender a construção histórica da Educação Profissional em música no Brasil, bem como seus encontros e choques com a legislação geral da Educação Profissional e Tecnológica.

1.1. Técnica e estética, prática e teoria: cisões?

A relação entre técnica e estética, inclusive na música, vem sendo discutida, de um modo ou de outro, sob várias perspectivas, desde a Grécia Antiga, passando pelos filósofos de diversas épocas. Sua relação com a cultura também tem sido objeto de debates bastante acalorados. Essa dificuldade em articular técnica e estética aparece até mesmo quando se retomam as tentativas de definições fundamentais mais básicas, como a de música.

Segundo Priolli (1999), por exemplo, “música é a arte dos sons, combinados de acordo com as variações da altura, proporcionados segundo a sua duração e ordenados sob as leis da estética” (p. 6). Já para Med (1996) “música é a arte de combinar os sons simultânea e sucessivamente com ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo” (p. 11). Por essas definições, percebem-se duas concepções bem distintas do que é música. No primeiro caso estaria a estética como ordenadora e organizadora da música, enquanto a técnica seria sua subordinada. No segundo, de viés mais positivista, pode-se dizer assim, observa-se como ordem, equilíbrio e proporção colocam a técnica como meio e o objeto estético como fim.

Outras perspectivas tornam difusa a separação entre técnica e estética, como a de Schafer (2012), que escreve que a “música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com intenção de ser ouvida” (p. 23). Podemos interpretar que nesta *organização de sons* há um papel técnico do compositor, enquanto o caráter estético estaria presente na *intenção de ser ouvida*, porém não de maneira explícita. Já J. Jota Moraes (1983), aborda o termo com maior amplitude:

Pois música é, antes de mais nada, movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida;

controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações - peculiar maneira de sentir e de pensar. A música que mais me interessa, por exemplo, é aquela que me propõe novas maneiras de pensar. Algo assim como ouvir, ver, viver: “ouviver a música”, na expressão concentrada do poeta e teórico da informação Décio Pignatari. (p. 7-8)

Em outro trecho do mesmo livro, o autor fala do caráter processual da música em que há uma circularidade entre compositor/intérprete/ouvinte-compositor, colocando compositor, músicos e ouvintes em pé de igualdade diante da música (p. 9).

Como visto, técnica e estética [assim como prática e teoria] estão intimamente ligadas, quando se fala em música. Ricciardi (2013), resgatando a concepção aristotélica de poética musical, diz que essa “compreende ao mesmo tempo a concepção (projeto, programa, manifesto normativo) e a produção (composição, realização da escritura) da obra de arte” (p.14). Técnica e estética surgem inteiramente ligadas, não havendo dissociação entre elas. Já, fazendo uso das palavras do filósofo Heidegger, o autor complementa que “o trabalho do artista está determinado pela e em consonância com a essência do inventar” (HEIDEGGER, apud RICCIARDI, 2013, p. 20-21).

De acordo com Harnoncourt (1988), havia, na Idade Média, uma separação definida entre músicos: o prático, o teórico e o completo. O prático seria aquele que não possuía qualquer conhecimento teórico a respeito de música, mas sabia executá-la, compreendendo de maneira instintiva aquilo que não podia explicar teoricamente ou relacionar historicamente, estando preparado para fazer a música que fosse necessária. O músico teórico, ao contrário, compreendia a construção da música, mas não a executava; era o cientista que entendia da montagem e da construção teórica da música, sendo, por isso, estimado por seus contemporâneos. O músico completo, como o próprio nome sugere, era tanto teórico quanto prático. Compunha e executava música, visto que conhecia e compreendia todas as relações. Era o mais conceituado dos três, pois dominava todas as formas do conhecimento e saber (p. 26-27).

Em contrapartida, com relação aos músicos de seu tempo, ele diz:

o prático, o instrumentista, é em princípio tão ignorante como o era há vários séculos. A ele, interessa principalmente a execução, a perfeição técnica, a ovação num concerto, ou o sucesso. Não cria música, simplesmente a toca. Como não há mais uma unidade entre sua época e a música que toca, falta-lhe o conhecimento natural sobre esta música, ao contrário dos músicos das épocas anteriores que só tocavam obras de seus contemporâneos. (1988, p. 26-27)

O filósofo francês Gilbert Simondon, propõe que técnica e estética não deveriam estar separadas, chegando a propor uma tecnoestética (SIMONDON, 1998). Na explicação de Emerson Freire (2018, p. 21):

Não é somente o objeto técnico que é belo, mas o ponto singular e remarcável do mundo, ele [Simondon] especifica. É quando a figura encontra um fundo apropriado, quando a tecnicidade opera de modo que o objeto técnico possa expressar o mundo, em que ele não é reduzido ao utilitário apenas.

Na tecnoestética, o objeto técnico encontra seu “ponto-chave” no mundo e na realidade humana (SIMONDON, 1998, p. 253), sendo criado não reativamente, mas guiado tanto por tecnicidade quanto por intuição (FREIRE, 2018, p. 22). Tecnoestética não seria apenas “uma operação de adição, técnica *mais* estética”; sua potencialidade estaria no “‘hífen’ entre as duas palavras, na relação entre os termos” (FREIRE, 2018, p. 21). Assim, o técnico seria um inventor potencial (FREIRE, 2018, p. 37), sendo capaz de captar tendências e “gerar futuros outros [...] ante um determinado contexto sociocultural” (FREIRE, 2018, p. 33).

Emerson Freire (2018, p. 21) entende que nesse tipo de invenção seria encontrada a poética. Assim, quando Simondon está tratando de objeto técnico e objeto artístico é essencialmente da relação entre técnica e estética, relação como ato inventivo, aquilo que é criado em ato, que é composto, seja em um quadro, em um motor, em uma estátua, em um alicate, em uma partitura, em um gestual de uma regência, um composto de afetos e perceptos, para usar os termos de Deleuze e Guattari (2010), em que há a racionalidade técnica em correspondência com a estética, envolvida por intuições, percepções, sensações. É o trabalho conjunto de duas composições, técnica e estética:

Composição, composição, eis a única definição da arte. A composição é estética, e o que não composto não é uma obra de arte. Não confundiremos, todavia, a composição técnica, trabalho do material que faz frequentemente intervir a ciência (matemática, física, química, anatomia) e a composição estética, que é o trabalho da sensação. Só este último merece plenamente o nome de composição, e nunca uma obra de arte é feita por técnica ou pela técnica. Certamente, a técnica compreende muitas coisas que se individualizam segundo cada artista e cada obra: as palavras e a sintaxe em literatura; não apenas a tela em pintura, mas sua preparação, os pigmentos, suas misturas, os métodos de perspectiva; ou então os doze sons da escala musical ocidental, os instrumentos, as escalas, as alturas... E a relação entre os dois planos, o plano de composição técnica e o plano de composição estética, não cessa de variar historicamente. (DELEUZE e GUATTARI, 2010, p. 247)

Adicionando mais um exemplo aos de Deleuze e Guattari, seria possível dizer o mesmo do conhecimento técnico dos códigos musicais dominados pelo regente somados ao seu repertório artístico-histórico da obra a ser executada, que se concretizam no gestual e nas suas escolhas interpretativas. Em uma mesma sinfonia de Beethoven ou em uma mesma cantata de Bach, regidas por diferentes maestros, é possível perceber escolhas que compõem perspectivas diversas, produzem afetos e perceptos singulares. Tal composição, que é técnica e estética, vai ao encontro da proposta de uma tecnoestética, conceito criado por Simondon, e pode ser pensado inclusive para o contexto educacional, como lembra Emerson Freire (2018). Trata-se de um conceito fundamental para a discussão presente neste trabalho, visto que opera nesse caráter indissociável entre técnica e estética.

A mesma preocupação, transposta para o campo da formação profissional em música, é percebida também na fala do compositor francês Pierre Boulez (1992) em seu ensaio *Da necessidade de uma orientação estética*, que reconhece a linha tênue entre “conciliar a escolha técnica e o projeto estético”, pois sempre se está “tentado” a favorecer um em detrimento do outro:

Ignorem a técnica e sua importância, e ela se vingará com juro e encherá de defeitos a sua obra. Adotem uma técnica herdada, sem qualquer outra relação com os dados históricos a não ser a reconstrução artificial, inconsequente e decorativa, e este exercício de estilo absorverá e aniquilará as suas forças vivas... sepulcros caídos! O pensamento estético, quando se apresenta independentemente da escolha, da decisão técnica, só pode levar à bancarrota. (BOULEZ, 1992, p. 20)

É na articulação, portanto, como propunha Simondon e Boulez, e não na polarização entre técnica e estética, entre teoria e prática, que se dá o surgimento de novas potencialidades no campo musical, o que seria verificável recobrando-se a história das inovações musicais, desde Bach a Schoenberg, para citar compositores mais conhecidos. Mas não somente na área da composição, o mesmo observa-se nas *performances* de grandes regentes de corais. Basta recuperar interpretações de nomes como Samuel Kerr, Naomi Munakata, Isaac Karabchevsky, entre tantos outros, para perceber que as diferenças entre eles se configuram justamente nessa articulação técnico-estética.

1.2. Formação profissional em Música

Para que se possa compreender as possibilidades de formação profissional da área musical é preciso observar que muitos desses caminhos passam ao largo das certificações que

a EPT oferece. Mesmo certificações de Ensino Superior podem ser menos importantes que outros tipos de reconhecimento. Pichoneri (2006, p. 49) enumera as possibilidades de formação do músico de orquestra em:

- a) Conservatórios e escolas de música;
- b) Aulas particulares;
- c) Festivais;
- d) Internacionalização da formação; e,
- e) Ensino Superior em Música.

Para a formação profissional do regente de coral se encontram, além das possibilidades colocadas por Pichoneri (2006), os cursos de curta duração (festivais, congressos, painéis, oficinas); a pós-graduação (GABORIM-MOREIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 6); o autodidatismo – tendo a internet como principal fonte de informações (SABIONI, 2016, p. 270) –; e a própria atividade coral como formadora, apontada nos trabalhos de Gaborim-Moreira e Oliveira (2017, p. 6) e Mira et al. (2018).

A diversidade de caminhos de formação profissional do regente pode ser parcialmente explicada pela informalidade do mercado de trabalho nessa área, tornando as certificações muitas vezes dispensáveis. Sabioni (2016) diz que muitos dos sujeitos pesquisados em seu trabalho já se encontram na atividade da regência e procuram os cursos pesquisados para se aperfeiçoarem profissionalmente. Além do trabalho de Sabioni (2016), os trabalhos de Paziani (2015) e Teixeira (2005) também citam casos de pessoas que iniciaram a atividade de regência coral antes mesmo de iniciar qualquer estudo formal em Música.

Considerando o escopo deste trabalho, convém entender mais detidamente as possibilidades que passam por sistematização de conhecimentos e maior grau de formalização, inclusive fazendo comparativos entre grades curriculares. Em outras palavras, o foco deste trabalho se voltará para organizações de caráter escolar: os conservatórios, o Ensino Superior e a EPTNM, sendo este último descrito no capítulo seguinte. Em todas elas evidencia-se a origem comum da Educação Profissional (EP) em Música: o modelo conservatorial.

1.2.1. Conservatórios

O conservatório é apontado como o principal espaço de formação profissional do músico no Brasil (PICHONERI, 2006; VIEIRA, 2004). Sua origem remonta à Revolução

Francesa, período em que foi criado o Conservatório de Paris. No Brasil, o primeiro conservatório iniciou suas atividades em 1848, no Rio de Janeiro (VIEIRA, 2004, p. 143).

De acordo com Esperidião (2002, p. 70) e Vieira (2004, p. 142), o modelo conservatorial caracteriza-se por priorizar o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, dando “ênfase sobretudo à *performance*, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim a velha divisão entre prática e teoria na formação do músico, datada da Idade Média” (BEYER, apud VIEIRA, 2004, p. 141).

Esperidião (2002) destaca que:

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante. Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental [...]. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. (p. 70)

Esse ensino, além de centrado no aprendizado do instrumento musical, enfatiza, ainda na atualidade, a prática de aulas individuais, conforme colocado por Cerqueira (2009, p. 106). Paralelamente a isso, o ensino conservatorial exige o domínio da notação musical e do que costumeiramente se chama *teoria musical*, ainda que as aulas a isso referentes sejam descritas como de *apoio*, o que pode ser observado mais adiante, por exemplo, na grade curricular da Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP) Tom Jobim (EMESP, 2019, p. 22). Trata-se de um rol de disciplinas que não estabelecem relações entre si nem com o ensino do instrumento, “restando ao aluno conectá-las caso conseguisse.” (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 96).

A grade curricular da Escola Municipal de Música de São Paulo (EMMSP) pode confirmar o exposto, como se observa na Figura 1 a seguir:

Figura 1: grade curricular da EMMSP

EIXOS DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DA EMM					
Teóricas		Prática Individual		Prática Coletiva (2 anos consecutivos obrigatórios, exceto para OSJM e BSEMM, que são obrigatórios por 3 anos consecutivos)	
CRIANÇA 1º ano – TC 1 2º ano – TC 2 3º ano – TC 3 4º ano – TC 4 5º ano – TC 5	Teste Classificatório	ADULTO		Canto lírico (12 semestres)	
		TA 1	- Solf. 1*	Clarinete (12 semestres)	Coro Infantojuvenil - CIJ
		TA 2	- Solf. 2	Contrabaixo acústico (14 semestres)	Coro Adulto - CA
		TA 3	- Solf. 3	Cravo (12 semestres)	Orquestra Sinfônica Infantojuvenil - OSIJ
		TA 4	- Solf. 4	Fagote (12 semestres)	Orquestra Sinfônica Jovem Municipal - OSJM
		TA 5	- Solf. 5	Flauta doce (12 semestres)	Banda Sinfônica da EMM - BSEMM
		TA 6	- Solf. 6	Flauta transversal (14 semestres)	Música de Câmara**
		HM 1	- HA 1	Harpa (24 semestres)	** 2 anos obrigatórios, não necessariamente consecutivos
		HM 2	- HA 2	Oboé (12 semestres)	
		HM 3	- HA 3	Percussão sinfônica (10 semestres)	
		HM 4	- HA 4	Piano (24 semestres)	
		HM 5	- CP 1	Saxofone (10 semestres)	
HM 6	- CP 2	Trombone (12 semestres)			
AN 1	- CP 3	Trompa (12 semestres)			
AN 2	- CP 4	Trompete (12 semestres)			
		Tuba e Eufônio (10 semestres)			
		Viola sinfônica (16 semestres)			
		Violão erudito (12 semestres)			
		Violino (18 semestres)			
		Violoncelo (18 semestres)			

Fonte: adaptação da autora a partir de EMMSP (2019, p. 7)

Logo de início, percebe-se a divisão entre disciplinas teóricas, presentes na primeira coluna à esquerda e práticas - tanto individual, na coluna central, quanto coletiva, na coluna da direita. Na coluna das disciplinas teóricas, há um percurso para crianças - até 14 anos e outro para adultos - a partir de 14 anos. As disciplinas para adultos – Teoria, História e Análise Musicais etc. - devem ser cursadas por estudantes de todos os instrumentos. Essa divisão entre teoria e prática, aliada à faixa etária, fundamenta a crítica de Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012) a respeito da desconexão entre essas disciplinas e delas em relação ao ensino do instrumento (p. 96).

A coluna das disciplinas de prática individual, na verdade, apenas especifica qual é o tempo de duração de cada curso. O aluno tem determinado, já no seu ingresso, qual instrumento estudará, e é apenas a esse instrumento que se dedicará, o que denota a centralidade da prática instrumental colocada por Esperidião (2002, p. 70). Na terceira coluna encontram-se as práticas coletivas, que são obrigatórias por, no máximo, três anos, o que reitera a supremacia da prática individual sobre a coletiva, já que as aulas de instrumento têm duração maior: de 5 anos, como percussão sinfônica, saxofone, tuba e eufônio, a 12 anos, como harpa e piano.

A grade curricular de outro conservatório, a Escola de Música do Estado de São Paulo, EMESP Tom Jobim, organiza-se semelhantemente, conforme Figura 2:

Figura 2: grade curricular de 3º ciclo da EMESP Tom Jobim

CURSO DE FORMAÇÃO: 3º CICLO

DISCIPLINA	ANO	HORA(S)/AULA/SEMANA	TIPO	ÁREA
PERCEPÇÃO	1	1	A	G
ESCRITURA	1	1	A	E
HARMONIA POPULAR	1	1	A	P
HABILITAÇÃO/INSTRUMENTO	1	1	P	E/P
MÚSICA DE CÂMARA	1	2	P	E
PRÁTICA DE CONJUNTO	1	2	P	P
IMPROVISAZÃO	1	1	E	G
INSTRUMENTO COMPLEMENTAR	1	1	E	G
PERCEPÇÃO	2	1	A	G
ESCRITURA	2	1	A	E
HARMONIA POPULAR	2	1	A	P
HISTÓRIA DA MÚSICA ERUDITA	2	1	A	G
HABILITAÇÃO/INSTRUMENTO	2	1	P	E/P
MÚSICA DE CÂMARA	2	2	P	E
PRÁTICA DE CONJUNTO	2	2	P	P
ANÁLISE MUSICAL	3	2	A	G
HABILITAÇÃO/INSTRUMENTO	3	1	P	E/P
MÚSICA DE CÂMARA	3	2	P	E
PRÁTICA DE CONJUNTO	3	2	P	P
HISTÓRIA DA MÚSICA ERUDITA	3	1	A	P
HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR	3	1	A	E

TIPO: Apoio/Prática/Eletiva ÁREA: Geral / Popular / Erudito

Fonte: EMESP (2019, p. 22)

Neste exemplo, na coluna *tipo*, as disciplinas são separadas em *apoio/prática/eletiva*.

De acordo com o Manual do Aluno, a EMESP Tom Jobim (2019) oferece em seu currículo:

Disciplinas práticas, que proporcionam o estudo individual com o professor do instrumento escolhido e atividades de prática de grupo; disciplinas de apoio, que oferecem os fundamentos teórico-musicais para a formação integral do aluno; disciplinas eletivas, a serem escolhidas para complementação de conteúdo e carga horária do curso; e disciplinas optativas, que ampliam a possibilidade de o aluno aprender novos conteúdos (p. 20).

Mais uma vez, é denotada a centralidade da prática individual de instrumento e a cisão desta com aspectos chamados teóricos, por colocar fundamentos teórico-musicais em disciplinas de apoio, apartadas da prática musical.

Cabe salientar que nenhuma das grades apresentadas refere-se a um curso de Regência, mas sim de cursos de instrumento. Essa escolha pretende demonstrar a formação típica oferecida por conservatórios, em consonância com os trabalhos aqui referidos, os quais destacam a centralidade do ensino instrumental nesse tipo de proposta.

No conservatório apresentado anteriormente, a EMESP Tom Jobim, é oferecido também um curso de Regência Coral, cuja grade curricular pode ser observada na Figura 3 a seguir:

Figura 3: grade curricular do Curso de Especialização: 4º Ciclo Regência Coral

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: 4º CICLO REGÊNCIA CORAL

DISCIPLINA	ANO	HORA(S)/AULA/SEMANA	TIPO	ÁREA
TÉCNICAS DE REGÊNCIA	1	2	P	G
PRÁTICA DE REGÊNCIA CORAL	1	2	P	G
PIANO COMPLEMENTAR	1	1	P	G
TÉCNICA VOCAL	1	1	P	G
TÉCNICAS DE REGÊNCIA	2	2	P	G
PRÁTICA DE REGÊNCIA CORAL	2	2	P	G
DICÇÃO	2	1	P	G
TECNICA VOCAL	2	1	P	G
TÉCNICAS DE REGÊNCIA	3	2	P	G
PRÁTICA DE REGÊNCIA CORAL	3	2	P	G
PIANO COMPLEMENTAR	3	1	P	G
TÉCNICA VOCAL	3	1	P	G

TIPO: Apoio / Prática. ÁREA: Geral

Fonte: EMESP, 2019, p. 23

As informações contidas em sua grade curricular apontam que esse curso é oferecido como *Especialização: 4º ciclo*, o que significa que é adequado apenas a quem já tenha passado pelos três ciclos anteriores de Formação ou tenha formação equivalente. Dessa forma, nessa instituição, ter estudado um instrumento é um pressuposto para o estudante de Regência Coral.

A totalidade de disciplinas é apontada como prática o que, apesar de diferir-se das propostas apresentadas anteriormente, não se apresenta como contradição a elas, visto que, para ingressar, o candidato realiza testes de conhecimentos prévios em teoria musical. Sendo assim, o aluno desse curso já possui um amplo arcabouço de conhecimentos teórico-musicais, os quais deve mobilizar para realizar o curso de Especialização.

Portanto, compreender o conservatório como modelo de ensino é primordial para a compreensão da Educação Profissional em Música, por ser esta uma área muito influenciada, explícita ou veladamente, por esse modelo.

1.2.2. *Ensino Superior em Música*

As primeiras escolas de Ensino Superior em Música desenvolveram-se a partir de conservatórios fundados ao longo do século XIX (SOUZA, 2014, p. 114), a exemplo da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e do Instituto Estadual Carlos Gomes, localizado em Belém do Pará (VIEIRA, 2004, p. 143). Diante desse passado em comum, pode-se esperar uma grande influência do modelo conservatorial (VIEIRA, 2004; PEREIRA, 2014) nesse nível de ensino.

Pereira (2014) diz que [no caso das licenciaturas em Música] a notação musical ocupa “um lugar central no currículo” (p. 95), demonstrando assim sua inquietação em relação aos cursos de licenciatura em Música, nos quais encontra um arraigado *habitus conservatorial*:

observamos uma mesma concepção do que seja “conhecimento específico” musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. (p. 94)

O mesmo pesquisador exemplifica que disciplinas como “Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros” (p. 94) são comumente encontradas nas grades de Licenciatura em Música, por herdarem essa organização dos conservatórios. Isso pode ser observado nas grades curriculares do curso de Licenciatura em Música da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Estadual Paulista *Júlio de Mesquita Filho* (UNESP), Figuras 4 e 5, respectivamente:

Figura 4: excerto da grade curricular da Licenciatura em Música da USP

Grade Curricular							
Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares;							
ATPA=Carga horária em Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento							
Disciplinas Obrigatórias							
1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
CMU0230	Harmonia I	3	0	45			
CMU0260	Piano Complementar I	1	1	45			
CMU0306	Contraponto I	3	0	45			
CMU0347	História da Música I	3	0	45			
CMU0430	Canto Coral I	4	0	60		30	
CMU0512	Percepção Musical I	2	2	90			
CMU0520	História do Repertório Coral: Criação, Interpretação e Recepção	2	2	90			
Subtotal:		18	5	420		30	

Fonte: USP, 2017.

Figura 5: excerto da grade curricular da Licenciatura em Música da UNESP

		DURAÇÃO: 4 ANOS		PRAZO MÁXIMO: 6 ANOS														
		CARGA HORÁRIA TOTAL: 3615		NÚMERO TOTAL DE CRÉDITOS: 237														
NÚCLEOS	PRÉ-REQUISITOS	OBRIGATORIAS	CO-REQUISITOS	SEMESTRE (SUGESTÃO)														
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º							
CICLO BÁSICO	Núcleo de Teoria Musical	-	Teoria Musical: Ritmo e Acústica	-	45													
		-	Teoria Musical: Estruturação do Espaço Sonoro	-	45													
		-	Teoria Musical: Padrões Rítmicos e Agrupamentos	-			45											
		-	Percepção e Rítmica: Módulo Preparatório	-	45													
	-	Módulo: Optativas em Percepção e Rítmica	-		45	45												
	-	Etnomusicologia	-					60										
	Núcleo de História e Estética da Música	Sequencial	Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II	-					45	45								
		-	Música no Brasil	-				60										
		-	Fundamentos de História da Música	-	45													
		Fundamentos de História da Música	Módulo: Optativas em História da Música	-		45	45											
	Núcleo de Escrita Musical	-	Contraponto Modal	Percepção e Rítmica: Módulo Preparatório	45													
		-	Contraponto Serial	-		45												
		-	Fundamentos da Harmonia Tonal	Percepção e Rítmica: Módulo Preparatório	45													
		Fundamentos da Harmonia Tonal	Módulo: Optativas em Harmonia Tonal	-		45	45											
		-	Princípios de Análise e de Morfologia Musical	Fundamentos da Harmonia Tonal					45									
Princ. de Análise e de Morfologia Musical	Módulo: Optativas em Análise Musical	-						45	45									
Núcleo de Performance Musical	Sequencial	Voz e Expressão I a IV	-	45	45	45	45											
	Sequencial	Prática e Interpretação de Arranjo I e II	-										45	45				
	-	Fundamentos de Regência	-							45								
	Sequencial	Canto Coral I, II, III e IV	-		60	60	60	60										
	Sequencial	Módulo: Optativas em Prática Instrumental e Pedagógica (Piano I e II ou Violão I e II)	-	45	45													
	Sequencial	Módulo: Optativas em Prática Instrumental e Pedagógica (Percussão I e II ou Sopros I e II)	-				45	45										

Fonte: adaptação da autora sobre UNESP, 2017b.

Conforme exposto na argumentação de Pereira (2014), as grades curriculares da Licenciatura em Música da USP e da UNESP contêm elementos coincidentes com a estrutura curricular conservatorial. No caso da USP, apesar de não haver a explícita indicação de que as disciplinas sejam *teóricas* ou *práticas*, percebe-se a denominação comum das disciplinas com as dos conservatórios anteriormente apresentados.

Já a grade da UNESP, dividida por núcleos, demonstra a separação entre *Teoria Musical*, *História e Estética da Música*, *Escrita Musical* e *Performance Musical*. Observa-se que parece haver um entendimento prévio de que se destacando *História e Estética da Música* das demais partes, seria uma maneira de dar conta de aspectos mais abrangentes da formação do músico, mas que as conexões com a teoria musical, do uso dos códigos musicais para a escrita e *performance*, seriam automáticas, cabendo ao aluno fazer essa junção entre técnica e estética ao longo de sua carreira profissional, atual e futura.

Em outras palavras, como costuma acontecer, disciplinas como *História e Estética da Música* representariam a parte *estética* da formação, simplificada e reduzida como a teoria geral, enquanto as demais comporiam, também de forma redutora, a parte técnica, transformada em simples prática instrumental.

Essa cisão é ainda mais presente nos cursos de Bacharelado em Música, conforme pode ser percebido nas grades curriculares dos Bacharelados em Regência das duas universidades expostas anteriormente (Figuras 6 e 7):

Figura 6: excerto da grade curricular do Bacharelado em Música com Habilitação em Regência da USP

Grade Curricular						
Legenda: CH=Carga horária Total; CE=Carga horária de Estágio; CP=Carga horária de Práticas como Componentes Curriculares;						
ATPA=Carga horária em Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento						
Disciplinas Obrigatórias						
1º Período Ideal	Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	ATPA
CMU0230 Harmonia I	3	0	45			
CMU0260 Piano Complementar I	1	1	45			
CMU0306 Contraponto I	3	0	45			
CMU0347 História da Música I	3	0	45			
CMU0430 Canto Coral I	4	0	60			30
CMU0512 Percepção Musical I	2	2	90			
CMU0520 História do Repertório Coral: Criação, Interpretação e Recepção	2	2	90			
CMU0529 Fundamentos da Acústica Musical I	2	0	30			
CMU0875 Práticas Experimentais de Criação Musical I	3	2	105			
Subtotal:	23	7	555			30

Fonte: USP, 2017.

Figura 7: excerto da grade curricular do Bacharelado em Música com Habilitação em Regência da UNESP

- Bacharelado em Música com Habilitação em Regência Coral												
DURAÇÃO: 5 ANOS						PRAZO MÁXIMO: 7 ANOS						
CARGA HORÁRIA TOTAL: 3750						NÚMERO TOTAL DE CRÉDITOS: 250						
NÚCLEOS	OBRIGATORIAS	SEMESTRE (SUGESTÃO)										
		1*	2*	3*	4*	5*	6*	7*	8*	9*	10*	
CICLO BÁSICO	Núcleo de Teoria Musical	Teoria Musical: Ritmo e Acústica	45									
		Teoria Musical: Estruturação do Espaço Sonoro		45								
		Teoria Musical: Padrões Rítmicos e Agrupamentos			45							
		Percepção e Rítmica: Módulo Preparatório	45									
		Módulo: Optativas em Percepção e Rítmica		45	45							
	Núcleo de História e Estética da Música	Etnomusicologia						60				
		Métodos e Técnicas de Pesquisa I e II							45	45		
		Música no Brasil					60					
		Fundamentos da História da Música	45									
		Módulo: Optativas em História da Música		45	45							
		Estética Musical I e II			45	45						
	Núcleo de Escrita Musical	História da Música Eletroacústica						60				
		Contraponto Modal	45									
		Contraponto Serial		45								
		Fundamentos da Harmonia Tonal	45									
		Módulo: Optativas em Harmonia Tonal		45	45							
		Harmonia Pós-Tonal I e II				45	45					
		Princípios de Análise e de Morfologia Musical				45						
CICLO ESPECÍFICO	Núcleo de Fundamentos da Prática Vocal	Módulo: Optativas em Análise Musical					45	45				
		Prosódia			45							
	Núcleo de Performance Musical	Fisiologia da Voz					45					
		Canto Coral I, II, III e IV	60	60	60	60						
		Coro de Câmara I, II, III, IV e V					60	60	60	60	60	
		Didática I e II						45	45			
		Estudo e Preparação de Partituras		45								
		Fundamentos de Regência	45									
		Laboratório de Escrita I			45							
		Leitura e Redução de Partitura ao Piano I, II e III					30	30	30			
Módulo: Optativas em Instrumento Complementar (Piano I, II, III e IV ou Órgão I, II, III e IV)		30	30	30	30							
Módulo: Optativas em Laboratório de Criação								45	45			
Módulo: Optativas em Ópera						90						
Orquestração I						45						
Prática em Correpetição I, II e III							30	30	30			
Princípios de Regência Coral I e II			45	45								
Princípios de Regência Instrumental I e II			45	45								
Regência Coral I a V					45	45	45	45	45			
Técnicas Instrumentais		45										
Técnica Vocal I e II					30	30						
Voz e Expressão I e II	45	45										

Fonte: adaptação da autora sobre UNESP, 2017a.

Em ambos os casos, percebe-se pouca diferença entre as grades curriculares dos cursos de Licenciatura e de Bacharelado. No caso da USP, a diferença, para o primeiro período ideal, é que no Bacharelado são oferecidas duas disciplinas a mais. Já no caso da UNESP apresentam-se as mesmas estruturas organizativas, com disciplinas de cunho mais *teórico* no *ciclo básico* e as relacionadas à *performance – prática – no ciclo específico*.

Portanto, confirma-se a primazia do modelo conservatorial nesse nível de ensino no que tange às suas grades curriculares e, apesar de não se encontrar uma clara hierarquização de conhecimentos *práticos* sobre *teóricos*, a quase totalidade dos cursos de Música do Ensino Superior exige um vestibular com provas específicas de habilidades teóricas e práticas em Música, muitas vezes com peso maior para nota de *performance*, como demonstra o Manual do Candidato da UNESP (2019):

A nota final da Prova de Habilidades Musicais será o resultado da média ponderada das notas dos dois componentes (Provas I e II), com peso 1 para a prova de Teoria e Percepção Musical e peso 2 para a prova de Regência. A nota mínima para classificação será 30 pontos em cada avaliação. Cada prova terá como pontuação máxima 100 pontos (p. 46).

Pereira (2014) enumera, entre outros, a “primazia da *performance* (prática instrumental e vocal)” (p. 93) e o “forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’” (p. 94) como algumas das características do ensino superior de música no Brasil, identificados por ele como “profundamente ligadas à instituição conservatorial” (p. 93). É como se a *performance* estivesse [des]ligada da estética, como se fosse possível separar a prática do instrumento da interpretação e compreensão estética da obra, como se a *performance* fosse algo puramente técnica, com movimentos precisos e racionalizados em que a percepção e intuição não estivessem presentes.

Em termos de organização escolar ainda resta falar sobre a EPTNM, que será abordada no capítulo 2.2. Mas, vale adiantar que, embora com suas diferenças na proposta, há a persistência da problemática da relação técnica-estética, influenciada pelo modelo conservatorial.

2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM REGÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR DA ETEC DE ARTES

Considerando as aproximações e afastamentos entre o modelo conservatorial e a legislação pertinente à EPT, faz-se necessário analisar as reformas educacionais que levaram ao surgimento do Técnico em Regência e, mais especificamente, ao referido curso na ETEC de Artes, lócus da pesquisa empírica deste trabalho.

2.1. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua organização por eixos tecnológicos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reestruturou o entendimento relativo ao ensino profissionalizante, passando este a ser chamado de Educação Profissional e Tecnológica e, com isso, foi preciso estabelecer novas diretrizes para o seu funcionamento.

Paralelamente, a EPT de nível superior foi regulamentada através do Parecer CNE/CES 277/2006, que dispõe sobre a Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. O documento citado entende que “A reorganização de cursos em eixos mais compactos favorece a reestruturação disciplinar, evitando redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas” e que esta organização seria “o modo mais adequado para estimular o progresso industrial em linhas prioritárias de governo”, já que entendia-se que “a clássica organização, [em áreas profissionais] [...], encontra-se superada” (BRASIL, 2006, p. 2).

O mesmo documento instituiu o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), disciplinando assim a oferta de cursos nessa modalidade através da descrição de critérios para o funcionamento, como carga-horária mínima, infraestrutura mínima requerida e ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas.

Seguindo a mesma linha, em 2008 aconteceu a reorganização da EPTNM, a partir da instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), com organização muito semelhante à do CNCST. As semelhanças na justificativa da reorganização são aqui evidenciadas:

Este Catálogo proporcionará um adequado mapeamento da oferta da educação profissional técnica de nível médio, desde a implantação das diretrizes curriculares nacionais, e possibilitará a correção de distorções, bem como

fornecerá importantes subsídios para a formulação de políticas públicas respectivas. (BRASIL, 2008, p.1)

Assim, a EPTNM passou a se organizar nos seguintes eixos:

- a) Ambiente, Saúde e Segurança;
- b) Apoio Educacional;
- c) Controle e Processos Industriais;
- d) Gestão e Negócios;
- e) Hospitalidade e Lazer;
- f) Informação e Comunicação;
- g) Infraestrutura;
- h) Militar;
- i) Produção Alimentícia;
- j) Produção Cultural e Design;
- k) Produção Industrial; e,
- l) Recursos Naturais (BRASIL, 2008).

Considerando que este trabalho pretende tratar de cursos técnicos no eixo tecnológico Produção Cultural e Design, segue abaixo sua descrição, idêntica nos três documentos citados:

Compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais. Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios sócio-éticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formal, semântico e funcional, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário. Na organização curricular dos cursos deste eixo, ética, raciocínio lógico, raciocínio estético, empreendedorismo, normas técnicas e Educação Ambiental são componentes fundamentais para a formação de técnicos que atuam em equipes com iniciativa, criatividade e sociabilidade. (BRASIL, 2008, p. 6)

Para o eixo tecnológico Produção Cultural e Design, nota-se certa dubiedade sobre suas *configurações*, misturando linguagens [cinema, fotografia], mídias [televisão, rádio] e espaços de criação [editoras, ateliês], enquanto outras linguagens da Arte, como Teatro, Dança e a Música, ficam invisibilizados, restando ao leitor inferir que elas possam estar presentes em *bens culturais, entretenimento ou objetos artísticos*.

A *Consolidação das Sugestões Recebidas em Consulta Pública para a Proposta de Eixos Tecnológicos*, documento que organizou questionamentos e demandas colhidos em audiência pública, coloca que a organização em eixos tecnológicos seria adequada para

“promover uma classificação alinhada com a própria tecnologia, para referenciar sua organização pedagógica, conferindo, inclusive, melhor identidade aos mesmos” (BRASIL. MEC/SETEC, 2006). De acordo com Machado (2010):

cursos que compartilhem um eixo tecnológico têm nas matrizes tecnológicas desse eixo a inspiração para a concepção de seus projetos pedagógicos, de suas estruturas curriculares, dos processos de sua avaliação. Falando em outros termos, a linha central de cada eixo, constituída por matrizes tecnológicas, tem fundamental importância na sustentação da organização curricular e da identidade dos cursos de educação profissional e tecnológica. (p. 100)

A descrição do eixo tecnológico Produção Cultural e Design, portanto, precisa evoluir para um formato que atenda também às peculiaridades dos cursos que anteriormente encontravam-se na área profissional Artes.

2.2. Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música

Se reformas estabelecidas a partir da LDBEN (BRASIL, 1996) procuraram estabelecer orientações mais claras à Educação Profissional buscando, entre outras coisas, a uniformização de denominações de cursos, criação de troncos comuns de diferentes habilitações – eixos tecnológicos –, determinações de carga horária e estrutura mínimas, isso não aconteceu sem resistências por parte das escolas que tradicionalmente foram responsáveis pela formação musical profissionalizante.

O panorama da EP em música ao longo do século XX é formado por diversas rupturas e incertezas. No início do século, o Decreto nº 9.798/1938 dispôs sobre o reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino artístico, dando aos diplomados em escolas reconhecidas o direito ao exercício profissional. De acordo com Vieira (2004):

o músico formado em conservatório era portador de diploma e, independente de ter completado ou não qualquer curso da escola formal, ele poderia atuar como professor de música (pois assim era reconhecido social e legalmente), tanto em estabelecimentos de ensino públicos, quanto em cursos particulares (p. 144).

No entanto, a partir da instituição da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, os conservatórios passaram a funcionar “de forma legalmente indefinida” (BRASIL, 1989, p. 269), por não se enquadrarem nem nos sistemas de ensino de 1º grau, nem nos de 2º. De acordo

com o Parecer 1.209/1973, isso fez com que os concluintes dos cursos de ensino artístico não conseguissem registrar seus diplomas, ficando assim sem o direito ao exercício profissional.

De acordo com Vieira (2004):

A partir da reforma do ensino superior de 1968, os diplomas dos conservatórios que não se conformassem à letra da lei, quanto ao desenho curricular, deixavam de ter validade e seus portadores passavam a não ter o direito ao exercício profissional (p. 144).

A instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, de acordo com o Parecer 1.209/1973 (BRASIL, 1989, p. 269), não trouxe nenhuma luz ao problema, apontando como solução, transformar os cursos que não estivessem de acordo com as disposições relativas ao ensino superior, em “cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cujo certificado só podia ser expedido mediante comprovação de conclusão de estudos da escola de Educação Básica” (VIEIRA, 2004, p. 144).

O olhar de Esperidião (2002) é de que a LDBEN nº 5.692/1971 foi responsável por modificar o perfil e a organização curricular dos Conservatórios. Dessa maneira, “essas instituições foram enquadradas como ensino supletivo – Qualificação Profissional IV – correspondendo aos três últimos anos” (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70). Como os cursos duravam, em média, sete anos e os alunos concluíam essa etapa na mesma idade em que normalmente terminariam o antigo colegial (BRASIL, 1989, p. 269), grande parte dessas escolas optaram por manter as primeiras séries como “cursos livres” de música, deixando as últimas para a profissionalização em nível técnico (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Reformas mais recentes da EPT trouxeram novos desafios para os estabelecimentos dedicados à formação do músico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 estabeleceu que a EPT tem como premissa integrar-se “aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996) e abrange as seguintes modalidades:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
 II – de educação profissional técnica de nível médio;
 III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
 (BRASIL, 1996).

Dessa forma, seguiram-se regulamentações específicas, iniciando-se com o parecer CNE/CES 277/2006. Ele propôs a reestruturação da EPT de graduação em “eixos mais compactos” (BRASIL, 2006), assim como a “reestruturação disciplinar” (BRASIL, 2006), com

o intuito de evitar “redundâncias, inflexibilidade curricular e modernizando a oferta de disciplinas” (BRASIL, 2006).

Dois anos depois, houve a reorganização da EPTNM e a instituição do CNCT, que seguiu muitas das mudanças propostas pelo documento de 2006. Com isso, as Escolas Técnicas de música teriam que se adequar a esses novos parâmetros, a fim de continuarem oferecendo suas certificações com o reconhecimento do Ministério da Educação.

No entanto, muitos conservatórios não se adequaram à legislação educacional mais recente no que se refere à EPTNM e, com isso, seus diplomas deixaram de ser reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Atualmente, observa-se que coexistem conservatórios e escolas de música regulamentados para oferecerem certificação técnica de Nível Médio e outros que oferecem cursos livres (não contando com reconhecimento oficial).

Isso não significa que os últimos estejam necessariamente em desvantagem; os dois principais conservatórios da cidade de São Paulo, a saber, a Escola Municipal de Música de São Paulo (EMMSP) e a Escola Estadual de Música de São Paulo – EMESP Tom Jobim, não possuem reconhecimento do MEC, apesar de seguirem reconhecidos como os principais espaços de profissionalização musical (PICHONERI, 2006, p. 57).

Vê-se portanto que, ao tratar-se da formação profissional em música, há de se considerar a influência que o “modelo conservatorial” (PEREIRA, 2014; CORREIA, 2011; GREIF, 2006; VIEIRA, 2004) tem exercido no ensino profissionalizante de música em sua totalidade, seja em escolas livres de música, conservatórios, escolas técnicas de música, e mesmo no Ensino Superior. A discussão de aspectos técnicos e estéticos na formação do Técnico em Regência, que é foco deste trabalho, passa necessariamente pela análise dessa influência. Ressalta-se que também influenciam as características dessa formação outros fatores, como o mercado de trabalho em música e a legislação. Porém, tal análise extrapola os limites deste trabalho, sendo necessário que outras pesquisas possam suprir essa falta.

2.3. Do Técnico em Música ao Técnico em Regência na ETEC de Artes do CEETEPS

Lançados no ano 2000, os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) seccionaram a concepção escolar do mundo do trabalho em Áreas Profissionais. Desse modo, o curso Técnico em Música foi abrigado na área de Artes, dentro da subárea Música. As chamadas Funções desta área compreendiam a criação, execução, produção, preservação e confecção e manutenção de equipamentos, cada uma com subfunções ajustadas à subárea Música (BRASIL, 2000, p. 27).

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza inaugurou seu primeiro curso Técnico em Música no ano de 2007, na ETEC Jacinto Ferreira de Sá, com a parceria da Prefeitura de Ourinhos (CEETEPS, 2017, p. 41; CONSTANTINO, 2019, p. 5), sendo essa:

a primeira iniciativa de oferta de ensino profissionalizante em São Paulo não necessariamente ligada às Universidades paulistas (a Unicamp, por exemplo, já possuía cursos profissionalizantes), escolas livres ou tradicionais conservatórios, como o ‘Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos’ de Tatuí. (CONSTANTINO, 2019, p. 2).

Em 2008, mais uma unidade passa a oferecer esse curso, dessa vez a recém-inaugurada ETEC de Artes em São Paulo (CEETEPS, 2018, p. 12) que sediava, anteriormente, um dos pavilhões do Complexo Penitenciário do Carandiru, desativado alguns anos antes (FONTERRADA et al., 2009, p. 68).

Esse curso, de “modalidade experimental” (CONSTANTINO, 2019, p. 5), buscava o seguinte perfil de concluinte:

O Técnico em Música é o profissional que compõe, arranja e interpreta obras musicais, por meio de instrumento e de voz, ao vivo em estúdios de gravação. Ensina, ensaia, rege e dirige grupos vocais, instrumentais e eventos musicais em geral. Estuda e pesquisa na área de Música a fim de aperfeiçoar e atualizar as qualidades técnicas de execução e de interpretação. Edita partituras e elabora textos técnicos de acordo com os fundamentos e com a terminologia da área profissional (CEETEPS, 2007, p. 7).

A partir da nova organização da EPTNM em Eixos Tecnológicos e com a instituição do CNCT, o CEETEPS ajustou-se às novas diretrizes para oferecimento de cursos técnicos. Assim, extinguiu o Técnico em Música e passou a oferecer, em ambas as unidades, o Técnico em Canto e o Técnico em Regência, sendo este último o foco do presente trabalho.

O CNCT descreve o Técnico em Regência como profissional que:

Realiza *direção musical* de orquestras, grupos de câmaras, instrumentais e vocais. Rege concertos a partir da leitura de partituras e da interpretação solística e de naipes musicais. Utiliza repertórios em diversos estilos e estéticas musicais (BRASIL, 2016, p. 200) (grifo nosso).

A direção musical, principal atividade do regente e que engloba todas as outras atividades descritas no documento, é uma atividade ampla que envolve:

ter conhecimento teórico e prático musical, dominar pedagogia musical e metodologias de ensino, conceitos filosóficos (estéticos), psicológicos e sociológicos, ter profundo saber histórico-musicológico (para a escolha de

repertório, por exemplo) e dos aspectos anatômico-fisiológicos do corpo e da voz (incluindo conhecimento fonoaudiológico e de outras áreas da saúde). (FUCCI AMATO, 2008, p. 18)

Além disso, espera-se “capacidade organizacional-administrativa do regente” (FUCCI AMATO, 2008, p. 18), pois o regente lida com grupos de pessoas, atribuindo-lhes responsabilidades. Também é comum que seja atribuído ao regente funções de produção musical, como organização de *riders* técnicos¹, a procura de locais para apresentação de seu grupo, entre outras.

Desta forma, pode-se entender que a descrição colocada pelo CNCT compreende um vasto arcabouço de competências que o Técnico em Regência precisa desenvolver, dentre elas, considerar a diversidade de estilos e estéticas musicais ao praticar sua profissão. Portanto, nesse processo formativo é necessário que teoria, prática e pensamento estético estejam associados, inseparáveis, próximo à reflexão do maestro-compositor Pierre Boulez (1992):

Somos condicionados por nossos antecessores, não só num plano estritamente pessoal, mas também de maneira geral, como parte de uma coletividade. O que nos influencia não é, de modo algum, uma técnica pura ou um pensamento abstrato, mas são as relações entre o pensamento e a técnica, portanto, a realização (p. 32).

Diante do novo perfil profissional delimitado pelo CNCT, o CEETEPS elaborou um Plano de Curso para o Técnico em Regência, assim descrito:

O TÉCNICO EM REGÊNCIA é o profissional que atua na direção musical de grupos vocais e instrumentais, conduzindo a execução de obras musicais para grupo de instrumentos ou de vozes, ao vivo ou em estúdios de gravação. Ensina e ensaia grupos instrumentais e/ou vocais. Elabora textos técnicos, de acordo com os fundamentos e com a terminologia da área profissional. Organiza eventos musicais em geral. Trabalha com gêneros e estilos musicais e técnicas de regência musical. (CEETEPS, 2009, p. 7)

Percebe-se nesse texto a intenção de especificar a atuação do técnico em Regência, com a indicação de tempos e espaços de atuação. No entanto, a preocupação de ordem estética fica subjacente ao texto, considerando-se que trabalhar com gêneros e estilos musicais pressupõe diversidade estética. Para dar conta desta, se faz necessária a construção de um amplo repertório formativo na elaboração das aulas por parte dos docentes, a fim de que o futuro

¹ “Rider técnico é o nome do documento que compila todas as características técnicas de um espetáculo ou de uma sala. [...] Este compila todas as necessidades técnicas (luz, som, vídeo e cenografia) e descreve como quer que o palco esteja quando a equipa técnica (ou a banda) chega ao palco.” (PAIVA, 2016)

Técnico em Regência possa bem fundamentar suas escolhas ao longo de sua atuação profissional.

2.4. A atual formulação do Técnico em Regência no CEETEPS

Em 2014 houve reformulação do Plano de Curso do Técnico em Regência oferecido pelo CEETEPS, com claras mudanças na identidade do profissional formado pela instituição:

O TÉCNICO EM REGÊNCIA é o profissional que atua na monitoração de trabalhos de montagem de peças instrumentais, vocais e voco-instrumentais; colabora na organização documental e estrutural de grupos musicais; coordena ensaios e apresentações musicais; aplica técnicas de regência na condução de atividades de grupos musicais em diversos momentos e eventos da área profissional (CEETEPS, 2014, p.1).

Nessa alteração, percebe-se a preocupação em delimitar a atuação do profissional formado nessa escola, possivelmente em uma tentativa de adequar a formação pretendida ao tempo e recursos disponíveis para a conclusão do curso. Entretanto, ao delimitar essa atuação, o novo Plano de Curso concebeu este profissional mais como um ‘executor’, ou um ‘monitor’, da concepção artística de outrem.

O perfil apresentado se aproxima ao do músico prático descrito por Harnoncourt (1988, p. 26), que preocupa-se principalmente em [re]produzir o trabalho, não em produzir outras interpretações, outras reflexões, tornando seu fazer musical distante de uma relação em que técnica e pensamento estético caminham juntas, como preconizavam, Pierre Boulez no campo musical ou mesmo Gilbert Simondon, este último ampliando para a questão da invenção em sentido lato. Essa junção entre pensamento técnico e pensamento estético pode vir, ou não, com o tempo, durante a vida profissional e intelectual do músico. Todavia, o que a discussão trazida por esses autores reforça é a potencialidade dessa articulação estar presente desde o início da formação.

O novo Plano de Curso apresenta vinte *competências gerais* que o Técnico em Regência deverá ter alcançado ao final de sua formação. Algumas delas estão intrinsecamente relacionadas à necessidade de “otimizar os aspectos estético, formal, semântico e funcional” prevista para o profissional do eixo tecnológico Produção Cultural e Design (BRASIL, 2008, p. 6). São elas:

- a) [...];
- b) Interpretar textos musicais;
- c) [...];

- d) Selecionar e manipular esteticamente diferentes fontes de materiais utilizados nas composições artísticas, visando obter resultados artísticos positivos;
- e) Integrar estudos e pesquisas na condução de grupos vocais na criação e interpretação artística, levando em conta o contexto histórico, político e cultural da época retratada na obra musical, bem como o estilo do autor e as características interpretativas, mantendo coerência entre tais elementos e o espaço de criação;
- f) Correlacionar linguagens e outros campos do conhecimento nos processos de criação e gestão de atividades artísticas;
- g) Incorporar à prática profissional o conhecimento provindo das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área. (CEETEPS, 2014, p. 1-2)

Percebe-se com isso uma preocupação em articular diferentes saberes, inclusive provindos de outras linguagens e campos do conhecimento no fazer desse profissional, pressupondo assim a união entre teoria e prática, além de domínio estético.

No entanto, tal preocupação conflita-se com a própria concepção de competências, seguida pelo modelo implementado para a EPT e que precisa ser problematizada, visto que a aplicação do termo competência “está estreitamente conectada à exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na ‘sociedade da informação’” (LAVAL, 2004, p. 55), um perfil que pode apresentar-se inadequado à criação artística, discussão importante, mas que foge ao escopo e limites desta pesquisa.

Contrapondo-se a esse perfil de conclusão que prevê um profissional munido de diversos saberes interligados, a organização curricular é construída sobre a dicotomia teoria-prática, repetindo também a lógica conservatorial, conforme pode ser observado na Figura 8, que contém o quadro dos componentes curriculares correspondentes ao 1º módulo do curso:

Figura 8: Proposta de carga horária por componente curricular - MÓDULO I

MÓDULO I – SEM CERTIFICAÇÃO TÉCNICA

Componentes Curriculares	Carga Horária							
	Horas-aula						Total em Horas	Total em Horas – 2,5
	Teórica	Teórica – 2,5	Prática Profissional	Prática Profissional – 2,5	Total	Total – 2,5		
I.1 – Regência I: Fundamentos	00	00	60	50	60	50	48	40
I.2 – Prática Coral I	00	00	100	100	100	100	80	80
I.3 – Percepção e estruturação Rítmica	00	00	60	50	60	50	48	40
I.4 – Percepção e Estruturação Melódica	00	00	60	50	60	50	48	40
I.5 – Consciência e Expressão Corporal	00	00	40	50	40	50	32	40
I.6 – História da Musica Coral I	40	50	00	00	40	50	32	40
I.7 – Instrumento Complementar: Piano I	00	00	60	50	60	50	48	40
I.8 – Linguagem, Trabalho e Tecnologia	40	50	00	00	40	50	32	40
I.9 – Inglês Instrumental	40	50	00	00	40	50	32	40
Total	120	150	380	350	500	500	400	400

Fonte: CEETEPS, 2014, p. 6

Do total de nove componentes curriculares deste módulo, três são listados como *teóricos* e seis como *práticos* – um desses com o dobro do número de horas dos outros componentes – o que, de acordo com o documento, totalizam 120 horas de aulas teóricas e 380 horas de aulas relacionadas à prática profissional. Essa divisão justifica-se, em âmbito institucional, à adequação da quantidade de alunos em ambientes didáticos onde se desenvolvam práticas profissionais, como laboratórios ou setores produtivos (CEETEPS, 2014). Dessa forma, os componentes curriculares descritos como *prática profissional* em Plano de Curso podem ser ministrados com apenas metade da turma por vez, a pedido da Direção da unidade escolar.

Ainda que essa divisão tenha como único objetivo explícito disciplinar a divisão de classes [processo descrito no parágrafo anterior], seu pressuposto é de que o conhecimento teórico e o prático possam ser trabalhados de maneira separada, à mesma maneira que o modelo conservatorial atua. Isso não significa necessariamente que o raciocínio estético e a articulação de saberes não aconteçam no decorrer das aulas; entretanto, impõe a necessidade de que essa articulação ocorra dentro de cada componente curricular. No intuito de estudar essa possibilidade, recorreu-se a uma pesquisa empírica, que será descrita a seguir.

3 TÉCNICA E ESTÉTICA NA SALA DE AULA: FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM REGÊNCIA EM AÇÃO

A pesquisa empírica desenvolveu-se na ETEC de Artes, Escola Técnica pública e gratuita, administrada pela autarquia estadual Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. A unidade escolar é localizada no bairro de Santana, dentro do terreno do Parque da Juventude. O prédio da escola foi, até 2002, um dos pavilhões do Complexo Penitenciário do Carandiru, palco do massacre de 111 presos em 1992, situação narrada nas produções cinematográficas *Carandiru*, de Hector Babenco, e *Prisioneiro da Grade de Ferro*, de Paulo Sacramento, além do relato de experiência do médico Dráuzio Varella (FONTERRADA et al, 2009, p. 68). A desativação do Complexo Penitenciário deu lugar ao Parque da Juventude, que conta com “áreas de mata preservada, espaços destinados a atividades esportivas” (FONTERRADA et al, 2009, p. 68), o Museu Penitenciário Paulista, a Biblioteca São Paulo e duas escolas técnicas estaduais, a ETEC Parque da Juventude e a ETEC de Artes, *locus* desta pesquisa.

A ETEC de Artes foi inaugurada em 2008, oferecendo os cursos técnicos em Música e Dança, nos períodos manhã e tarde (CEETEPS, 2018, p. 12). A partir do 2º semestre 2009, o curso Técnico em Música deu lugar aos cursos Técnico em Canto e Técnico em Regência. Além desses cursos, são oferecidos os cursos técnicos em Design de Interiores, Paisagismo, Processos Fotográficos e Teatro, do eixo tecnológico Produção Cultural e Design; e o curso de Eventos, do eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer.

A pesquisa empírica desenrolou-se durante as aulas de Prática Coral I do primeiro semestre do curso Técnico em Regência, componente ministrado pela pesquisadora, o que possibilitou o tipo de pesquisa a ser desenvolvido. As aulas aconteceram no segundo semestre de 2019, duas vezes por semana, no período da manhã, com duração de duas horas cada uma.

Outro aspecto que possibilitou a pesquisa nesse componente curricular foram algumas das *competências a serem trabalhadas*, que estão presentes no seu Plano de Curso, tais como “Experimentar a condução da prática vocal coletiva” e “Desenvolver conexões entre os elementos da linguagem musical escrita à sua execução vocal em grupo” (CEETEPS, 2014, p. 10), pois por elas se prevê tanto o exercício do aluno como regente [condução da prática vocal coletiva] quanto como cantor de coral [execução vocal em grupo]. Pressupõe-se que o estudante, ao concluir o componente, deva perceber sua responsabilidade sob ambos os pontos

de vista [de cantor e de regente]. Tal aspecto permite a observação de aspectos técnicos e estéticos presentes na formação do Técnico em Regência.

3.1. Professora-pesquisadora: imanência da pesquisa a partir da prática docente

A pesquisadora é docente dos cursos Técnicos em Canto e Regência na ETEC de Artes desde 2012. Foi coralista do Coro de Câmara da UNESP, do Coro Jovem Sinfônico de São José dos Campos, do Grupo Mosaico e do Coral Unifesp. Como regente, atuou à frente do Coral UNESP - núcleo Reitoria, do Grupo Vocal Soul Luz, e como Regente-Tutora do Projeto Canta São Paulo, desenvolvido pela Fundação Theatro Municipal em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Graduada em Música com habilitação em Composição e Regência pela UNESP e atuando como cantora e regente de corais desde a graduação, interessou-se em colaborar para o desenvolvimento da identidade do curso Técnico em Regência na instituição em que atua, encontrando no Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional a oportunidade de compreender não apenas sua atuação imediata, mas também a contextualização do Técnico em Regência e do eixo tecnológico Gestão Cultural e Design na EP.

Reconhecendo a educação como “processo permanente” diante da inconclusão do ser (FREIRE, 1996, p. 58) a docente-pesquisadora encontrou, em sua prática profissional, o caminho para esta pesquisa, procurando não apenas levantar saberes e conhecimentos que os estudantes haviam adquirido até o momento, mas também instigá-los à reflexão sobre seus processos criativos e de aprendizagem, procurando aquilo que Paulo Freire (1996) designou como “pensar certo”:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (p. 29)

Assim, optou por transformar o espaço de aula em espaço de pesquisa não apenas seu, mas também de cada um dos estudantes, tornando todos coparticipantes na resolução do problema apresentado. Por isso, no contexto da sala de aula, os papéis de docente e pesquisadora se fundem, razão pela qual, durante a pesquisa empírica, ela será chamada de *professora-pesquisadora*, afirmando sua observação participante.

3.2. Considerações metodológicas: autoetnografia e os Diários de Estudos

A pesquisa realizada teve enfoque qualitativo e o desenho escolhido foi a autoetnografia, a fim de que fosse possível observar a experiência não apenas dos estudantes, mas também da professora-pesquisadora. A autoetnografia surgiu como um desdobramento da etnografia, que tem origem nas ciências sociais (SANTOS; BIANCALANA, 2017, p. 85) e tem como propósito:

descrever e analisar o que as pessoas de um lugar, estrato ou contexto determinado fazem habitualmente, assim como os significados que dão a esse comportamento realizado sob circunstâncias comuns ou especiais. (ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, 2003, p. 76)

Considerando que o etnógrafo é “um observador totalmente envolvido” (SAMPIERI et al., 2013, p. 509) e fica “imerso nas atividades cotidianas do grupo [estudado]” (ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, 2003, p. 77), tal tipo de investigação passou a receber críticas, diante de uma crise de representação, por pretender gerar descrições puras e neutras, ignorando que a subjetividade do pesquisador interpreta as informações que colhe (FORTIN, 2009, p. 82).

A autoetnografia surge como resposta a esse questionamento, incluindo a própria experiência do pesquisador como parte da pesquisa etnográfica (FORTIN, 2009, p. 82). Versiani (2005) diz que o prefixo *auto* serviria para impedir a tendência à supressão das diferenças intragrupos, enfatizando as singularidades de cada sujeito-autor, enquanto o termo *etno* localizaria, parcial e pontualmente, estes mesmos sujeitos em um determinado grupo cultural (p. 87).

A partir disso, a pesquisa em prática artística adotou ferramentas da metodologia autoetnográfica, sendo o Diário de Estudo uma das mais relevantes na pesquisa em prática artístico-musical.

De acordo com Vieira (2018), nesse diário:

são relatados os dados quantitativos e qualitativos referentes ao tipo, conteúdo e objetivo da prática diária. As reflexões dialogam com a literatura buscando elaborar uma interpretação consciente, criativa, única, respeitando as diretrizes estilísticas. Para tal, reflexões e impressões pessoais sobre a peça foram postas no diário após a prática. Desde a leitura inicial, longe do instrumento, até as reflexões pós-*performance* (p. 825).

Colocando-se esta pesquisa na interseção das *pesquisas em educação* e as *pesquisas em prática artística*, evidencia-se a posição da professora-pesquisadora como uma *artista*

observando a própria prática artística, também como observadora da prática de outros artistas (DANTAS, 2016, p. 170), neste caso *estudantes-artistas*, reforçando assim o caráter autoetnográfico da pesquisa.

Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram:

- a) questionário elaborado pela autora, a ser respondido pelos estudantes, com base no aplicado por Fonterrada et al. (2009);
- b) relatos autoetnográficos, materializados em *Diários de Estudos* dos alunos participantes e da professora-pesquisadora;
- c) anotações sobre cópias da partitura da peça musical utilizadas por cada um dos participantes; e,
- d) discussões em grupos focais.

3.3. Sujeitos da pesquisa

Os alunos escolhidos para a pesquisa são integrantes do curso Técnico em Regência da ETEC de Artes. O ingresso nesse curso se dá através de um processo seletivo composto por duas fases. A primeira, de caráter eliminatório e classificatório, contém uma prova de conhecimentos gerais (denominado Vestibulinho). Os 90 primeiros colocados são convocados para a próxima fase, de caráter classificatório, denominada Prova de Aptidão, na qual são avaliados critérios como acuidade auditiva, afinação vocal e coordenação motora.

A partir da classificação final, composta apenas pelas notas obtidas na segunda fase, são convocados para a matrícula 30 candidatos. No momento da pesquisa, a turma do período da manhã do curso Técnico em Regência da ETEC de Artes contava com 29 estudantes matriculados, com idades entre 16 e 53 anos, residentes em diferentes partes da cidade de São Paulo e em outras cidades da região metropolitana. Seis desses estudantes tiveram seus resultados analisados nesta pesquisa, por atenderem aos requisitos que estão esclarecidos no subcapítulo a seguir. O perfil de cada um dos participantes será mais bem detalhado no capítulo referente à análise dos dados.

3.4. Diretrizes da pesquisa e desenvolvimento dos ensaios

A primeira parte da pesquisa contou, após aprovação pelo Comitê de Ética do Programa de Pós-Graduação do Centro Paula Souza, com o preenchimento do Termo de

Consentimento ou Assentimento Livre Esclarecido e de um questionário elaborado pela autora, oferecidos em um mesmo formulário, elaborados no *Google Forms* e disponíveis a partir de 18 de novembro de 2019 (Apêndice F). O questionário foi baseado no instrumento de coleta da pesquisa de Fonterrada et al. (2009), aplicado a candidatos ao curso Técnico em Música na mesma unidade.

A pesquisa desenvolveu-se no contexto de aulas, de modo a não acarretar qualquer prejuízo acadêmico para os alunos. Ao contrário, todos os estudantes participaram das atividades propostas durante a pesquisa, entretanto apenas aqueles que atenderam a todos os critérios de participação tiveram seus resultados analisados neste trabalho.

Os critérios, que deveriam ser atendidos cumulativamente, foram os seguintes:

- a) preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- b) entrega da partitura utilizada e do Diário de Estudos à pesquisadora ao final do processo;
- c) pelo menos uma *performance* de regência frente ao grupo durante a pesquisa; e,
- d) participação na última discussão focal, realizada em 13/02/2020.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi preenchido por onze dos estudantes; desses, sete entregaram a partitura utilizada e Diário de Estudos à pesquisadora e tiveram pelo menos uma *performance* de regência; ao final, seis deles participaram da última discussão focal, sendo essa a amostra final de pesquisa.

3.4.1. Escolha da peça a ser estudada

O primeiro passo para que a pesquisa empírica pudesse ser concretizada foi a seleção da obra musical a ser utilizada durante o estudo. Buscou-se uma obra musical que colaborasse na observação dos aspectos técnicos e estéticos mobilizados pelos alunos. A escolha de uma peça musical para um coral é cercada de diversos critérios por parte do regente, incluindo a tessitura utilizada na peça, as exigências vocais, a distribuição de vozes do arranjo [a quantas vozes, se para vozes iguais ou mistas] e a complexidade rítmica e melódica; além de critérios como o tempo disponível para a preparação da peça e sua aceitação por parte dos coralistas. Para esta pesquisa não foi diferente.

Garretson (1998), nesse sentido, propõe perguntas que o regente deve responder ao escolher repertório:

O texto vale a pena? Ele contém uma mensagem de valor suficiente?
 A música é artisticamente concebida e reflete o humor do texto?
 A seleção [de músicas] corresponde às necessidades e interesses da faixa de idade do grupo à qual se está selecionando? A música tem apelo emocional aos cantores?
 A música é adequada às limitações físicas dos cantores? A tessitura das vozes é muito alta ou muito baixa? Há saltos extremos ou estranhos nas partes vocais que possam ser difíceis de executar?
 As partes vocais são escritas de forma que cada uma seja suficientemente interessante?
 Se a peça é um arranjo, ela é feita em um estilo musical autêntico? A autenticidade da música é sacrificada em nome de efeitos musicais engenhosos? (Esses critérios se aplicam tanto a arranjos [das obras] dos mestres quanto a arranjos de música folclórica.)
 A música justifica o tempo de ensaio necessário para prepará-lo?
 Há diversos tipos e estilos de música coral sendo representados na sua seleção, a fim de que os cantores tenham a mais ampla experiência musical possível?
 (p. 248-249, tradução nossa)

Além de todos esses aspectos, que consideram principalmente o ponto de vista do regente em relação aos cantores, foi necessário ter em mente que cada um dos cantores estudaria e realizaria também a regência da obra, sendo necessário igualmente levar em conta o conhecimento geral em música e o conhecimento de técnicas de regência dos estudantes. Assim, a professora-pesquisadora optou pela peça *Dirait-On*, de *Morten Lauridsen*, parte do ciclo *Les Chansons des Roses*, sobre a poesia de *Rainer Maria Rilke* (Apêndice A).

Em relação aos critérios colocados por Garretson (1998, p. 248-249), a peça tem texto de escritor consagrado pela literatura e sua mensagem, polissêmica, tem potencial para alcançar o interesse dos estudantes. A relação entre música e texto é bem descrita pelo compositor em um vídeo divulgado pelo canal de YouTube *Classical Chops*:

Ela foi desenhada para ser uma peça que nunca foi composta, que sempre existiu. Eu desenhei esta peça no estilo de uma canção folclórica francesa [...]. Eu escolhi *Revêrie* de *Debussy* porque estamos falando de música francesa do início do século XX e é quando esse poema francês foi escrito, em 1924. (LAURIDSEN, 2012, tradução nossa)

Quanto aos critérios técnicos, a peça apresenta tessitura e intervalos aparentemente desafiadores, mas adequados às possibilidades técnicas dos estudantes e passíveis de adaptações e intervenções do regente, conforme Figura 9.

Figura 9: tessitura de cada voz em *Dirait-On*



Fonte: elaborado pela autora

A profusão de recursos expressivos, como mudanças de dinâmica e de agógica², já previstos pelo compositor e descritos na partitura, mostraram-se interessantes para o estudo interpretativo por parte dos sujeitos da pesquisa, justificando-se assim a escolha da peça. Houve ainda a preocupação em buscar uma música que fosse desconhecida pela maioria ou quiçá até pela totalidade dos estudantes, para que o conhecimento anterior sobre a peça não interferisse na pesquisa.

3.4.2. Opções didático-metodológicas para a regência dos estudantes

No intuito de permitir que os estudantes procurassem soluções próprias para a condução da peça e assim a pesquisa colhesse resultados mais abrangentes, a docente não passou qualquer instrução a respeito do gestual de regência. Dessa forma, os discentes teriam que mobilizar conhecimentos prévios e aqueles aprendidos ao longo do curso, em especial nas aulas de *Regência I: Fundamentos*. A partir do momento em que estiveram à frente do grupo, os estudantes passaram a receber instruções pontuais da professora em relação ao gestual executado por eles para reger a peça.

Figueiredo (2006) entende que a construção de uma *linha de regência* específica para uma peça musical pode levar a um enrijecimento de possibilidades que vão surgindo durante ensaios e apresentações (p. 19). Opina, ao contrário, que “o bom conhecimento da obra, aliado com o domínio da técnica gestual per si” (p. 19) traz soluções mais adequadas. O entendimento de Kerr (2006) pode ser considerado mais restritivo, o de que “Regência Coral não se ensina! Quando muito se ensinam padrões de regência, convenções estabelecidas, que foram funcionais em algum momento” (p. 119).

² A agógica pode ser definida como desvios temporais em relação ao andamento médio, ou o abandono deliberado da regularidade mecânica. Ela é um dispositivo ‘expressivo’ que pode acelerar ou retardar certos trechos ou notas para reforçar aspectos estruturais (SILVA; SOUZA, 2018, p. 71)

Diante desses pressupostos, optou-se por incentivar os estudantes a conhecerem profundamente a peça, através da leitura e estudo da partitura, audição de gravações e pesquisas relativas à peça, como o significado do texto, contexto da composição etc., o que pode ser percebido a partir do roteiro de perguntas da primeira discussão focal realizada [APÊNDICE B].

3.4.3. Primeiro dia de atividades

Em 19 de novembro de 2019 a professora-pesquisadora inicialmente explicou como funcionaria a pesquisa e entregou a todos os estudantes o material necessário: caderno, kit de caneta marca-texto e cópia da partitura da peça a ser estudada. Além disso, estavam disponíveis, para uso de todos, diversos adesivos e kits de giz de cera coloridos. Foi concedido tempo para que os participantes customizassem o caderno entregue, criando assim seus Diários de Estudos, conforme ilustra a Figura 10.

Figura 10: exemplos de capas dos Diários de Estudos



Fonte: acervo da autora

Depois disso, houve coleta de dados em grupo focal com perguntas semiestruturadas. As perguntas propostas encontram-se no Apêndice B e a transcrição das conversas no Apêndice C.

3.4.4. Segundo dia de atividades

No dia 22 de novembro de 2019, a professora-pesquisadora solicitou que um dos estudantes tocasse o acompanhamento de piano escrito e propôs a todos uma linha de leitura da partitura, conforme segue:

- a) do início até c. 22 [letra de ensaio³ A]: todos leram a linha de Soprano;
- b) de c. 23 a 2º tempo do c. 29: todos leram a linha de Baixo;
- c) anacruse do c. 30 a c. 49: todos leram a linha de Soprano.

A primeira leitura foi feita com nomes de notas e a segunda com vocalização [lu lu], pois o texto, em língua francesa, ainda não era de conhecimento dos estudantes. Com isso, todo o grupo conheceu a melodia principal da peça, assim como reconheceu a estrutura geral da peça. Depois disso, a pronúncia do texto foi passada pela professora-pesquisadora. Por último, houve novamente a leitura musical, no mesmo esquema proposto ao início do ensaio, mas dessa vez com a letra da peça musical inclusa. A pronúncia proposta pela professora-pesquisadora pode ser visualizada na transcrição fonética do Apêndice A.

3.4.5. Terceiro dia de atividades

Em 22 de novembro de 2019, após uma revisão da atividade feita no ensaio anterior, houve leitura de todas as vozes do início até o c. 49 [letras de ensaio A e B].

3.4.6. Quarto dia de atividades

³ “[...] servem para assinalar passagens que requerem especial atenção nos ensaios, ou então passagens da obra com características especiais. Essas letras são colocadas por cima da primeira pauta da partitura” (SACRAMENTO, 2007, p. 38).

Em 26 de novembro de 2019, após revisão das atividades anteriores, houve a divisão do grupo em duas salas diferentes. Em uma delas, a professora-pesquisadora conduziu a leitura dos naipes de Soprano e Contralto e, na outra, um dos estudantes responsabilizou-se pela condução dos naipes de Tenor e Baixo. Foram estudadas as letras de ensaio A, B e C – c. 1-67. Depois, os grupos juntaram-se novamente e executaram a peça toda. Ao final, a professora-pesquisadora sugeriu que cada participante da pesquisa regesse, na aula seguinte, um trecho da peça, e assim cada um deles escolheu a parte a qual se dedicaria. A divisão feita é demonstrada no Quadro 1:

Quadro 1: divisão das partes a serem regidas por cada participante

c. 1-12	c. 13-22	c. 23-31	c. 32-39	c. 40-50
c. 51-60	c. 60-67	c. 68-75	c. 76-87	c. 88-95

Fonte: elaborado pela autora

3.4.7. Quinto dia de atividades

Em 03 de dezembro de 2019, os estudantes que se candidataram a reger, na aula anterior, os trechos da peça, foram à frente do grupo. Foi permitido que cada um repetisse algumas vezes o trecho regido, em especial quando a professora-pesquisadora optava por realizar interferências. Esse ensaio foi gravado e encontra-se no acervo da autora.

3.4.8. Sexto dia de atividades

Em 06 de dezembro de 2019 cada estudante, participante ou não da pesquisa, teve a oportunidade de reger a peça toda diante do coral, composto pela turma. A maior parte dos presentes reger a peça. Esse ensaio foi gravado e encontra-se no acervo da autora.

3.4.9. Sétimo dia de atividades

Em 11 de dezembro de 2019, houve preparação para as apresentações finais, tanto da peça abordada nesta pesquisa quanto de outras estudadas ao longo do semestre. Foram escolhidas quais músicas seriam apresentadas e quem regeria cada uma delas. Todas foram ensaiadas.

3.4.10. Apresentações musicais

Em 13 de dezembro de 2019, *Dirait-On* e outras peças foram apresentadas pela turma na Mostra de Artes da ETEC de Artes. No dia seguinte alguns dos estudantes da turma participante, juntamente com a turma do período noturno, apresentaram o mesmo repertório em Encontro de Corais na cidade de São Bernardo do Campo – SP. Nessas duas ocasiões, os participantes da pesquisa entregaram à pesquisadora seus Diários de Estudo e suas partituras.

3.4.11. Reflexões finais dos estudantes

Em 13 de fevereiro de 2020 a professora-pesquisadora entregou aos participantes seus próprios Diários de Estudo e exibiu a cada um, seus respectivos trechos dos vídeos, gravados em 03 e 06 de dezembro de 2019. Cada um dos presentes, participantes ou não da pesquisa, após assistir aos trechos em que regeu a peça, comentou o próprio desempenho. Essa atividade gerou a última discussão focal, não estruturada, da pesquisa, cuja transcrição pode ser encontrada no Apêndice F. Ao final, os Diários de Estudo foram mais uma vez entregues à pesquisadora.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a interpretação dos dados gerados, optou-se por analisar cada participante individualmente, comparando-se suas anotações sobre a partitura, seu Diário de Estudos, suas intervenções em *discussões focais* e suas *performances* gravadas.

Chegou-se a essa proposta de interpretação dos dados partindo da sua articulação com a fundamentação bibliográfica e documental estudadas, uma vez que não se desejava que as ações fossem vistas de modo separado, mas que tanto a preparação [os Diários de Estudos], as reflexões sobre os ensaios [discussões focais] até a percepção final [*performance* nas apresentações realizadas], compusessem um todo, incluindo as observações da professora-pesquisadora. Assim, as questões contidas no *roteiro de discussão focal* (APÊNDICE B) estão diluídas nas anotações feitas pelos sujeitos da pesquisa. A partir dessa configuração, os itens que se procurou destacar foram a formação prévia dos estudantes sujeitos da pesquisa, suas maneiras de conectarem nessas ações elementos considerados de ordem técnica e estética, primordialmente dando um destaque para a junção entre ambas, ou seja, buscando sempre a relação, o ponto de conjunção quando houvesse. Também, buscou-se as influências do modelo conservatorial sobre essa relação.

Além dessas características observadas em cada estudante-participante, tendo, algumas, aparecido mais claramente em uns que em outros durante a parte empírica, ao final, foi colocada a própria pesquisadora como foco de análise, a fim de se realizar a autorreflexão enquanto sujeito-participante em relação às atividades realizadas no período.

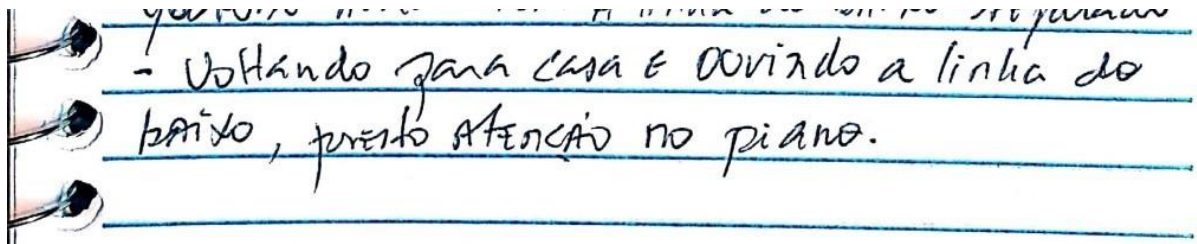
Embora a maioria das figuras que foram colocadas a partir do próximo subitem esteja com boa definição, optou-se por transcrevê-las logo em seguida à sua apresentação, para evitar possíveis dificuldades de leitura devido a caligrafia das anotações nos diários.

4.1. Estudante 1

O Estudante 1 possui muitos anos de estudo musical [mais de 10 anos], mas curtas experiências formais, estudando piano e guitarra em escolas de música e, por isso, considera-se um músico autodidata. Cantou em alguns corais, em grupo musical atuante em hospitais e em banda de Rock e Blues.

Suas anotações no Diário apontam que, para ele, parece ser importante compreender a linha de piano escrita, como mostram as Figuras 11 e 12:

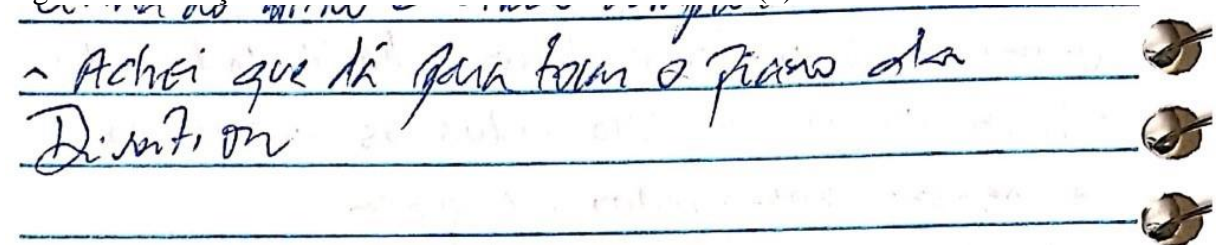
Figura 11: anotações do Diário de Estudos do Estudante 1 (1)



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição: “-Voltando para casa e ouvindo a linha do baixo, presto atenção no piano.” (Diário de Estudos do Estudante 1, 2020)

Figura 12: anotações do Diário de Estudos do Estudante 1 (2)



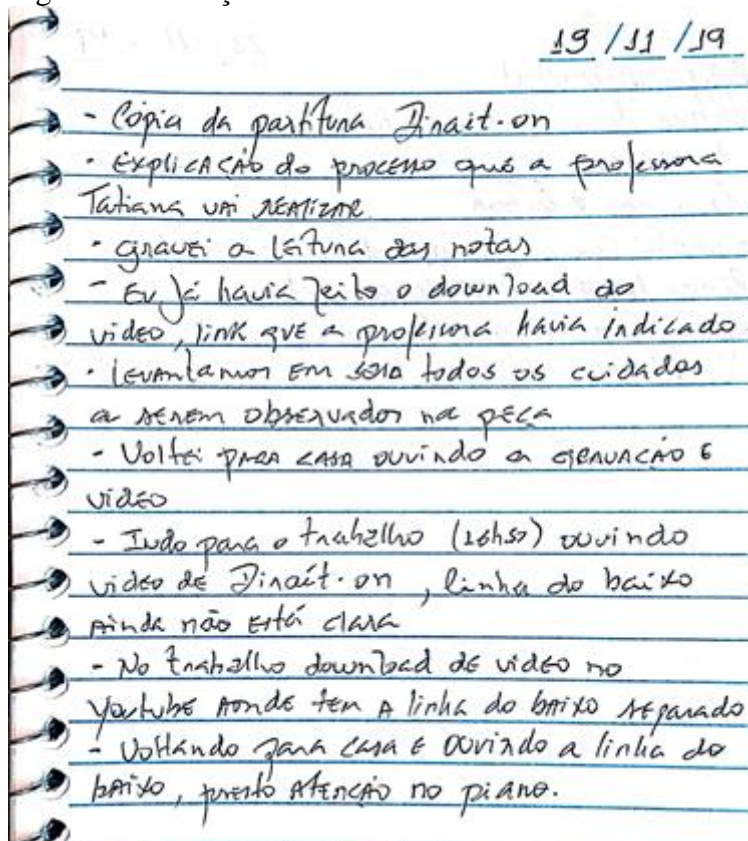
Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição: “- Achei que dá pra tocar o piano da Dirait-On” (Diário de Estudos do Estudante 1, 2020)

O foco auditivo na parte de piano talvez se deva a uma maior familiaridade do estudante com esse instrumento, visto que o estudou formalmente. No entanto, não há em seus registros nenhuma menção em ter de fato tentado tocá-la ao instrumento. Ainda assim, em uma discussão focal, ele cita o uso do piano como uma ferramenta para o regente, quando diz que “não atinjo até os Sopranos, então teria que ir até o piano tocar a linha” (Apêndice C).

A falta de tempo – e talvez espaço – é um fator recorrente nos seus relatos. O estudante aproveita seu deslocamento diário e até mesmo seu horário de trabalho para estudar, conforme aponta a Figura 13:

Figura 13: anotações de 19/11 do Diário de Estudos do Estudante 1



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

- Cópia de partitura Dirait-on.
- Explicação do processo que a professora Professora-pesquisadora vai realizar.
- Gravei a leitura das notas.
- Eu já havia feito o download do vídeo, link que professora havia indicado.
- Levantamos em sala todos os cuidados a serem observados na peça.
- Voltei para casa ouvindo a gravação e vídeo.
- Indo para o trabalho (16h50) ouvindo vídeo de Dirait-on, linha do baixo ainda não está clara.
- No trabalho download do vídeo no youtube onde tem a linha do baixo separada.
- Voltando para casa e ouvindo a linha do baixo, presto atenção no piano. (Diário de Estudos do Estudante 1, 2020)

É importante ressaltar que, em nenhum momento, ele cita um espaço, como o de sua casa por exemplo, destinado aos estudos, o que indica que seus únicos momentos de estudo da peça foram as aulas e os anteriormente citados. Dessa maneira, procura otimizar seu tempo utilizando ferramentas tecnológicas, focando, inicialmente, em decorar a linha que precisaria cantar junto ao coro, a de Baixo. A discussão focal de 19/11 demonstra essa preocupação desde o início do estudo:

Professora-pesquisadora: [...] eu queria saber se vocês acham que a gente deve ouvir gravações da peça antes de executar com o grupo.

Vários: Sim

Professora-pesquisadora: E como é que vocês fariam essa audição da peça?

Estudante 1: Eu ouvi a que você colocou

Professora-pesquisadora: Então você só escutou

Estudante 1: É, eu fiquei ouvindo

Professora-pesquisadora: Você então já escutou várias vezes

Estudante 1: É, pra tentar gravar a melodia, entender como é

Professora-pesquisadora: Ah, legal. E pra tentar entender o quê?

Estudante 1: A melodia, o que eu vou cantar, porque é um idioma que eu não tenho nem noção, então o que eu vou fazer, quando vou fazer, principalmente os sopranos, como eu sou baixo, a presença nossa é fundamental na peça.

Professora-pesquisadora: Mas aí você ouviu então pra tentar achar a sua linha, a linha do baixo

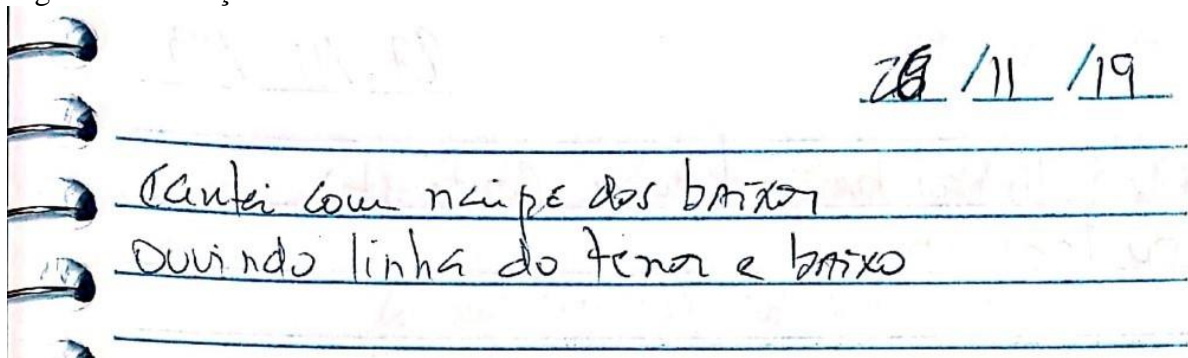
Estudante 1: É, a melodia da música

Professora-pesquisadora: A melodia da música e a sua linha?

Estudante 1: E tem esse vídeo dele também [em que o próprio compositor explica como escreveu a peça], eu vi (Apêndice C)

Somente a partir do quarto dia de atividades, como mostra a Figura 14, ele começa a esboçar uma maior preocupação com a relação de proximidade musical entre as linhas vocais de tenor e baixo:

Figura 14: anotações de 26/11 do Diário de Estudos do Estudante 1



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição: “cantei com naipe dos baixos”, “ouvindo linha do tenor e baixo” (Diário de Estudos do Estudante 1, 2020)

Tal preocupação aconteceu após o ensaio em que tenores e baixos leram juntos a peça, e suas anotações transparecem um crescente aumento na busca da compreensão “vertical” da peça; inicialmente mais preocupado com a própria linha vocal e a linha de piano, depois acrescenta a linha de tenor a suas escutas; também a de contralto, até que, nos últimos dias,

anota que tem escutado todas as linhas – mantendo a linha de baixo como prioridade, por ser a linha que precisaria executar quando estivesse cantando em coro.

O entendimento de que a partitura é ferramenta importante para o trabalho do regente aparece após sua experiência de reger a peça toda diante do grupo, como é possível perceber na Figura 15:

Figura 15: relato do Estudante 1 após reger o grupo

06 / 12 / 19

LEVE AQUECIMENTO
 HOJE ESTIVE NA FRENTE DO CORO E ATÉ QUE
 SAIU ALGUMA COISA, TIVEMOS ACOMPANHAMENTO
 DO VIOLÃO COM LÉO.

Ouçõ todos os dias as linhas, mas é fundamental
 ir para a partitura.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Leve aquecimento

Hoje estive na frente do coro e até que saiu alguma coisa, tivemos acompanhamento do violão com LéO.

Ouçõ todos os dias as linhas, mas é fundamental ir para a partitura. (Diário de Estudos do Estudante 1, 2020)

Suas anotações de partitura, como se vê na Figura 16, demonstram que, enquanto regente, procurou centrar-se nas entradas das vozes:

Figura 16: anotações de partitura do Estudante 1

The image shows a musical score for a piece titled 'A-ban-don'. The score is written on four staves. The first staff is the vocal line, and the other three are accompaniment. The score includes performance markings such as 'rit.', 'mf', 'a tempo', and 'C'. There are several yellow highlights on the score, including the first staff's notes, the lyrics 'A-ban-don', and the bass line. Handwritten annotations in blue ink are present, including 'C' in a box, 'a tempo', 'mp a tempo', 'a tempo', and 'mf'. The lyrics are: 'A-ban-don en-tou-ré d'a-ban-don, Dir - - - ait Dir - - - ait A-ban-don en-tou-ré'. There is also a handwritten note 'Não desfiava' in blue ink above the second staff.

Fonte: acervo da autora (2020)

A avaliação da professora-pesquisadora sobre sua regência em 06/12, exposta na Figura 17, sintetiza essas análises:

Figura 17: avaliação da professora-pesquisadora sobre a *performance* de regência do Estudante 1

Apresenta melhoras em relação ao ensaio anterior - algumas entradas. Procura ser expressivo apesar das limitações técnicas. Demonstrou ter estudado um pouco a peça, mas parece conhecer poucos elementos dela, parece estar "correndo atrás" da música.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Apresenta melhoras em relação ao ensaio anterior – algumas entradas. Procura ser expressivo apesar das limitações técnicas. Demonstrou ter estudado um pouco a peça, mas parece conhecer poucos elementos dela, parece estar “correndo atrás” da música (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

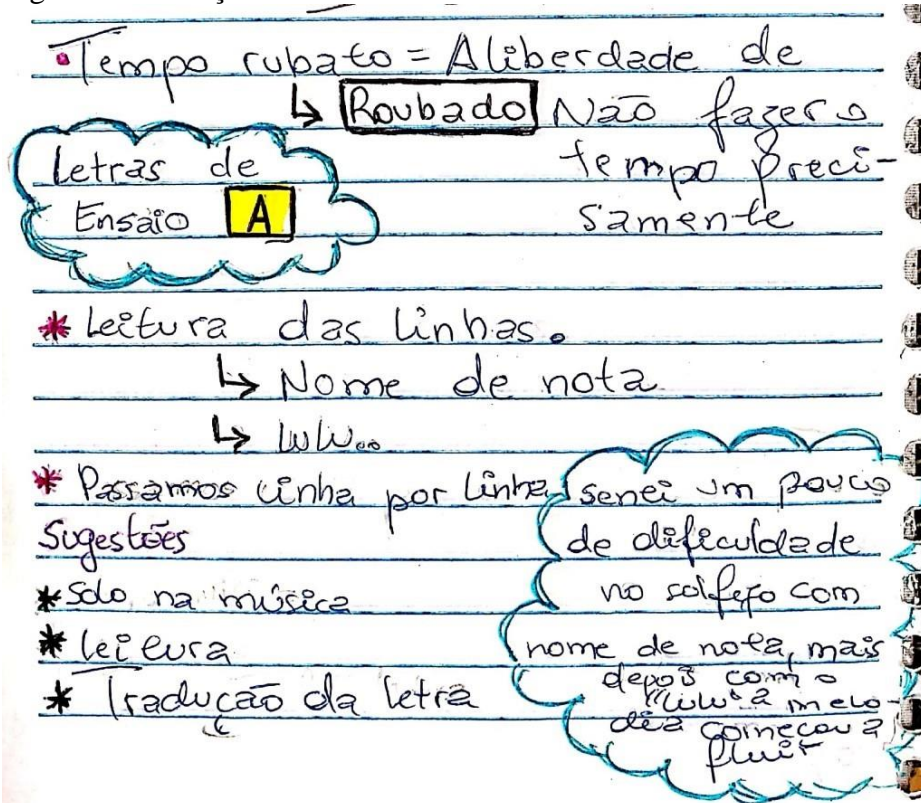
Sua participação no estudo exemplifica a dificuldade, comum a muitos regentes em formação, de conciliar seus estudos musicais com uma rotina de trabalho. A falta de estudos sobre a peça o impossibilitou de compreender sua totalidade, seja em seus aspectos técnicos, seja nos estéticos. A professora-pesquisadora descreve que o estudante “Procura ser expressivo apesar das limitações técnicas” (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020). Entretanto a expressividade gestual, alijada de maior conhecimento da peça, dificulta e pode até impossibilitar a *performance* musical, como o próprio estudante escreve em 06/12: “Hoje estive na frente do coro e até que saiu alguma coisa” (figura 15 - Diário de Estudos do Estudante 1, 2020). A afirmação, apesar de otimista, revela sua percepção sobre as próprias limitações, que o impediram de realizar uma *performance* que ele considerasse de fato satisfatória.

4.2. Estudante 2

A Estudante 2 declarou estudar música há menos de dois anos, sendo a igreja, a escola de música e o canto coral seus espaços de formação. Seu instrumento de estudo e atuação é a voz. Concomitantemente à Escola Técnica, a estudante cursava o Ensino Médio.

Seu Diário de Estudos apresentou grande detalhamento das atividades realizadas em aula, enquanto as atividades de estudo individual têm descrições sucintas. Como ela não cita por exemplo o uso de instrumentos musicais para complementar seu estudo, as gravações desempenham papel similar ao que o grupo realiza quando em sala de aula, trazendo-lhe referência sonora aos estudos. O momento de ensaio, aparentemente é um momento de intenso aprendizado e autopercepção, como pode ser visualizado em suas anotações na Figura 18:

Figura 18: anotações do Diário de Estudos da Estudante 2



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Tempo rubato – roubado = A liberdade de não fazer o tempo precisamente
 Letras de Ensaio A
 Leitura das linhas.
 Nome de nota
 Lu lu
 Passamos linha por linha
 Sugestões
 Solo na música
 Leitura
 Tradução da letra
 Senti um pouco de dificuldade no solfejo com nome de nota, mas depois com o “lulu” a melodia começou a fluir (Diário de Estudos da Estudante 2, 2020)

Seus primeiros estudos individuais priorizam o canto, apontando possivelmente tanto para a sua preferência por começar estudando esse seu instrumento quanto a sua preocupação em colaborar para o desenvolvimento do grupo, já que o desempenho insuficiente do coro poderia atrapalhar o estudo dos regentes. As diversas anotações em sua partitura, a exemplo das Figuras 19 e 20, demonstram o intensivo uso dessa ferramenta em seus estudos como coralista:

Figura 19: anotações de partitura da Estudante 2 sobre sua linha melódica

on, dir-ait, dir-ait - on, dir - ait - on,

Atenção

Fonte: acervo da autora (2020)

Figura 20: correlação entre vozes de contralto e tenor destacadas pela estudante

C'est ton in-té-ri-eur qui sans cesse se ca-resse.

dir - ait - on, se ca- res- se en soi- a tempo

dir - ait - on.

sem pausa

poco rit.

mf

a tempo

poco rit.

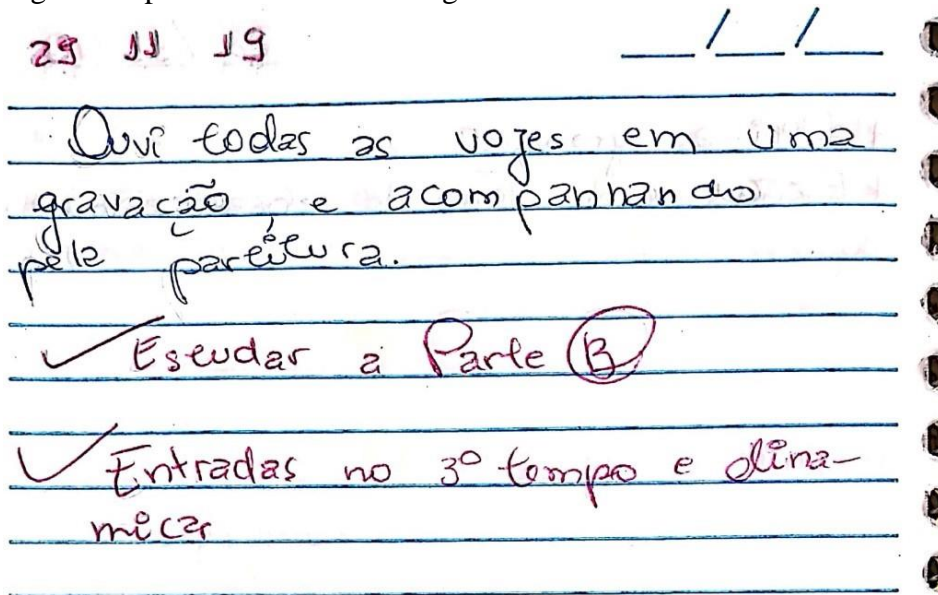
a tempo

Fonte: acervo da autora (2020)

Na primeira figura, aparece a preocupação em contar adequadamente as pausas, a fim de que a entrada ocorra no momento certo, o que também colabora no estudo da regência desse trecho. Na segunda, reconhece a nota comum entre sua linha, de contralto, e a de tenor, o que pode ajudar na execução vocal do trecho musical.

A preocupação com o estudo específico do regente aparece somente depois da determinação de que nas próximas aulas seriam os próprios estudantes que regeriam a peça, em 26 de novembro. Ao ter-lhe atribuído um dos trechos verificou-se, nos dias seguintes, o estudo de regência exclusivamente dessa sua parte. As prioridades nesse estudo aparecem em seu Diário, conforme a Figura 21 aponta:

Figura 21: primeiros estudos de regência da Estudante 2



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

29/11/19

Ouvi todas vozes em uma gravação e acompanhando pela partitura.

Estudar a Parte B

Entradas no 3º tempo e dinâmicas (Diário de Estudos da Estudante 2, 2020)

Na última discussão focal realizada, a estudante detalha melhor esse processo:

Professora-pesquisadora: [...] como é que você se preparou para reger esse trecho?

Estudante 2: Esse trecho? Primeiro eu escutei a gravação e, quando chegava na minha parte da música, eu começava a reger a gravação, entendeu? Ficava ouvindo o vídeo e pensando: “não, essa parte eu tenho que ir mais lento, com mais dinâmica”, e assim que eu estudei.

Professora-pesquisadora: Você ouviu várias gravações e escolheu uma, ou você tentou, por exemplo, reger várias gravações?

Estudante 2: Eu só regi uma, que foi a que a gente ouviu em sala, então, é que eu falei: “vai que outra seja diferente...” (Discussão focal de 13/02/2020 - Apêndice D)

A sua ausência no ensaio de 06/12/2019 fez com que ela tivesse o registro em vídeo da regência de apenas um trecho da música [c. 24-31]. Mesmo sem ter regido a peça completa, demonstra importar-se com seu estudo enquanto regente, como se pode notar em sua partitura, no trecho exposto na Figura 22:

Figura 22: anotações de partitura da Estudante 2

The image shows a musical score for the song "Dirait-on". The score is written on four staves. The lyrics are in French: "Dir-ait, dir-ait - on, dir-ait - on, mé - me, par son pro - pre re-flet - é - clai - ré. Ain - si tu in-ventes le ait - on. res - se, en soi - mé - me par son pro - pre re-flet - é - clai - ré. Ain-". The score includes dynamic markings such as *mf* and *mp*, and tempo markings like *a tempo*. There are several handwritten annotations in red ink: red circles with arrows pointing to specific notes, and a handwritten note in a cloud that says "Entradas são prioridades".

Fonte: acervo da autora (2020) (círculos vermelhos acrescentados pela autora)

O trecho exposto foi regido por outro colega. Ao observar sua *performance* e as colocações feitas a ele pela professora, ela escreve “entradas são prioridades” e utiliza setas para demarcar cada uma das entradas desse trecho, o que mostra a compreensão do uso da partitura como mapa de regência.

No resumo final, a estudante ressaltou a importância da escolha da música *Dirait-on*, no “processo de aprendizagem” como regente, porque “começamos a nos deparar com as questões interpretativas da música”, e no papel que o regente deve exercer diante do grupo regido: “pensamos mais na questão da segurança que um regente tem que transmitir ao seu grupo” (Diário de Estudos da Estudante 2, 2020).

Uma característica técnica que lhe chamou atenção foram as “dinâmicas da música”, já escritas na partitura, que, segundo a aluna, “era questão de sensações, então vinham os *ritardando*, as fermatas, dando ao regente o espaço para apresentação”, ou seja, ela reconhece o papel do regente como intérprete, que envolve conhecimento e experiência [que trazem as “sensações”] e escolhas [“dando ao regente o espaço para a apresentação”], entendendo assim o papel do “raciocínio estético” (BRASIL, 2008, p. 6), muito próximo, também, ao que está presente na descrição do eixo tecnológico Produção Cultural e Design. Sua concepção coaduna-se com a proposta por Zander (2003):

O regente precisa, isto é, tem a obrigação de ser autêntico e verdadeiro perante sua emoção e vivência estética. Consequentemente, só deveria reger e conduzir tudo aquilo que se transformou em vivência e emoção positiva para ele. [...] Só nestas condições ele estará apto a enfrentar, conduzir e traduzir, com horizontes amplos e definidos, as sensações emocionais, ligando os diferentes fatores e uma verdadeira realização estética (p. 26)

Em seguida a estudante aponta para a importância dos feedbacks da professora-pesquisadora e do olhar-se de fora, para compreender seus próprios erros e corrigi-los: “Após vermos as gravações em sala, de nossas aulas, conseguimos notar os nossos erros e também o que melhoramos, as dinâmicas ficaram complicadas.” (Diário de Estudos da Estudante 2, 2020).

Especificamente quando via os vídeos, a aluna demonstra essa consciência do processo e de como o fator segurança pode interferir na ação do regente:

Estudante 2: Eu gostei. Ah, tipo assim, deu pra ver que eu tava muito nervosa, então pelo fato de eu estar nervosa eu não consegui trazer o grupo muito pra mim, então acho que isso é muito importante, a questão de técnica, e a parte da dinâmica, é... (Discussão Focal de 13/02/2020 - Apêndice D)

Portanto, observa-se a relevância do papel do professor na formação inicial do regente, por atuar nessa mediação entre os conhecimentos de ordem técnica com os de ordem estética, oferecendo *feedback* e propondo atividades que promovam a conexão entre tais conhecimentos. A Estudante 2 conclui seu relato amalgamando tudo isso: “Uma das minhas dificuldades foram os levares no tempo certo e a sustentação da fermata, mas depois de muito estudo consegui deixar minha regência mais Clara e Objetiva” (Diário de Estudos da Estudante 2, 2020).

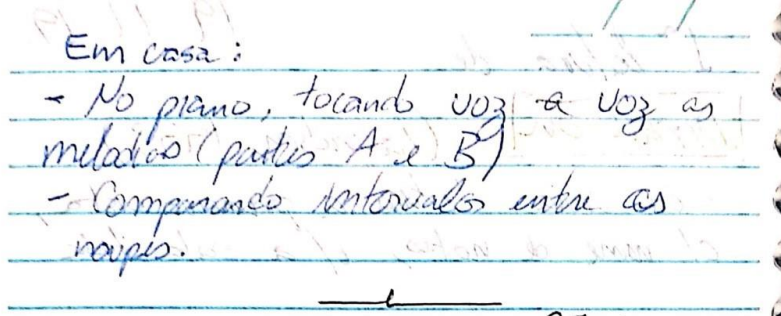
4.3. Estudante 3

O Estudante 3 ingressou no Técnico em Regência com grande experiência artístico-musical. É o que possui, dentre os pesquisados, maior experiência como cantor de coral, tendo desempenhado essa atividade por pelo menos cinco anos, e declarou estudar música há mais de dez. Toca violão, guitarra e diversos instrumentos de percussão. Suas experiências no ensino musical formal incluem aulas em escola de música, aulas teóricas ligadas ao Coral em que participou e formação profissionalizante em Sonoplastia.

O estudante aponta que, logo no início da pesquisa, optou por entender a música “sozinho, no piano, sem referências de vídeos ou áudios” (Diário de Estudos do Estudante 3, 2020), por acreditar que isso poderia interferir em sua interpretação musical, como ele mesmo aponta em discussão focal: “Eu lembro que eu escolhi estudar essa música tirando ela, sem ouvir referência nem nada, pra entender as vozes, acordes, entradas, enfim, essas coisas.” (Discussão focal de 13/02/2020, Apêndice D), o que, segundo ele aponta, lhe deu “uma noção

boa da peça como um todo”. (Diário de Estudos do Estudante 3, 2020). Para estudar dessa forma, o instrumento de teclas [teclado ou piano] foi presença constante, como pode-se perceber nesse pela Figura 23:

Figura 23: importância do piano para o Estudante 3



Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição:

Em casa:

- No piano, tocando voz a voz as melodias (partes A e B)
- Comparando intervalos entre os naipes (Diário de Estudos do Estudante 3, 2020).

O estudante utiliza essa ferramenta para a observação de diversos fenômenos musicais, como a percepção de desenhos melódicos, das relações entre as vozes e das cadências presentes na peça. Foi também, dentre os estudantes, o único a demonstrar preocupação em estudar não apenas a melodia que precisaria reproduzir quando na posição de cantor, mas também as outras vozes. Tal preocupação permitiu, inclusive, que o estudante protagonizasse um ensaio de naipes, responsabilizando-se por trabalhar a leitura das vozes de tenor e baixo. A professora-pesquisadora relata esse momento em seu Diário de Estudos, como demonstra a Figura 24:

Figura 24: anotação da professora-pesquisadora sobre ensaio de naipes

• Hoje fizemos menos do que eu havia planejado, lemos só até a parte C, aparentemente poucos deles estudaram; no entanto fico feliz q um deles estudou bastante e assumiu protagonismo, passando as vozes de tenor e baixo enquanto cuidei mais de sopranos e altos.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição:

Hoje fizemos menos do que eu havia planejado, lemos só até a parte C [c. 1-67], aparentemente poucos deles estudaram; no entanto fico feliz que um deles [Estudante 3] estudou bastante e assumiu protagonismo, passando as vozes de tenor e baixo, enquanto cuidei mais de sopranos e altos. (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

O Estudante 3 parece ter muita clareza em relação a quais metodologias utilizar no estudo da regência. Utiliza tanto instrumentos de teclas quanto o solfejo para realizar leituras, procura compreender a estrutura da peça em aspectos melódicos, harmônicos e formais e aproveita recursos tecnológicos, como gravações da peça, para estudar o gestual da regência. Suas estratégias coincidem com aquelas propostas por Figueiredo (2006):

A etapa seguinte é o conhecimento da música propriamente dita, das notas, das harmonias, de sua estrutura. Para tanto é necessário que o regente solfeje a partitura tanto horizontalmente quanto verticalmente (difícil!). Outros exercícios incluem tocar a partitura ao piano, dependendo da habilidade do regente ao teclado, tentando ouvir cada voz. [...]

Uma outra etapa seria começar a construir o gestual de regência que será utilizado na obra, construindo a chamada linha de regência. [...]

Ouvir gravações de uma obra que se vai executar só deveria ocorrer depois que o regente já tiver alinhavado na cabeça suas próprias ideias (p. 18-19).

O trabalho sobre o gestual de regência, em seus registros, acontece de forma secundária, aparecendo apenas depois de alguns dias de estudo da peça. Zander (2003), em seu tratado, advoga que a técnica não é “tão-somente os gestos mecânicos da regência, mas antes um complexo que reúne, além do aspecto mecânico, também o estético, o interpretativo e até o

psicológico” (p. 13-14), ideia com a qual o estudante aparentemente concorda. Para Figueiredo (2006), não seria sequer necessário construir um gestual de regência específico para uma obra musical, sendo preferível realizar exercícios que levassem ao “domínio da técnica gestual per si” (p. 19) pois isso, aliado ao bom conhecimento da obra, levaria a soluções adequadas, “sem a necessária construção de um gestual para aquela obra específica” (p. 19).

Em sua primeira experiência de *performance* de regência frente ao grupo, em 03/12, o Estudante 3 ficou responsável pelo trecho do c. 60-67. Na discussão focal de fevereiro, ele reconhece as dificuldades desse momento, ao dizer que “nessa parte em específico eu lembro que eu tava errando algumas entradas, porque não sei, porque tem entrada pra caramba né!” (Discussão focal de 13/02/2020 - Apêndice D). A análise da professora-pesquisadora sobre esse momento destaca que suas “entradas foram ficando mais claras com as repetições” (Diário de Estudo da professora-pesquisadora, 2020). A dificuldade, de ordem técnica, pôde ser solucionada em poucos dias por conta da ampla gama de recursos estético-musicais que o estudante mobilizou anteriormente, como compreender a estrutura formal e motívica da peça e a leitura de todas as linhas vocais. Sua partitura conta com as anotações que ele precisava para solucionar o problema, o que pode ser visualizado na Figura 25:

Figura 25: anotações de partitura do Estudante 3

ca-resse. Dir-ait, dir-ait-on, dir-ait-on,
on; se ca-ress-e en soi-mê-me, par son pro-pre re-flet-é-clai-ré. Ain-si tu in-ventes le
ait-on. Dir-ait, dir-ait-on, dir-ait-on,
sans cesse, se ca-ress-e, en soi-mê-me par son pro-pre re-flet-é-clai-ré. Air-

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

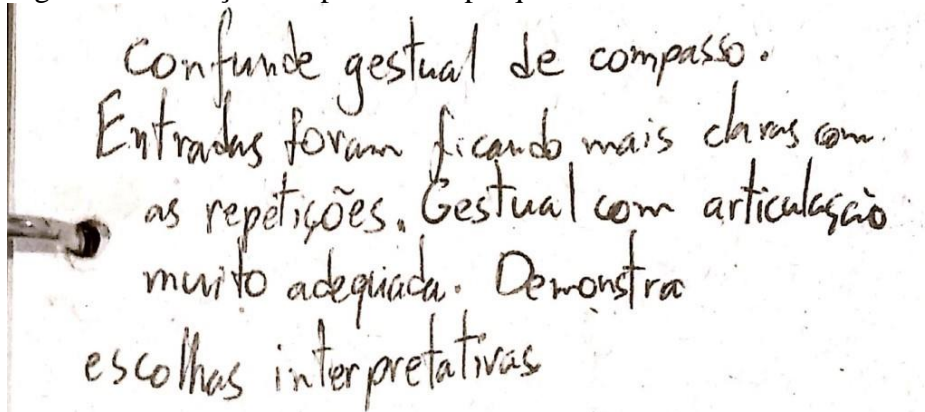
Sua fala na discussão focal de 13/02 evidencia seu processo de desenvolvimento para uma maior compreensão do fenômeno musical e sua transposição para o gestual da regência:

Então, de você entender como um bloco só, então passar a ter um ouvido 5.1 e você entender que a massa sonora ela tem as suas entradas não porque você dividiu matematicamente 1, 2, 3, 4, mas porque a música faz com que você lembre que a cada altura ali do acorde ou cada nota ali da melodia vai ter seu

momento de entrar, acho que isso me ajudou a perceber a música enquanto naipes e a música, enquanto uma peça toda né (Discussão focal de 13/02/2020 - Apêndice D)

Apesar das dificuldades técnicas apresentadas, a análise da professora-pesquisadora indicada nas Figuras 26, 27 e 28 aponta que, desde sua primeira *performance* de regência frente ao grupo apresentava escolhas interpretativas, que foram amadurecendo ao longo dos ensaios:

Figura 26: anotações da professora-pesquisadora sobre o Estudante 3 em 03/12

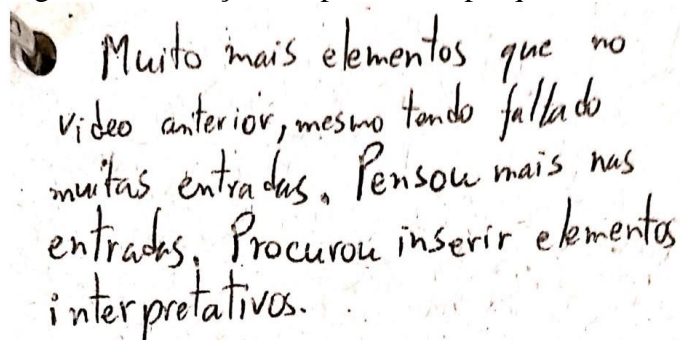


Confunde gestual de compasso.
Entradas foram ficando mais claras com as repetições. Gestual com articulação muito adequada. Demonstra escolhas interpretativas

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição: “Confunde gestual de compasso. Entradas foram ficando mais claras com as repetições. Gestual com articulação muito adequada. Demonstra escolhas interpretativas” (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020).

Figura 27: anotações da professora-pesquisadora sobre o Estudante 3 em 06/12

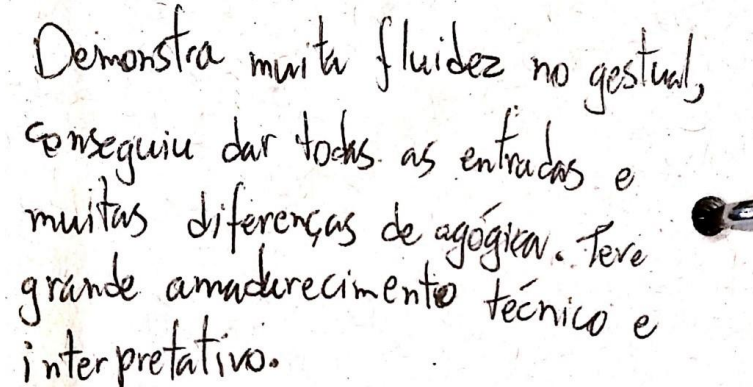


Muito mais elementos que no vídeo anterior, mesmo tendo faltado muitas entradas. Pensou mais nas entradas. Procurou inserir elementos interpretativos.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição: “Muito mais elementos que no vídeo anterior, mesmo tendo faltado muitas entradas. Pensou mais nas entradas. Procurou inserir elementos interpretativos” (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020).

Figura 28: anotações da professora-pesquisadora sobre o Estudante 3 em 14/12



Demonstra muita fluidez no gestual,
conseguiu dar todas as entradas e
muitas diferenças de agógica. Teve
grande amadurecimento técnico e
interpretativo.

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição: “Demonstra muita fluidez no gestual, conseguiu dar todas as entradas e muitas diferenças de agógica. Teve grande amadurecimento técnico e interpretativo” (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020).

Em 14/12, o Estudante 3 foi regente dessa peça em um concerto, realizado em um Encontro de Corais em São Bernardo do Campo. Nessa ocasião, poucos de seus colegas de turma estiveram presentes. O coro era composto, em sua maioria, por colegas de outra turma do mesmo curso no período noturno. Em seu último relato em Diário, ele coloca o seguinte:

Pude reger a peça num concerto de fim de ano. Para isso, preparei-me c/ foco nas deficiências do primeiro contato. A prof. Tati teve um papel importante para esse dia, pois deu-me outras dicas técnicas e interpretativas. O coro desse concerto era composto majoritariamente de alunas e alunos do período noturno, o que me fez ter necessidade de maior segurança na peça. (Diário de Estudos do Estudante 3, 2020)

A experiência do Estudante 3 aponta para a indissociabilidade entre técnica e estética na formação profissional do regente. É o que ele mesmo aponta ao final de seus escritos, como consta na Figura 29:

Figura 29: relato final do Estudante 3

O que levo deste período é entender como os estudos técnicos e estéticos podem andar juntos durante o aprendizado de uma música coral. Dividir o processo em etapas também me ajudou a compreender as necessidades mais urgentes de cada momento e também como os acertos ^{me} deram mais segurança e confiança de reger e cantar Diraít-On.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

O que levo deste período é entender como os estudos técnicos e estéticos podem andar juntos durante o aprendizado de uma música coral. Dividir o processo em etapas também me ajudou a compreender as necessidades mais urgentes de cada momento e também como os acertos me deram mais segurança e confiança de reger e cantar Diraít-on. (Diário de Estudos do Estudante 3, 2020)

A caracterização de sua resposta aponta para o reconhecimento do teor da pesquisa e de seu comprometimento diante dela. Assim o estudante, reconhecendo o processo, alcançou resultados que ele considerou positivos e que beneficiaram todo o seu grupo.

4.4. Estudante 4

A Estudante 4 trabalhava com música antes mesmo de ingressar no curso Técnico em Regência, como professora de música em oficinas, trabalhando com instrumentos de percussão. No momento da pesquisa, tinha um trajeto de oito anos de estudos musicais, que aconteceram em um grupo de maracatu, cursos de musicalização e em uma graduação tecnológica em Produção Musical. Suas experiências com o canto foram mais recentes, nos últimos dois anos, integrando corais e fazendo cursos de canto de curta duração.

O início de seus estudos da peça é marcado pela sua posição como cantora. Após dois ensaios, ela tem seu primeiro dia individual de estudos, optando por tocar ao teclado a melodia de soprano. Sua preocupação em colaborar, enquanto cantora, com o desenvolvimento dos

colegas que viriam a reger nos próximos dias se evidencia em seu Diário de Estudos, como pode ser visto na Figura 30:

Figura 30: anotações do primeiro dia individual de estudos da Estudante 4

27/11/19
 Primeiro dia de estudo
 (em casa)
 - Toquei no teclado as notas,
 para me acostumar com a
 melodia da música; da minha
 parte, que é soprano.
 - Me familiarizando com a
 música para cantar sem ler
 e poder prestar mais aten-
 ção na interpretação e na
 interpretação do regente.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

27/11/2019

(em casa)

Toquei no teclado as notas, para me acostumar com a melodia da música, da minha parte que é soprano

Me familiarizando com a música para cantar sem ler e poder prestar mais atenção na interpretação e na interpretação do regente. (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020)

Sua intenção de se familiarizar com sua parte vocal denota a compreensão de que os fatores interpretativos e estéticos de uma obra musical só conseguem se desenvolver quando o domínio básico da obra está estabelecido. Para isso, é preciso que a leitura da partitura não demande tanta atenção e, nesse intuito, ela opta por memorizar sua linha. No dia seguinte, ela usa uma gravação da própria linha melódica para prosseguir com seus estudos, colocando como objetivo “conseguir cantar minha parte ouvindo outra” (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020). Na mesma página, ela percebe uma melhora técnico-vocal em seu estudo, como a Figura 31 demonstra:

Figura 31: anotações do quarto dia de estudos da Estudante 4

- Hoje me percebi ~~uma~~ ~~vez~~ fazer de uma voz aguda mais leve, com menos pressão o que eu estou aprendendo na aula de regência. Não senti a nota aguda muito na "cabeça", mas ela ganhando mais espaço.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

- Hoje me percebi fazendo uma voz aguda mais leve, com menos pressão o que eu estou aprendendo na aula de regência. Não senti a nota aguda muito na "cabeça", mas ela ganhando mais espaço. (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020)

A Estudante 4 correlaciona essa melhora ao que vinha aprendendo nas aulas de outro componente curricular [Regência I; Fundamentos], demonstrando a articulação de diferentes conhecimentos para a formação profissional do Técnico em Regência.

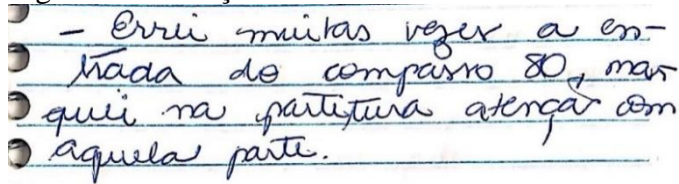
A preocupação em estudar, enquanto regente, aparece apenas quando a professora-pesquisadora determina trechos a serem regidos por cada um dos interessados. Em seu estudo individual seguinte, enquanto prossegue com a preocupação de memorizar a linha melódica a ser executada enquanto cantora, acrescenta o uso de gravações para auxiliá-la no estudo do gestual de regência. Há ainda a preocupação de correlacionar sua linha vocal às outras e, na posição de cantora, apreender elementos que serão necessários à sua regência, como apontado na Figura 32:

Figura 32: anotações do sexto dia de estudos da Estudante 4

- Estou quase decorando a voz repanto toda, estou ouvindo as outras vozes também para relacionar com a minha e aprender as entradas principais para reger.

Fonte: acervo da autora (2020)

Figura 34: anotações do oitavo dia de estudos da Estudante 4



- Errei muitas vezes a entrada do compasso 80, marquei na partitura atenção com aquela parte.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição: “- Errei muitas vezes a entrada do compasso 80, marquei na partitura atenção com aquela parte” (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020).

As marcações na partitura entraram nesse ensaio como elemento crucial para evitar erros repetidos. Com mais estudos e com mais prática, ela percebe melhora na sua *performance*, como declara em seu Diário: “apesar do nervosismo e o medo de errar, acho que fui melhor que na semana passada” (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020). No resumo da sua participação na pesquisa, ela deixa clara essa consciência sobre sua insegurança e sua evolução nesse quesito:

Nas minhas regências da música senti muita insegurança pelo fato de não ter muita intimidade com regência de coro, mas conforme eu tive mais contato com a música eu tive mais segurança.

Na segunda regência consegui pensar mais nas entradas e com mais conhecimento da minha voz (soprano) pude pensar mais nas outras vozes. (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020)

Outra questão interessante é que a Estudante 4 foi a única, dentre os sujeitos da pesquisa, a anotar a tradução do poema da peça trabalhada. Em seu Diário, refere-se à tradução de Janice Caiafa, evidenciando que o conhecimento do significado do texto fez parte de seus estudos.

Ao final da pesquisa, a Estudante 4 aponta que, apesar das dificuldades impostas, a peça foi muito importante para seu processo de aprendizagem, pois “exigiu muita concentração, leitura e estudo” (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020). A partir da observação de sua *performance* frente ao grupo nas duas gravações, referentes a 03 e 06/12, vê “muita diferença” entre seu gestual de regência do início para o final da pesquisa (Diário de Estudos da Estudante 4, 2020).

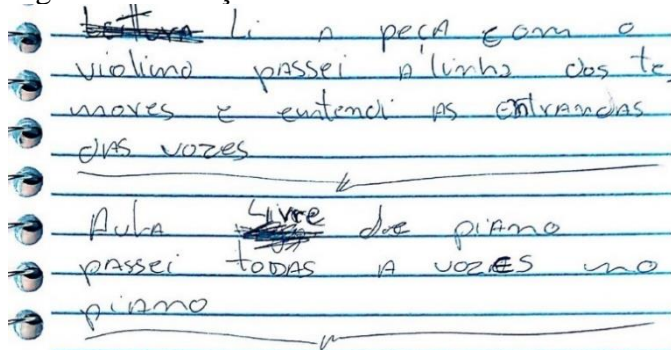
4.5. Estudante 5

O Estudante 5 já atuava anteriormente como músico, em orquestras e no ensino de seu instrumento de estudo, o violino. No momento da pesquisa contava com mais de uma década de estudos musicais, em atividade sociocultural pública e na igreja. Declarou ter mais de 20 anos de experiência em canto.

O Diário desse aluno trouxe descrições bastante sucintas. Após a descrição das atividades ocorridas no primeiro ensaio, seguem-se duas anotações “Não estudei” e a última da página é “Dias corridos, poucas horas para estudar de forma devida”. (Diário de Estudos do Estudante 5, 2020). A dificuldade em conciliar a atividade profissional com os estudos fica evidente nesse relato. Em um total de nove anotações, apenas uma parece ser feita em um tempo reservado aos estudos; quatro são anotações de aula; três indicam que não houve estudo da peça; e outras duas aproveitam ou o tempo de deslocamento, ou o tempo de uma aula de outra disciplina do curso cujo professor estava ausente naquele dia.

Suas anotações de estudo individual referem-se ao solfejo⁴ [não indica se apenas da própria voz ou se de todas], à leitura utilizando o violino [aparentemente apenas a voz de tenor] e a uma leitura de todas as vozes ao piano [mas sem indicar se executou uma por vez ou se houve simultaneidade], como se observa através da Figura 35:

Figura 35: anotações do Diário de Estudos do Estudante 5



Fonte: acervo da professora (2020)

Transcrição:

Li a peça com o violino, passei a linha dos tenores e entendi as entradas das vozes

Aula livre de piano

Passei todas as vozes no piano (Diário de Estudos do Estudante 5, 2020)

⁴ “Solfejar significa: Cantar as notas (melodias) escritas.” (MED, 1986, p. 11)

Apesar do pouco estudo específico sobre a peça, seu amplo conhecimento musical colabora para que suas *performances* regendo o grupo tenham sucesso, como a professora-pesquisadora aponta em seu Diário, no trecho da Figura 36:

Figura 36: anotações da professora-pesquisadora sobre Estudante 5

Boa postura, gestual claro em relação ao compasso, entradas pouco evidentes de início, que melhoraram com as repetições. Demonstra referências anteriores de Regência e discretas escolhas interpretativas.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

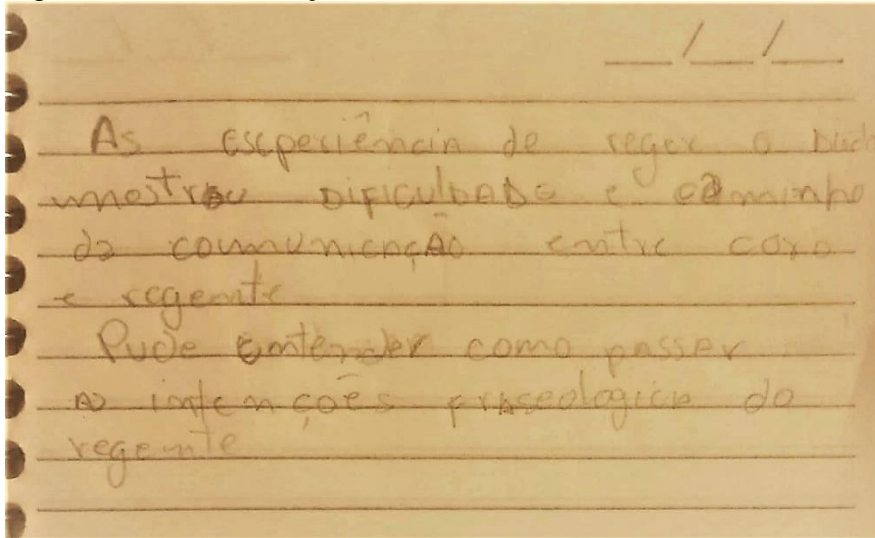
Boa postura, gestual claro em relação ao compasso, entradas pouco evidentes de início, que melhoraram com as repetições. Demonstra referências anteriores de Regência e discretas escolhas interpretativas (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

Na discussão focal de fevereiro, ao assistir os vídeos da sua *performance* de regência e ao refletir sobre seu resultado, o estudante deixa claro o papel comunicacional do regente:

As entradas elas não foram tão boas né, acho que não ficaram claras elas, pelo menos não o entendimento do coro, acho que isso tinha que ficar mais evidente. Teve uma parte que não ficou evidente, eu tentei deixar evidente mas, eu segui muito a linha melódica que tava o tenor e tal e tentei seguir essa orgânica evidente ali, mas eu acho que quando o grupo não correspondeu, não entendeu bem essa orgânica que eu peguei, não sei se eu não soube transmitir pro pessoal, qual era a ideia dessa dinâmica, acho que essa parte aí precisa ficar mais evidente. (Discussão focal de 13/02/2020 – Apêndice D)

Essa mesma preocupação pode ser vista na Figura 37, em seu último registro do Diário:

Figura 37: última anotação do Diário de Estudos do Estudante 5



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

As experiências de reger o Dirait-On mostrou dificuldade e caminho da comunicação entre coro e regente.

Pude entender como passar as intenções fraseológica do regente (Diário de Estudos do Estudante 5).

A ênfase na comunicação é posta com esse mesmo grau de importância por Leonard Bernstein (1954), ao dizer que “um diretor de orquestra deve [...] ter uma percepção profunda de todos os significados mais sutis da música e *um inesgotável poder de comunicação*” (p. 128, grifos nossos).

Em suma, o caso do Estudante 5 demonstra a importância de conhecimentos musicais mais amplos, de caráter estético, na formação profissional do Técnico em Regência, aliados aos conhecimentos técnicos adquiridos tanto na escola quanto na observação de outros profissionais, pois, apesar do seu processo de aprendizado parecer prejudicado pela falta de tempo e do aparente escasso uso dos conhecimentos apresentados em aula, ele aciona conhecimentos provenientes de sua experiência musical anterior para auxiliar em sua *performance*, fazendo com que ela ocorra a contento. Isso evidencia a diversidade de caminhos de formação profissional do regente, conforme as pesquisas de Pichoneri (2006), (SABIONI, 2016, p. 270), Paziani (2015) e Teixeira (2005) demonstram.

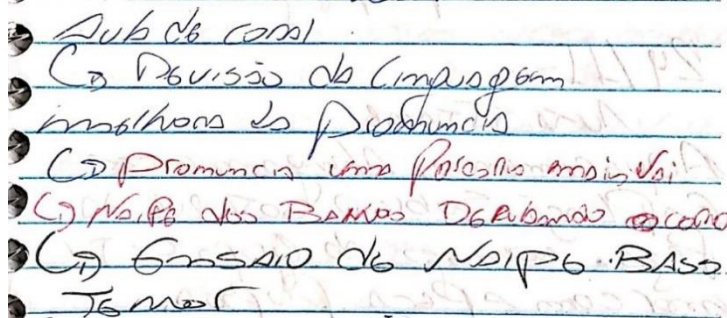
4.6. Estudante 6

O Estudante 6 é integrante de Banda Marcial, atuando profissionalmente como instrumentista e professor. Possui estudos formais em música, de pelo menos três anos, em reconhecida escola pública de música, sendo, entre os pesquisados, o que teve maior tempo de educação de modelo conservatorial. É, também, o único a declarar não ter experiência com canto até o ingresso no Técnico em Regência.

Seu Diário de Estudos revela sua intensa atividade musical: “Toquei em um casamento”, “[meus] alunos chegaram ‘atrasados’”, “Acompanhamento de formando na escola municipal”, “apresentação do projeto de música do CAC” (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020). Esses relatos aparentemente servem para justificar o pouco estudo sobre a peça abordada nesta pesquisa, visto que normalmente aparecem junto de indicações como “não estudei” ou “não houve estudo da partitura devido preparação da aula” (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020)

Suas anotações referentes ao processo das aulas contam não apenas com descrições, mas também com suas impressões, conforme a Figura 38 mostra:

Figura 38: impressões do Estudante 6 em seu Diário de Estudos



Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Aula de coral.
 Revisão da linguagem.
 Melhora da pronuncia.
 Pronuncia uma porcaria, mais vai.
 Naipes dos baixos derrubando o coro.
 Ensaio de naipes: baixo e tenor. (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020)

Nesse texto, referente ao ensaio de 26/11, ele entende que o naipe de baixos atrapalha o desenvolvimento do grupo. Em outros momentos, atribui as deficiências do coro ao naipe de tenores, do qual faz parte, como se vê na Figura 39:

Figura 39: análise do Estudante 6 sobre o próprio naipe

Dificuldade do naipe dos Tenores
 porque, (Tessitura, Língua, Divisão
 ou estudo)
 Analise estudar mais as outras [linhas].

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição: “Dificuldade do naipe dos tenore porque, (tessitura, língua, divisão ou estudo. Analise estudar mais as outras [linhas].” (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020).

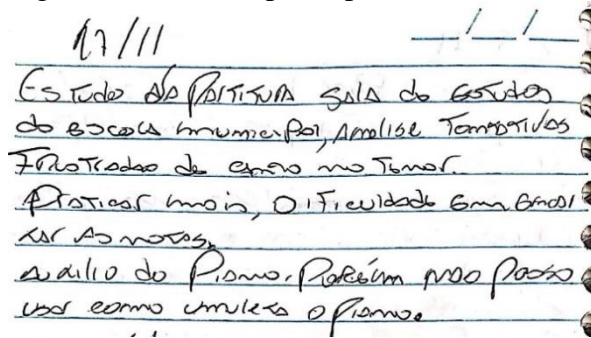
Comparando-se suas anotações de aula e as de estudos individuais, é possível perceber o processo individual de estudo como uma continuidade das aulas. Apesar de manter-se sempre como cantor durante os ensaios, consegue, a partir dessa posição, identificar o que é necessário desenvolver também enquanto regente, e assim usa seu estudo individual para trabalhar esses pontos.

Numa primeira tentativa, em 20/11, procura fazer uma análise da peça (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020) [não especifica de que tipo]. Depois, em 25/11, ele executa a linha do piano a fim de entender a harmonia da peça. Isso parece vir da percepção de que a leitura a quatro vozes da peça - segundo ele, uma “tentativa’ de abertura de vozes” - (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020), em 22/11, foi dificultada pela falta de compreensão harmônica.

No mesmo dia, toca em seu instrumento e solfeja com nomes de notas cada uma das linhas vocais da peça, além disso utiliza uma gravação para acompanhar cantando (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020). Entendendo o resultado como positivo, procura ouvir as outras vozes de modo a compreender melhor as entradas (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020).

Em 27/11, procura cantar a linha melódica do tenor, em sua opinião, “tentativas fracassadas”. Nesse momento, aponta o auxílio do piano para entoar a melodia, mas com parcimônia a fim de evitar uma dependência desse instrumento. Como se observa em seu Diário, no trecho apontado pela Figura 40:

Figura 40: o uso do piano para auxiliar a entoação da melodia



Fonte: acervo da autora (2020)

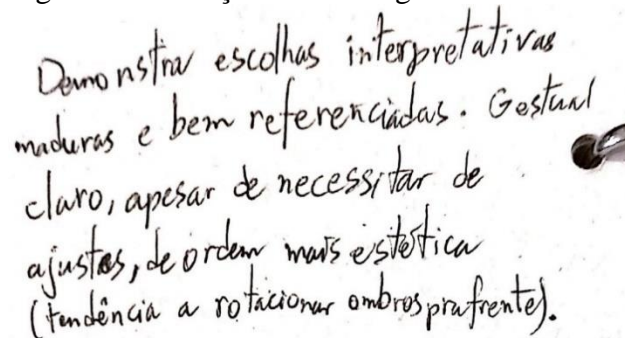
Transcrição:

Estudo da partitura. Sala de estudos da escola municipal, análise tentativas frustradas de canto no tenor. Praticar mais, dificuldade em executar as notas. Auxílio do piano, porém não posso usar como muleta o piano. (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020)

Sua evolução nos estudos parece apontar para uma percepção da amplitude do papel do regente, que deve compreender as vozes individualmente e a relação entre elas. Nas anotações da rotina de estudos não há nenhuma menção ao estudo específico do gestual de regência, o que talvez esteja ligado com a crença de Figueiredo (2006) de que o gestual adequado a uma peça vem com “o bom conhecimento da obra” (p. 19).

Suas *performances* de regência em aula são avaliadas positivamente pela professora-pesquisadora, como pode ser visto em seu Diário nos trechos apontados pelas Figuras 41 e 42:

Figura 41: anotação sobre a regência do Estudante 6 em 03/12



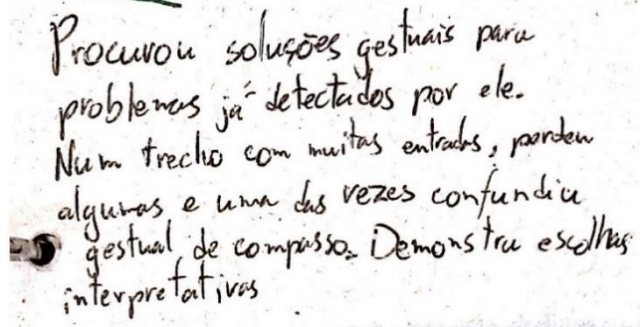
Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Demonstra escolhas interpretativas maduras e bem referenciadas. Gestual claro, apesar de necessitar de ajustes, de ordem mais estética (tendência a

rotacionar ombros pra frente) (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

Figura 42: anotação sobre a regência do Estudante 6 em 06/12



Procurou soluções gestuais para problemas já detectados por ele. Num trecho com muitas entradas, perdeu algumas e uma das vezes confundiu gestual de compasso. Demonstra escolhas interpretativas.

Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Procurou soluções gestuais para problemas já detectados por ele. Num trecho com muitas entradas, perdeu algumas e uma das vezes confundiu gestual de compasso. Demonstra escolhas interpretativas. (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

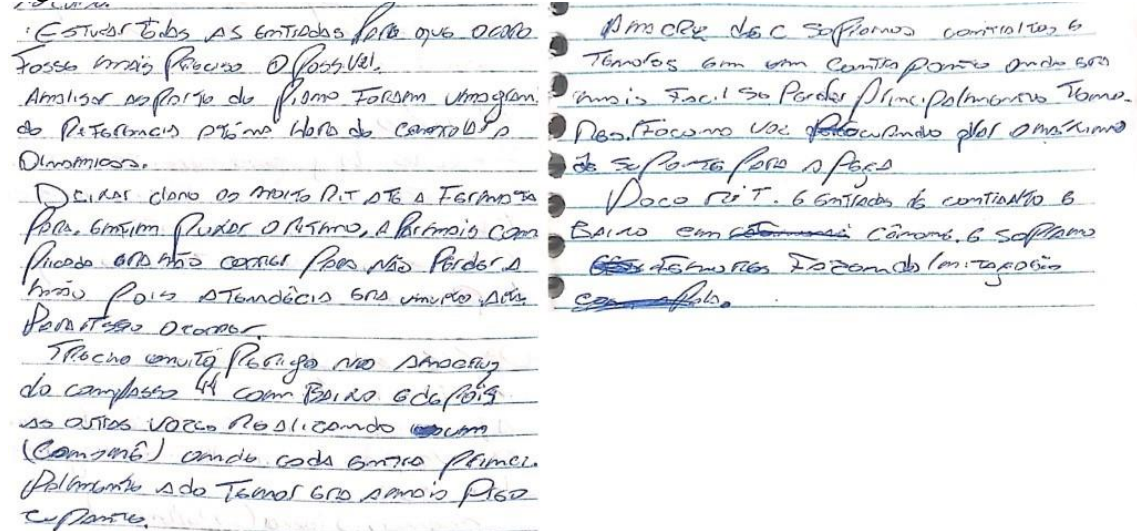
Quando se fala em escolhas interpretativas nessa pesquisa é no mesmo sentido que Ihe dá Moraes (2014), isto é, considera-se que a interpretação musical consiste em apresentar uma obra musical, considerando seus elementos constitutivos, sua relação com o contexto em que foi criada e as condições para que seja executada. Sendo assim, o intérprete deve considerar as informações contidas no texto musical [em uma partitura, por exemplo], características estéticas [período em que foi escrita, estilo composicional etc.], questões técnicas de execução da obra [i.e., escolhas gestuais, limitações dos cantores] e as condições de recepção da obra [qual será o público, por exemplo]. De acordo com Moraes (2014), “o aprendizado da linguagem musical é, desde o primeiro momento, o aprendizado da linguagem interpretativa através da tomada de decisões” (p. 126).

É interessante pensar que no caso do regente, incluindo claro o regente coral, a interpretação musical está, também, nas escolhas gestuais, que não serão somente técnicas, pré-determinadas para cada obra, mas tecnoestéticas no sentido que Ihe dava Simondon. É como se nos gestos se atualizasse toda essa articulação do entendimento da obra, sua interpretação, bem como a comunicação entre músicos, cantores e obra. As escolhas gestuais seriam como fios condutores invisíveis que vão sendo construídos durante os ensaios, que condensam técnica e

permitem fluidez ao pensamento estético, que vai do regente ao corpo musical quando da exibição da obra.’

Na apresentação durante a Mostra de Artes da ETEC de Artes, em 13/12, o Estudante 6 foi o regente de *Dirait-On*. Sua análise ao final da pesquisa, como se vê na Figura 43, aponta para os diversos elementos técnicos com os quais se preocupou:

Figura 43: último relato do Estudante 6



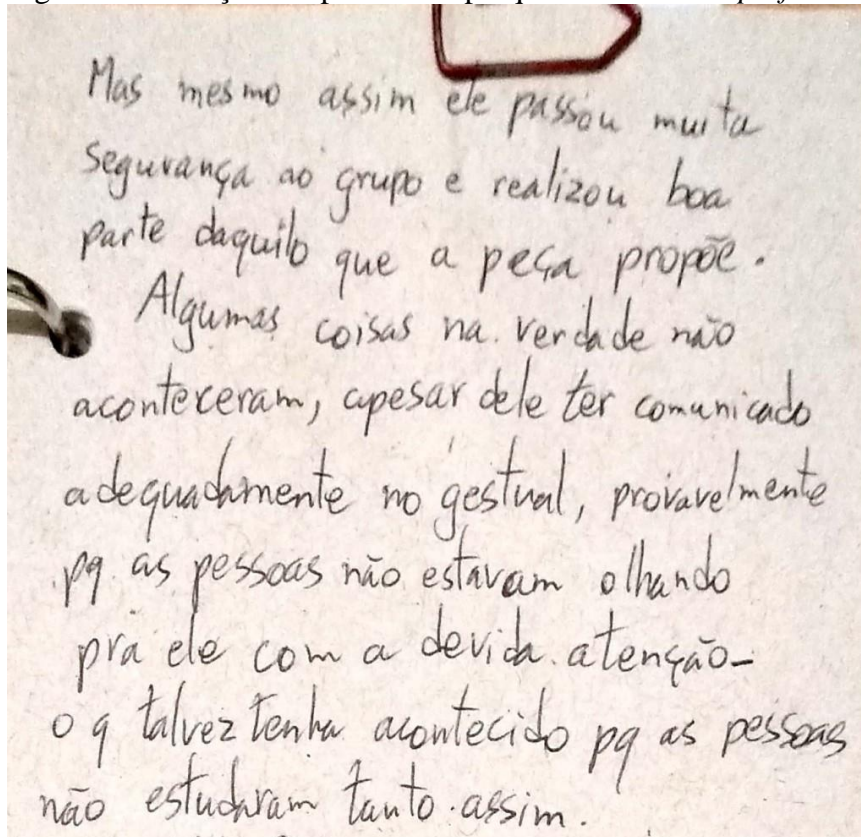
Fonte: acervo da autora (2020)

Transcrição:

Estudar todas as entradas para que o coro fosse o mais preciso possível.
Analisar as partes do piano foram uma grande referência até na hora de controlar as dinâmicas.
Deixar claro os molto rit. [molto ritardando] até a fermata para enfim puxar o ritmo, a parte mais complicada era não correr para não perder a mão, pois a tendência era muito alta para isso ocorrer.
Trecho muito perigoso no Anacruse Anacruse do compasso 44 com baixo e depois as outras vozes realizando um (canone) onde cada [voz] entra principalmente a do tenor era a mais preocupante.
Anacruse de C sopranos contraltos e tenores em um contraponto onde era mais fácil se perder principalmente tenores. Focando voz procurando, procurando dar o máximo de suporte para a peça.
Poco Rit. [poco ritardando] e entradas de contralto e baixo em cânone e soprano. Tenores fazendo imitações. (Diário de Estudos do Estudante 6, 2020)

Além da ênfase nos aspectos técnicos em sua escrita, nota-se ainda grande preocupação com a comunicação do seu gestual ao grupo. Sua compreensão da obra possibilitou um resultado considerado positivo por ele tal qual pela professora-pesquisadora, como é apontado na Figura 44, do Diário de Estudos dela:

Figura 44: anotações da professora-pesquisadora sobre a *performance* do Estudante 6



Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição:

[...] Mas mesmo assim ele passou muita segurança ao grupo e realizou boa parte daquilo que a peça propõe.

Algumas coisas na verdade não aconteceram, apesar dele ter comunicado adequadamente no gestual, provavelmente pq [porque] as pessoas não estavam olhando pra ele com a devida atenção - o q [que] talvez tenha acontecido pq [porque] as pessoas não estudaram tanto assim. (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

O trajeto desse estudante, apesar de parecer predominantemente técnico, aponta para a importância de sua ampla vivência como músico de orquestra assim como de seus estudos musicais anteriores na construção interpretativa da obra musical, elementos esses que formam o repertório técnico-estético do aluno. A visão de Zander (2003) colabora nessa análise:

Não entendemos por técnica tão-somente os gestos mecânicos da regência, mas antes um complexo que reúne, além do aspecto mecânico, também o estético, o interpretativo e até o psicológico. (p. 13-14)

Kerr (2006) faz uma consideração semelhante:

Sendo assim, penso que não se ensina alguém a reger. É um gesto comum, que os cantores também fazem, não é privilégio do regente. Entretanto, se tornará único e indispensável, quando o gesto tiver um significado musical, resultado de um projeto sonoro. O som, pretendido pelo gesto, é que o torna regência. As qualidades desse som é o assunto mais importante (p. 119).

As falas de Zander (2003) e Kerr (2006) demonstram a amplitude de conhecimentos que devem ser mobilizados pelo regente, entendendo que o ato de reger vai muito além do simples gestual de regência. O Estudante 6, apesar de ter demonstrado pouca reflexão sobre todos esses aspectos nos registros autoetnográficos, apresentou em sua *performance* de regência a articulação de diversos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória.

4.7. Professora-pesquisadora

O desenvolvimento desta pesquisa foi, para a professora-pesquisadora, um exercício autorreflexivo de seus três papéis: o de regente, o de docente e o de pesquisadora. Essa separação de *papéis*, entretanto, é um recorte da realidade, pois o que essa experiência demonstrou foi justamente a indissociabilidade desses diferentes prismas na construção da atividade docente em um curso técnico na área artística.

Sendo assim a professora-pesquisadora colocou-se, inicialmente, como regente, realizando o estudo da peça que, além de organizar a própria *performance* frente ao coro, permitiu a observação de elementos que teriam que ser trabalhados em aula, tanto para a preparação dos cantores quanto para a dos regentes.

Diferentemente dos estudantes sujeitos da pesquisa, a professora-pesquisadora já havia tido contato com a obra musical anteriormente quando a cantou, em coral, em um Festival de Música. Sendo assim, a memória da interpretação (ainda que como cantora, não como regente) já estava largamente estabelecida, restando organizá-la tecnicamente. Seus estudos iniciais apontam o uso do piano para a compreensão da peça, tanto tocando as linhas melódicas dos cantores quanto o acompanhamento instrumental. Além disso, estabelece seu mapa de regência, atitude que influencia bastante no estudo de partitura dos pesquisados. Um exemplo de suas anotações em partitura é apresentado na Figura 45:

Figura 45: anotações de partitura da professora-pesquisadora

Tempo rubato (♩ = ca. 108)

(unis.) *pp* rit. a tempo rit. **A** a tempo

fête. A-ban-don-en-tou-ré d'a-

pp rit. a tempo rit. a tempo

Tempo rubato (♩ = ca. 108)

freely, caressingly *pp* rit. a tempo rit. **A** a tempo

lunga

(Note: if "Dirait-on" is not immediately preceded by "La Rose Complète", the chorus will begin in measure 4.)

Fonte: acervo da autora (2020)

Após esse estudo inicial, não há mais nenhuma anotação no Diário de Estudos da professora-pesquisadora acerca do próprio estudo, passando a relatar mais as experiências de pesquisa e sua organização como docente. No entanto, uma análise das filmagens realizadas ao longo da pesquisa aponta a continuidade de seu desenvolvimento. Em 03/12, o ensaio se inicia com a regência da professora-pesquisadora, sendo essa também a primeira vez em que ela atua na *performance* da peça completa. A autoanálise desse momento, vista na Figura 46, aponta que:

Figura 46: anotações da professora-pesquisadora sobre sua regência em 03/12

Nesse momento, eu ainda não
tenho clareza das vozes individualmente,
e muitas vezes o texto não vem
na hora certa. No entanto, é possível
perceber que eu já havia previsto
vários problemas, como divisões de
baixo/barítono

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

Transcrição:

Nesse momento, eu ainda não tenho clareza das vozes individualmente, e muitas vezes o texto não vem na hora certa. No entanto, é possível perceber que eu já havia previsto vários problemas, como divises de baixo/barítono (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020)

Pouco antes, escreve “ainda olhando muito na partitura” (Diário de Estudos da professora-pesquisadora, 2020), demonstrando que, nessa ocasião, ainda não tinha segurança suficiente em relação à peça, precisando recorrer não apenas à leitura do que já estava escrito inicialmente na partitura, mas também às suas anotações. Essa postura se altera substancialmente no ensaio seguinte, em 06/12. A professora-pesquisadora trabalha com o grupo sobre trechos aparentemente problemáticos percebidos no ensaio anterior, olhando a partitura no momento de execução ao piano e regendo *de cor* no momento seguinte, o que demonstra seu estudo individual entre esses dois ensaios e maior segurança em relação à peça musical.

Em relação ao seu papel docente, as filmagens mostram a preocupação em preparar o grupo adequadamente para que os estudantes pudessem praticar a *performance* de regência. Dessa forma, buscou corrigir erros nas linhas melódicas e reforçar a atenção dos estudantes aos trechos em que seria necessário maior atenção ao regente, como pontos com *fermata*⁵ e *ritardando*. Em seu gestual, pode-se notar a preocupação em apontar aos estudantes quais seriam seus momentos de atuação mais importantes, como por exemplo as entradas dos c. 44-45, fazendo-as com um gesto mais pronunciado em direção a cada um dos naipes (Registro audiovisual de 03/12/2019).

Como pesquisadora, pode-se notar a preparação do ambiente para receber o experimento, procurando desenhos de pesquisa, criando registros audiovisuais e escritos e incentivando a produção escrita dos participantes. A partir disso, compartilha com o papel de docente a função de observadora de cada um dos pesquisados e, posteriormente, analista de tudo o que foi gerado a partir da pesquisa empírica.

Paulo Freire (1996), sob a perspectiva da *Pedagogia da Autonomia*, diz que:

⁵ “é um sinal que se escreve sobre a nota ou a pausa para sustentá-la por um tempo que corresponde aproximadamente ao dobro do seu valor” (LACERDA, 1961, p. 14)

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 60).

Diante disso, fica evidente a consciência da professora-pesquisadora sobre seu inacabamento como ser humano (p. 50), o que a imbuí de uma atitude de curiosidade, tornando-a desejosa de buscar a pesquisa sobre suas práticas artísticas e docentes. A pesquisa foi, dessa forma, uma experiência formadora também para a professora-pesquisadora.

4.8. Considerações sobre as análises

A análise de cada um dos alunos revela diferentes experiências artístico-musicais ao longo do experimento, revelando a importância de se respeitar os saberes dos educandos (FREIRE, 1996, p. 30) e colaborar para que eles consigam realizar a conexão entre seus conhecimentos prévios e os adquiridos na escola, levando-os à articulação dos aspectos técnicos e estéticos.

As experiências do Estudante 5 e do Estudante 6 demonstraram a importância de suas práticas anteriores na construção de suas *performances* de regência. O vasto repertório que possuíam, advindos da prática instrumental em orquestras, colaboraram ativamente para que seus gestos comunicassem de forma adequada a interpretação pretendida, ainda que sem muitos estudos específicos sobre o gestual da peça utilizada nesta pesquisa. As limitações que a falta de experiência em canto coral trouxe foram o principal alvo de intervenções da professora.

O caso da Estudante 4 indicou o equilíbrio que ela buscou entre o desenvolvimento de aspectos técnicos e estéticos em seus estudos, mediados por suas experiências anteriores de estudo musical e prática coral. Uma das evidências desse equilíbrio pode ser vista no interesse em conhecer o significado do texto, o que aponta uma diferença substancial em relação aos colegas com experiência orquestral. Nesse caso, a professora-pesquisadora atuou como proponente de diferentes possibilidades de apreensão da obra musical, e que a Estudante 4 organizou adequadamente.

As participações do Estudante 1 e da Estudante 2 apontaram para a participação ativa da professora na promoção do conhecimento e na mediação dos conhecimentos de cada estudante. Nas palavras de Paulo Freire (1996) é necessário, do ponto de vista do professor:

[tanto] o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (p. 29).

A observação do caminho percorrido pelo Estudante 3 mostra que sua experiência anterior em canto coral é fonte de grande segurança para que ele procure avançar ainda mais em seus conhecimentos, testando-os frente ao grupo após poucos encontros, ao colaborar na leitura dos naipes de tenor e baixo. Seu amplo conhecimento anterior tanto da prática quanto da sistematização dos códigos musicais colaborou para que ele conduzisse adequadamente seus estudos individuais, levando-o a uma *performance* de regência permeada de escolhas estético-interpretativas maduras. Mais uma vez, coloca-se a importância dos dizeres de Paulo Freire (1996), de que se deve considerar os saberes dos educandos (p. 30) e se respeitar sua autonomia (p. 59).

A perspectiva autorreflexiva a que a regente-professora-pesquisadora se expôs revela a necessidade de contínuo desenvolvimento específico levando, antes de tudo, à articulação entre técnica e estética em seu próprio estudo musical, em um constante exercício de curiosidade. Zander (2003) coloca que “todo trabalho coral, inclusive cada ensaio, é sempre uma atividade criadora e pedagógica” (p. 151). Logo, há de se considerar que, em uma aula de prática coral, os papéis de regente e professor são coincidentes, fazendo com que formação artística e pedagógica andem juntas e a observação dos estudantes sobre a atuação artístico-pedagógica do professor seja, em si mesma, um exercício de aprendizado profissional.

Dessa forma, a problemática colocada em aula pelo professor leva à articulação de aspectos técnicos e estéticos de forma muito particular para cada um dos estudantes, condição essa conflitante com a do modelo conservatorial, onde predomina o tecnicismo, pouca articulação entre os aspectos técnicos e estéticos, além da centralidade do professor como transmissor de todo o conhecimento. Nele os conteúdos e processos de ensino são preestabelecidos, condição essa pouco aberta para as possibilidades trazidas pelos estudantes aqui apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conservatório é, de acordo com Vieira (2004), “o espaço da excelência para uma iniciação legitimada” (p. 142) no universo da música, de forma que outras práticas são subjugadas à perspectiva formal, “fundada na razão e na norma explícitas” (p. 142). Por advir de um modelo de instituição europeia criado logo após a Revolução Francesa em Paris, baseia-se na conservação e difusão da “cultura musical erudita europeia do século XVIII e meados do XIX, quando os sistemas musicais métrico e tonal alcançaram o apogeu” (VIEIRA, 2004, p. 143). Assim, seus pressupostos adentram o século XX permeando o ensino profissionalizante em música, muitas vezes gozando de um estado de exceção dentro da legislação da Educação Profissional.

O modelo conservatorial é caracterizado essencialmente pela cisão entre teoria e prática colocando, de um lado, matérias como Teoria Musical e História da música, realizadas coletivamente e, de outro, a aula individual de instrumento musical. Sendo assim, cabe ao próprio aluno criar a relação entre esses opostos, assim como solucionar o binômio também presente nesse modelo, o de técnica versus estética.

As discussões no contexto da Educação Profissional e Tecnológica apontam para a necessidade de se associar técnica e estética, visto que o tecnicismo leva a dissociação entre o produto [técnico] e o contexto sociocultural, o que pode ser observado no modelo conservatorial. Dessa forma, a noção de uma formação tecnoestética (FREIRE, 2018; SIMONDON, 1998) no contexto educacional permitiria desenvolver profissionais capazes de lidar com a tecnicidade e a intuição, ou seja, de ter intuições técnicas (FREIRE, 2018, p. 22). No caso dos cursos do eixo tecnológico Produção Cultural e Design e em especial os da área artística, essa necessidade é ainda mais premente, visto que “o trabalho do artista está determinado pela e em consonância com a essência do inventar” (HEIDEGGER apud RICCIARDI, 2013, p. 20-21).

A ETEC de Artes, escola técnica vocacionada ao ensino artístico, foi criada fora do contexto conservatorial, buscando melhorar o acesso ao ensino artístico profissionalizante, assim como solucionar os modelos organizacionais baseados na oposição entre técnica e estética, sendo um espaço privilegiado de observação das possibilidades de articulação desse binômio. Assim, as aulas de Prática Coral I do curso Técnico em Regência foram escolhidas para a pesquisa empírica, a qual se baseou na metodologia da autoetnografia, utilizando como instrumentos de coleta um questionário, duas discussões focais, Diários de Estudos, anotações sobre partituras e registros audiovisuais.

O desenvolvimento da pesquisa empírica ocorreu com a preparação da *performance* musical de uma obra coral. Os estudantes foram instados a descreverem suas impressões e suas práticas individuais em um Diário de Estudos ao longo do experimento, a fim de que se pudesse compreender a articulação entre conhecimentos atuais e anteriores, internos e externos às aulas observadas. A pesquisadora, colocada como professora-pesquisadora durante a pesquisa empírica, também registrou impressões e práticas em um Diário de Estudos e sua experiência foi da mesma forma analisada nesta pesquisa, o que criou, ainda, uma linha de observação da prática docente-artística-pesquisadora.

A análise dos resultados aponta para a necessidade de se desenvolver um ambiente pedagógico que propicie a articulação de aspectos técnicos e estéticos na formação profissional do Técnico em Regência. A estratégia de resolução de problema, que nesta pesquisa foi preparar uma peça musical para apresentação, mostrou-se capaz de trazer à tona conhecimentos prévios e aqueles adquiridos ao longo do curso por parte dos estudantes, o que permitiu que uma ampla gama de saberes fosse mobilizada por eles.

A partir disso, coloca-se a importância de se desenvolverem mais estudos na área, tanto para se compreender a prática docente a partir do modelo conservatorial, quanto para se reconhecer outras possibilidades educativas na formação profissional do músico e, mais especificamente, do regente.

Espera-se, assim, que esta pesquisa contribua para a ampliação dos debates acerca da Educação Profissional em música, considerando a possibilidade de se repensar o modelo conservatorial e de se desenvolver uma formação calcada na tecnoestética. Esta dissertação pretende ajudar nos estudos sobre as concepções de Educação Profissional e Tecnológica, preocupadas com uma formação que a invenção seja uma das temáticas para grupos de pesquisa que tenham esse interesse. As concepções, como se sabe, são fundamentais, ou melhor ainda, fundamentam as políticas de uma forma ou de outra. Mas, fundamentam também práticas docentes e elaboração de currículos. Nesse sentido, a parte teórico-epistemológica aqui desenvolvida articulada à experiência empírica trabalhada em sala de aula e nos ensaios, pode servir para outras pesquisas, mas também para a formação docente.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis. **Cómo hacer investigación cualitativa**. 1ª. Edição. Ciudad de Mexico: Paidós, 2003.
- BERNSTEIN, Leonard. **O mundo da música**. Lisboa: Livros do Brasil, 1954.
- BOULEZ, Pierre. Da necessidade de uma orientação estética. **A música hoje 2**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2016, 3ª ed. Disponível em: <https://goo.gl/bHwL8C>. Acesso em: 08/07/2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2008**. Dispõe sobre Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <https://goo.gl/etZ27h>. Acesso em: 08/07/2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Parecer nº 277/2006**. Dispõe sobre Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Disponível em: <https://goo.gl/PVGAc1>. Acesso em: 08/07/2018.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.
- _____. Casa Civil. **Lei nº 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20/04/2019.
- _____. Secretaria de Ensino de 2º Grau. **Currículos mínimos de 2º grau das habilitações profissionais: saúde**. Brasília: MEC, 1989.
- CEETEPS. **Plano Plurianual de Gestão 2018 - 2022 Etec de Artes**. São Paulo: CEETEPS, 2018.
- _____. **Missão, concepções e práticas do Grupo de Formulação e Análises Curriculares (GFAC): uma síntese do Laboratório de Currículo do Centro Paula Souza**. São Paulo: CEETEPS, 2017.
- _____. **Plano de Curso para habilitação profissional técnica de nível médio de técnico em Regência**. São Paulo: CEETEPS, 2014.
- _____. **Plano de Curso para habilitação profissional técnica de nível médio de técnico em Música**. São Paulo: CEETEPS, 2007.
- CERQUEIRA, Daniel L. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da *performance* musical. **Opus**. Goiânia, v. 15, n. 2, p. 105-124, dez. 2009.
- CERQUEIRA, Daniel L.; ZORZAL, Ricieri C.; ÁVILA, Guilherme A. Considerações sobre a aprendizagem da *performance* musical. **Per Musi**. Belo Horizonte, n. 26, p. 94-109, 2012.
- CONSTANTINO, Paulo. Ensino técnico em música no estado de São Paulo: uma década de educação pública na Escola Técnica Estadual “Jacinto Ferreira De Sá”. **Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 5, p. 1-13, 2019.
- CORREIA, Sílvia Gomes. **Sentidos da Educação Profissional Técnica de nível médio em Música: um estudo com alunos do Centro de educação Profissional em Música Walkíria Lima**,

- Macapá/AP. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 118p. 2011.
- DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento**, v.2, n.27, p.168-183, dez. 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.
- EMESP. **Manual do aluno e da aluna 2019**. São Paulo: EMESP Tom Jobim, 2019.
- EMMSP. **Manual do aluno 2019**. São Paulo: Fundação Theatro Municipal de São Paulo (Escola Municipal de Música de São Paulo), 2019.
- ESPERIDIÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.
- FIGUEIREDO, Carlos A. Reflexões sobre aspectos da Prática Coral. In: FIGUEIREDO, Carlos A.; LAKSCHEVITZ, Elza; CAVALCANTI, Nestor de Hollanda; KERR, Samuel. **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. LAKSCHEVITZ, Eduardo (org.). Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral/Oficina Coral, 2006.
- FONTEERRADA, Marisa T. O.; MAKINO, Jéssica M.; VERTAMATTI, Leila G. Retrato de um sonho – o perfil do candidato dos cursos de música da Escola Técnica de Artes do Centro Paula Souza. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, p. 67-76, set. 2009.
- FORTIN, Silvie. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa artística. **Rev. Cena**, Porto Alegre: Instituto de Artes – UFRGS, n. 7, p. 77-88, 2009.
- FUCCI AMATO, Rita C. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 19, p. 15-26, mar. 2008.
- FREIRE, Emerson. Faltam-nos poetas técnicos: em direção a uma formação tecnoestética. In: FREIRE, E.; VERONA, J. A.; BATISTA, S. S. S. (orgs.). **Educação profissional e tecnológica: extensão e cultura**. Jundiaí: Paco editorial, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABORIM-MOREIRA, Ana L. I.; OLIVEIRA, Ana L. C. Formação do regente coral infanto-juvenil em cursos de Licenciatura em Música: o caminho da extensão. **Anais do XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre, v. 2, p. 1-15, out/2017.
- GARRETSON, Robert L. **Conducting Choral Music**. USA: Prentice Hall, Inc., 1998.
- GREIF, Elza L. A aprendizagem musical no “Bandão” da Escola Portátil de Música. **Cadernos do Colóquio 2006**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2006.
- HARNONCOURT, Nikolaus. **Discurso dos Sons: Caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- KERR, Samuel. Carta Canto Coral. In: FIGUEIREDO, Carlos A.; LAKSCHEVITZ, Elza; CAVALCANTI, Nestor de Hollanda; KERR, Samuel. **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. LAKSCHEVITZ, Eduardo (org.). Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral/Oficina Coral, 2006.
- LACERDA, Osvaldo. **Compêndio de teoria elementar da música**. São Paulo: Ricordi, 1961.
- LAURIDSEN, Morten. 1 video (7 min.). Morten Lauridsen - **How he wrote “Dirait-On”**. Publicado pelo canal de YouTube Classical Chops, 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oT-Mh_a4H1c. Acesso em: 18/12/2019.

- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LUCIANO, Eric. **Qual a importância de saber tocar um instrumento harmônico?** 25/jun/2018. Disponível em: <https://atelierdelamusique.com.br/qual-a-importancia-de-saber-tocar-um-instrumento-harmonico/>. Acesso em: 03/11/2019.
- MED, Bohumil. **Teoria da Música**. Brasília, DF: MusiMed, 1996.
- _____, Bohumil. **Solfejo**. Brasília, DF: MusiMed, 1986.
- MACHADO, Lucília R. S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.
- MIRA, Caroline da S.; MARTINS, Jefferson da S.; ZAMBONINI, Gutierry J.; OLIVEIRA, Sergio A. de; AIRES, Carolina P. Contribuição de monitores de graduação nas atividades do Coral da USP Ribeirão Preto: o trabalho nos bastidores. **Revista de Graduação da USP**. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 83-90, jun 2018.
- MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MORAIS, Luciano C. **Interpretação musical como hermenêutica da música: um ensaio sobre performance**. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. 177p. 2014.
- PAZIANI, Juliana D. S. **Repertório para coro Infanto-juvenil nos grupos corais do Projeto Guri (Regional Ribeirão Preto)**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. 231p. 2015.
- PAIVA, João Moura de. **O que é um rider técnico**. 20/nov/2016. Disponível em <http://omundodoespetaculo.com/rider-tecnico/>. Acesso em: 03/11/2019.
- PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jun 2014.
- PICHONERI, Dilma Fabri Marão. **Músicos de orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 128p. 2006.
- PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. **Princípios Básicos da Música para a Juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas Ltda., 1999.
- RICCIARDI, Rubens Russomanno. A música na madrugada do destino: uma poética musical para o século XXI. In: RICCIARDI, Rubens Russomanno; ZAMPRONHA, Edson (org.). **Quatro ensaios sobre música e filosofia**. Ribeirão Preto: Coruja, 2013.
- ROSA, Tatiana; FREIRE, Emerson. Aspectos técnicos e estéticos na formação do Técnico em Regência: um estudo no Centro Paula Souza. **XII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza**. São Paulo, out. 2018. Disponível em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/pos-graduacao/workshop-de-pos-graduacao-e-pesquisa/013-workshop2018/artigos/Educacao/Fundamentos_Educacao/Aspectos_tecnicos_e_esteticos_na_formacao_do_Tecnico_em_Regencia.pdf. Acesso em: 23/04/2019.
- SABIONI, Cibele. O perfil do regente que inicia coros comunitários no Brasil. **Anais do IV Simpom - Simpósio Brasileiro De Pós-Graduandos Em Música**. Rio de Janeiro, n. 4, p. 264-272, 2016.
- SACRAMENTO, J. G. **Notação Musical: manual para escrita, edição e revisão**. Linda-a-

Velha: Ric-Sil artes gráficas, 2007.

SAMPIERI, R. Hernandez. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Editora Penso, 2013.

SANTOS, Camila M. dos; BIANCALANA, Gisela R. Autoetnografia: um caminho metodológico para a pesquisa em artes performativas. **Revista Aspas**. São Paulo, Vol. 7, n. 2. p. 83-93, 2017.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2012.

SILVA, Felipe A. V.; SOUZA, Rodolfo C. O problema da flexibilidade rítmica na teoria de Mathis Lussy. **Percepta – Revista de Cognição Musical**. Curitiba, v. 6, n. 1, p. 67-86, jul-dez 2018.

SIMONDON, Gilbert. Cultura e Técnica. **Revista NADA**, v. 11, p. 168–175, 2008.

_____. **El modo de existencia de los objetos técnicos**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

_____. Sobre a Tecno-Estética: Carta a Jacques Derrida. In: ARAÚJO, Hermetes R. (org.). **Tecnociência e Cultura**. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

SOUZA, Jusamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da Abem**. Londrina, v.22, n.33, p. 109-120, jul-dez 2014.

TEIXEIRA, Luciana H. P. **Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais**: dois estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 185p. 2005.

UNESP. **Manual do Candidato Vestibular UNESP 2020**. São Paulo: Fundação Vunesp, 2019. Disponível em: https://vestibular.unesp.br/Home/2020/_manual_unesp_enem_30_1_2020.pdf. Acesso em: 14/05/2020.

_____. **Estrutura Curricular do Bacharelado em Música com Habilitação em Regência Coral**. Documento PDF disponível em página eletrônica. 2017a. Disponível em <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/estruturacurricular---bacharelado---regencia-coral---2018.pdf> Acesso em: 14/05/2020.

_____. **Estrutura Curricular da Licenciatura em Música**. Documento PDF disponível em página eletrônica. 2017b. Disponível em <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/graduacao/musica/estruturacurricular---lem---2018.pdf> Acesso em: 14/05/2020.

USP. **Cursos do CMU**. Página eletrônica. 2017. Disponível em <https://www3.eca.usp.br/cmu/cursos> Acesso em: 14/05/2020.

VERSIANI, Daniela B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras Hoje**. Porto Alegre, v. 37, n.4, p. 57-72, dez. 2005.

VIEIRA, Lia B. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**. Campinas, v. 15, n. 2 (44), p. 141-150, maio/ago 2004.

VIEIRA, Uaná B. Articulação e ornamentação na *Sonata K18* de Domenico Scarlatti: uma abordagem autoetnográfica. **Anais do V Simpom - Simpósio Brasileiro De Pós-Graduandos Em Música**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 823-835, 2018.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

APÊNDICE A – POESIA, TRANSCRIÇÃO FONÉTICA E TRADUÇÃO DE DIRAIT-ON

Rainer Maria Rilke
Tradução para o português de Janice Caiafa⁶

Abandon entouré d'abandon,
[a.bã'dõ ã.tu're da.bã'dõ]
tendresse touchant aux tendresses...
[tã'drɛs tu'jã to tã'drɛ.sə]
C'est ton intérieur qui sans cesse
[sɛ tõ ẽte.ri'œ ki sã 'sɛs]
se caresse, dirait-on
[sə ka'rɛs di.rɛ'tõ]

se caresse em soi-même
[sə ka'rɛ.sə ã swa 'mɛ.mə]
par son proper reflet éclairé
[pə sõ 'pro.pə re'fle e.klɛ're]
Ainsi tu inventes le thème
[ẽ'si ty ẽ'vã lə 'tɛ.mə]
du Narcisse exaucé.
[dy nar'sis e.gzo'se]

Abandono cercado de abandono,
delícia tocando delícias...
É o teu meio que sem cessar
se acaricia, dir-se-ia;
se acaricia em si mesmo,
de seu próprio reflexo iluminado.
Assim inventas o tema
do Narciso realizado.

⁶ RILKE, Rainer Maria. *As rosas*. Janice Caiafa [Trad.]. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002, p. 27.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE DISCUSSÃO FOCAL

- a) Como saber se a peça é adequada ao grupo que vai recebê-la?
- b) O que preciso saber sobre o texto da peça (a letra)?
- c) Devo conhecer a tradução do texto?
- d) Como descobrir a pronúncia de uma língua que não conheço?
- e) O que preciso olhar em uma partitura ao estudá-la?
- f) O que preciso anotar em uma partitura ao estudar uma peça?
- g) Devo ouvir gravações anteriores da mesma peça?
- h) Devo saber cantar cada uma das linhas? Em que isso ajuda?
- i) Devo saber tocar a peça em algum instrumento harmônico⁷? Em que isso ajuda?
- j) É importante saber a história pessoal do compositor ou do poeta?
- k) O que devo saber sobre o contexto da composição e da poesia?

⁷ Instrumento harmônico é aquele que toca várias notas ao mesmo tempo, possibilitando a criação de acordes e consequentemente fazendo a harmonia da música (LUCIANO, 2018)

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA DISCUSSÃO FOCAL DE 19/11/2019

[Explicações da professora-pesquisadora e entrega dos materiais até 19:30]

Professora-pesquisadora: Como é que a gente faz pra saber se a peça é adequada para o grupo que a vai receber? Que coisas vocês acham que é bom avaliar pra saber se a peça é adequada ou não?

Estudante 8: Saber o conhecimento do grupo né, até onde o grupo sabe

Professora-pesquisadora: Você diz de conhecimento musical?

Estudante 8: Isso

[...]

Estudante 3: Quantidade de pessoas

Professora-pesquisadora: Quantidade de pessoas?

Estudante 2: Acho que é importante também

Professora-pesquisadora: Talvez qualificar isso né

Estudante 3: A quantidade de pessoas por naipe, às vezes você tem mais sopranos

Professora-pesquisadora: É, porque então você tem que ver se o tipo de escrita é adequada né? Se não tem muito baixo, por exemplo, não adianta querer fazer um negócio a quatro vozes.

Mais alguma coisa assim? Se vocês tivessem que escolher uma música vocês escolheriam então por exemplo, de acordo com o que vocês falaram, conhecimento musical que o grupo tem, mas o conhecimento musical no sentido, tipo, de leitura,

Estudante 8: Isso, mais ou menos isso.

[...]

Estudante 8: Se as pessoas conseguem cantar isso, os intervalos, além de conseguir ler, porque ler todo mundo consegue, você pode decorar, eu faço isso pra tocar violão, porque as partituras são muito complicadas, mas aí se você não consegue cantar, não dá

Professora-pesquisadora: Então tem uma coisa aí que não é só do conhecimento musical em si, né, tem uma coisa então que tem a ver com a voz

Estudante 8: É, sim

Professora-pesquisadora: Mais alguma coisa?

[...]

Estudante 7: Acho que talvez tem uma questão pedagógica também, do coro, dependendo da sua relação, da proposta desse coro, a escolha do repertório né, ou de uma peça, o que contribui ou não na formação, então tem aspectos técnicos musicais, né, coisas simples, que nem no estudo do instrumento, tem os saltos, se é uma peça com saltos.

Professora-pesquisadora: Então que nem, ele tocou em dois pontos, aspectos técnicos e musicais, e considerando que são peças para coral, como a gente tá colocando aqui, o que vocês consideram como aspectos técnicos?

Alguém: Respiração

Professora-pesquisadora: Mas respiração o que, exatamente? Na hora que eu for pegar a peça o que que eu tenho que olhar pra saber se a respiração dá certo ou não dá?

[inaudível]

Professora-pesquisadora: É, não consigo enxergar isso, né, como é que eu consigo perceber isso?

Estudante 8: Eu acho que eu não colocaria frases muito longas, que tem que segurar muito a respiração

Professora-pesquisadora: Mas com um grupo mais iniciante, né? Que mais?

Estudante 6: Respiração que [inaudível], respirar junto, né. Um grupo de cordas, por exemplo, eles têm, você vê naturalmente um quarteto de cordas [inaudível] Quando eles chegam num final de frase parece que eles respiram juntos e continuam, então assim, é lógico, é que nem você falou, você atrasa e perde [?]. Por exemplo, você tá pedindo quatro compassos e vê isso. Também tem outra questão que é a tessitura, né, que a gente assim, por exemplo, eu tô com a garganta zuada aí, até consigo chegar onde um baixo chega, de grave, de grave pra agudo, se a peça em si está apropriada pro grupo, e também a tonalidade

Professora-pesquisadora: É, a tonalidade em si pode não interferir muito, tem que ver como é que está distribuído lá dentro, né

Estudante 6: Eu tenho tido dificuldade para cantar em algumas tonalidades nesses dias, eu fui pegar a música do Estudante 3 por exemplo, ela tá em Sol, putz, caramba, não conseguia cantar ela bem, aí pensei “ah, vou diminuir um tom, dois tons”, pô, tava indo

Professora-pesquisadora: É, é que então, a gente tem que ver

Estudante 6: Falta experiência, lógico

Professora-pesquisadora: Não, mas é que assim, você cantou sozinho, é isso? Era um solo?

Estudante 6: Não, era a peça Odara

Professora-pesquisadora: Ah tá, entendi, aí tipo, a linha do tenor, por exemplo, se estivesse um tom abaixo estaria bem melhor

Estudante 6: Era bem melhor

Professora-pesquisadora: Entendi, tá. É, então assim, tem uma coisa né, aí tem a ver também com a maturidade do grupo, mas isso aí já é uma maturidade então técnica né, de ter experiência de canto. Eu queria saber quando vocês, enfim, no que vocês avaliam a letra da música?

Alguém: Hum?

Professora-pesquisadora: O que que vocês pensam sobre ela? O que é preciso saber sobre a letra da música? O que é importante na hora de eu pegar uma peça e passar pra um grupo, por exemplo.

Estudante 3: Primeiro o idioma

Professora-pesquisadora: Tá

[...]

Estudante 3: Se o repertório tem um tema, se a letra condiz com aquele tema, contexto histórico [...]

Professora-pesquisadora: Então se o texto estiver em outra língua, por exemplo, além de ter a coisa de eu reconhecer a pronúncia também tem uma coisa de reconhecer o significado. A origem dela importa de alguma forma?

Estudante 6: Sim

Estudante 2: Às vezes tem músicas que têm influências históricas também que é legal você procurar, de onde veio aquela música, o período que ela foi escrita, do repertório.

Professora-pesquisadora: Legal, é, quando você falou que tem uma coisa de característica histórica, que ela é feita num determinado período, isso pressupõe várias coisas inclusive né. Então, que mais, se você vai pegar uma música de uma língua que você não conhece, o que você faria pra conseguir pronunciar essa leitura de alguma forma?

[...]

Estudante 8: Procuraria alguém que domine o idioma, que tenha algum conhecimento

Alguém: Tem o Google Tradutor também

Estudante 3: Veria a articulação

Professora-pesquisadora: Mas isso ajuda a cantar a letra, não a conhecer a pronúncia, né

Estudante 3: Claro, tô pensando no que fazer pra música sair [?]

Professora-pesquisadora: Ah sim, é que aí você já está pensando no ponto de vista do grupo né e não ainda do seu estudo individual como regente, que a gente vai chegar nisso também, obviamente.

[...]

Professora-pesquisadora: Conversando de novo então, o que seria interessante marcar na partitura?

Vários: As entradas

Professora-pesquisadora: Entradas, ótimo

Estudante 3: Andamento

[...]

Professora-pesquisadora: Vocês acham então que é importante destacar as dinâmicas, é isso? Porque nessa música, por exemplo, as dinâmicas estão todas escritas, todas as mudanças de andamento escritas, mudanças de agógica, tá tudo escrito, essa peça tá tudo descrito

Estudante 1: Fui estudar minha partitura e percebi que tá tudo escrito, que legal, se todas fossem assim

Vários: [risos]

[...]

Professora-pesquisadora: Então, isso que estou falando, a minha tá aqui, toda colorida já, ó. Provavelmente vai ficar mais colorida daqui a um tempo, porque ó, eu fiz aquelas anotações básicas que a gente já veio conversando então, que nem, vocês falaram das entradas, eu anotei todas, estão de roxinho, anotei as entradas e anotei os cortes também em alguns casos que eu achei relevantes. A gente falou por exemplo de dinâmicas, também, marquei todas, todas destacadas aqui, porque eu achei que ia ficar mais fácil pra eu perceber ainda mais que, o fato de estar tudo escrito tem o lado bom, que é o fato de estar tudo escrito, mas tem o lado ruim, que é que tem muita informação escrita na partitura, então se você não der um jeito de destacar provavelmente você vai deixar mais coisas passarem

Estudante 8: Eu acho que dá pra anotar também onde respirar e onde não respirar

Professora-pesquisadora: Pode ser, ó, inclusive tem uma que na verdade foi o próprio compositor que colocou, mas eu também destaquei na partitura, pra eu não esquecer, mas tem anotações bem precisas da parte dele pra indicar isso

[...]

Professora-pesquisadora: É, na hora de reger não adianta fazer só o seu, né, a gente tem uma tendência de, você por exemplo é baixo, a gente sempre acaba privilegiando de alguma forma sua regência li pro baixo e, meu, não dá, tem o grupo inteiro pra cuidar, então assim, na hora de fazer o mapa de regência, tem que estar todas as entradas de todo mundo marcadas inclusive, se vocês depois puderem olhar com mais calma, por exemplo, pra quem quiser olhar, lá no compasso 44, por exemplo, p. 4, então nessa página, a gente tem aqui, entre o [compasso] 44 e o 45, a gente tem várias entradas, fazem entrada num tempo, outra no outro, tipo, se eu não estiver ciente disso, não estiver esperto com isso meu, com certeza alguma vai passar e, enfim, pode até ser que o grupo cante mesmo assim, se é um grupo que lê bem, é um grupo que já está fazendo a música há mais tempo eles até dão conta mas, não posso como regente [falar] “ah, vamos ver se eles sabem” e tipo, pode ser que eles não façam e aí, se não fizer isso aqui começa a desandar tudo né? Então eu anotei as entradas de todo mundo, anotei as mudanças de

dinâmica, que são muitas, e anotei também as mudanças de andamento ou enfim, então ele tem muito *ritardando*, *meno mosso*, *a tempo*, tem *fermatas*, então assim,

Estudante 8: Então tem que anotar tudo isso?

Professora-pesquisadora: Eu opto por anotar, porque senão a gente perde elas de vista, as minhas estão anotadinhas ó, esse laranjinha é tudo desse tipo que eu falei, ó então, só na parte do piano no segundo compasso já tem uma *fermata* longa. Aí depois tá escrito *a tempo*. Depois tá escrito *ritardando*. Depois tá escrito *a tempo* de novo. Aí depois lá na segunda página, *ritardando*, *molto ritardando*, *fermata*, *a tempo*, *poco ritardando*, *a tempo*, *poco ritardando*, *a tempo*, *ritardando*, *a tempo*

Estudante 6: Pra reger um negócio desse aqui, ele seguiria? Porque me parece que essas coisas do *a tempo* etc. É um indicativo de que tá na mão do regente.

Professora-pesquisadora: Mas então, tem uma coisa da natureza dessa música, eu enquanto regente, e já faz mais de dez anos que faço isso, tem coisa que tipo, primeiro que eu já cantei essa música, né, inclusive já devo ter uma interpretação bem definida na minha cabeça, mas além disso, eu olhando assim já vou sacar essas coisas, o que ele quer dizer com tudo isso né? Mas é legal isso, porque é muito explicativo pra quem é menos experiente também então assim, provavelmente se ele não tivesse escrito tudo isso, muitas pessoas, ainda assim, teriam feito da forma como ele escreveu porque é bastante intuitivo até o que ele propõe e aliás, depois eu vou passar um vídeo dele mesmo falando dessa peça, achei bem interessante, acho que ele é vivo ainda, viu gente, como vocês viram essa composição dele é de 93. Então temos o próprio compositor falando da composição dele, é bem legal. Bem, enfim, falamos desses tipos de anotações, tem mais alguma que vocês acham relevante? A gente falou das entradas, falamos das mudanças de andamento, falamos de compasso, mas nesse caso essa música não tem mudança de compasso então, você de repente anota uma vez pra não esquecer e depois segue naquilo.

Estudante 6: Das seções

Professora-pesquisadora: Falamos da mudança de dinâmica, anotar seções, tem um negócio bem importante, que ajuda muito nisso, você vai perguntar alguma coisa, Estudante 9?

Estudante 9: Aqui no compasso 4, 6, aqui atrás, o primeiro compasso, esse “SA” o que significa?

Professora-pesquisadora: Soprano e Alto, soprano e contralto. Se vocês repararem bem, “ah, que droga, mudei de naipe à toa”, vocês viram que no começo tá junto, a linha de Soprano e Contralto e a linha de Tenor e Baixo? Então toda essa primeira seção vai ser cantada em uníssono por Soprano e Contralto, coisa que tá aí no compasso, logo onde tá escrito, página 4,

que é no compasso 11, é só pra indicar que essa linha ainda é a linha de Soprano e Contralto, que aí vocês podem ver, que na primeira página a gente tem as partes de Soprano e Contralto na Clave de Sol, as partes de Tenor e Baixo na Clave de Fá, mas que na verdade Tenor e Baixo nem estão cantando, então quando a gente chega no segundo sistema ele omite Tenor e Baixo, e aí ele vai omitindo até o vinte e alguma coisa, quer dizer, aqui ele separa quatro vozes né, mas lá no compasso 24 a gente tem a entrada que é de Tenor e Baixo, tá escrito “T.B. uníssono”. Então a gente tem um começo que tá só Soprano e Contralto cantando, depois disso a gente vai ter uma parte que é só Tenor e Baixo cantando, e aí só lá no compasso 30 que a gente tem a primeira abertura a quatro vozes. Essa aqui eu não achei tão confusa, tem algumas, principalmente quando tem parte de orquestra, que quando acontece esse tipo de coisa, eu acho meio confuso de bater o olho e já ver que “pá” abriu mais instrumentos lá, então às vezes é legal anotar também que houve essa mudança, anota à lápis, ou anota a marca texto, o que vocês acharem melhor pra vocês

Estudante 8: E tem que anotar as palavras que...

Professora-pesquisadora: Sim, anotar a pronúncia das palavras, principalmente se a gente não fala aquela língua, mas quando a gente fala a língua também pode ser importante a gente fazer essas anotações. Nesse caso a gente tá falando da língua francesa, então a gente pode cantar de várias formas. A letra “r” tem uma coisa que tipo, quando você fala é de um jeito, mas quando você canta, várias vezes é de outro. Então aqui por exemplo a gente falaria “*abandon entouré d’abandon*” e cantando é mais provável que a gente vá cantar “*abandon entouré d’abandon*” [mudando pronúncia de r aspirado para tap]. Por uma questão de ficar mais fácil de compreender o texto. De anotações de partitura, tem mais alguma que vocês acham que é legal anotar?

Estudante 2: Essas letras grandes, B, A?

Professora-pesquisadora: Essas letras que ficam dentro dos quadrados a gente chama de *letras de ensaio*. Elas normalmente dividem seções da música. Pra que que serve? Por que se chama letra de ensaio? Porque ela ajuda você a retomar facilmente um determinado trecho da música então, por exemplo, eu vou chegar aqui [falando “gente, vamos pegar da letra C de ensaio?”], vocês já acham a letra C e a gente canta dali. Então é pra isso que serve. Eu particularmente não destaquei as letras de ensaio porque, enfim, pra mim, pra minha visão, eu achei que elas já estão suficientemente destacadas, mas quando você fica meio assim e acha melhor deixar mais claro, anota lá, enfim, destaca. Eu queria saber se vocês acham que a gente deve ouvir gravações da peça antes de executar com o grupo.

Vários: Sim

Professora-pesquisadora: E como é que vocês fariam essa audição da peça?

Estudante 1: Eu ouvi a que você colocou

Professora-pesquisadora: Então você só escutou

Estudante 1: É, eu fiquei ouvindo

Professora-pesquisadora: Você então já escutou várias vezes

Estudante 1: É, pra tentar gravar a melodia, entender como é

Professora-pesquisadora: Ah, legal. E pra tentar entender o quê?

Estudante 1: A melodia, o que eu vou cantar, porque é um idioma que eu não tenho nem noção, então o que eu vou fazer, quando vou fazer, principalmente os sopranos, como eu sou baixo, a presença nossa é fundamental na peça.

Professora-pesquisadora: Mas aí você ouviu então pra tentar achar a sua linha, a linha do baixo

Estudante 1: É, a melodia da música

Professora-pesquisadora: A melodia da música e a sua linha?

Estudante 1: E tem esse vídeo dele também, eu vi

Professora-pesquisadora: Então, vocês ouvem gravação para quê?

Estudante 8: Pra saber a melodia

Estudante 3: Pra saber se a leitura é muito difícil

Professora-pesquisadora: Você já começa a reconhecer a música

Estudante 7: Tem um negócio também de ver a interpretação, como isso aqui que tá anotado foi entendido e executado

Professora-pesquisadora: Vocês acham que isso de ouvir a gravação, por exemplo, influencia muito vocês, na hora de fazer a interpretação de vocês?

Vários: Com certeza, sim

Estudante 3: Ainda mais [inaudível]

Professora-pesquisadora: Eu vou pensar mais como regente. Porque é isso, tem o lado bom, que é começar a reconhecer, por outro lado, a interpretação da outra pessoa acaba te permeando também né?

[...]

Professora-pesquisadora: É bom você ter boas gravações, com certeza, mais legais, com menos erros

Estudante 1: Mas quando você fala das gravações você fala da qualidade ou da interpretação, porque eu gosto de ouvir vários estilos pra ver o que é bacana pra mim

[...]

Professora-pesquisadora: Enquanto regentes, vocês acham que precisam saber cantar todas as linhas?

Vários: Sim

Professora-pesquisadora: Então você acha interessante, mas não obrigatório, é isso?

Estudante 1: Eu não atinjo até as Sopranos, então teria que ir até o piano tocar a linha

Professora-pesquisadora: Ah, mas então você aprende a tocar no piano, ou cantar na sua oitava [...]

Professora-pesquisadora: É que aí depende né, porque a questão é como você vai transmitir isso pro grupo né? Então você pode transmitir cantando, mas não obrigatoriamente, o Estudante 1 falou que pode ser no piano e pode dar certo.

[...]

Professora-pesquisadora: E lembrando né, a gente canta muito pelo exemplo, tanto que acho que o que a [aluna] falou ilustra muito isso. Se você dá o exemplo no piano a pessoa tem que adivinhar o que você quer em várias coisas, né. Se você canta você já está deixando mais claro o que você espera. Saber tocar a peça em algum instrumento harmônico, pode ser enfim, piano, violão, pode ser órgão, enfim, vocês acham que é importante, é essencial...? Tocar ao piano pode significar várias coisas, ao violão, enfim, no instrumento de vocês, o que vocês fariam nesse sentido e no que vocês acham que ajudaria? Porque tem a ver com as nossas possibilidades, né? Eu por exemplo estudei piano, mas essa música, por exemplo, eu não consigo tocar inteira no piano, teria que ficar muitas horas estudando, mas eu toco alguma coisa.

Estudante 3: Eu acho que ajuda quando, em vez da gente ficar tentando decorar o que a gente tá tocando, seja pela escala, pelo campo harmônico, a gente saber a harmonia, saber pra onde tá indo, porque estou fazendo esses intervalos num determinado momento da música, se eu tô fazendo [inaudível], isso é bom como guia sabe?

Professora-pesquisadora: Sim, isso é interessante

Estudante 1: Mas um tipo de peça dessa não dá pra jogar num coro amador

Professora-pesquisadora: Mais ou menos, se você pensar amador no sentido de “nunca cantei na vida” talvez não, mas eu já vi isso com grupos que não leem música, eles fazem

Estudante 8: Sem ler? Mas eles decoram

Professora-pesquisadora: É, vão decorando, vão ouvindo gravações

Estudante 8: Então dá pra decorar essa música!

Professora-pesquisadora: Ô, com certeza!

Estudante 8: Ela tem dez páginas!

[burburinhos]

Professora-pesquisadora: Aliás eu vou dar uma dica pra vocês: tem gravação de voz separada disso no YouTube.

Estudante 8: Nossa, que maravilha! É que assim, você falou que a gente tem o que, três semanas né, eu não vou vir uma semana, então vou ter que decorar

Professora-pesquisadora: Então gente, eu quero que a gente saia daqui lendo pelo menos uma vez a música pra vocês verem como os elementos dela são super repetidos, e depois vocês vão ver também o que o cara falou lá no vídeo e

Estudante 3: Tudo vai fazer sentido

Professora-pesquisadora: Tudo vai fazer sentido, estou bem tranquila com isso. Só pra eu terminar então essa parte das perguntas que eu queria fazer hoje, vocês acham que é importante saber a história pessoal do compositor, do poeta...?

Estudante 8: Eu acho interessante

Estudante 5: Eu não acho não, porque por exemplo, saber a história do Tchaikovsky não me deixou feliz, a pessoal dele não

Professora-pesquisadora: Mas depois você não ficou com vontade de fazer as músicas dele, por exemplo?

Estudante 5: Não, eu tive que ter maturidade pra separar a vida pessoal dele da música dele, mas saber a vida pessoal dele não foi legal. Ele deu golpe na mulher...

[...]

Professora-pesquisadora: A vida dele em si talvez não

[burburinhos]

Estudante 3: Por exemplo, ele escreveu tal coisa quando tinha 30 anos, ele tava no auge da carreira, enfim, essas coisas, pode ser comentado, mas eu acho que cabe dizer “hoje em dia não cabe cantar essa música assim, assim, assado”. Pode ser que...

[...]

Estudante 5: Mas aí depende, por exemplo, “ele foi pai” mas aí o que eu acho que torna mais pessoal for “ele foi pai, de uma mulher que ele pegou e conheceu num sei aonde” isso eu acho que é irrelevante, que eu acho que não vai interferir na peça, agora, falar da sensação que ele foi pai, essa eu acho relevante agora, quem foi a mulher, o que aconteceu, quantos dedos tinha o filho quando nasceu, acho que é idiotice, não vale a pena

[burburinho]

[...]

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE DISCUSSÃO FOCAL DE 13/02/2020

[vídeo da Estudante 2]

Professora-pesquisadora: Estudante 2?

Estudante 2: Eu gostei. Ah, tipo assim, deu pra ver que eu tava muito nervosa, então pelo fato de eu estar nervosa eu não consegui trazer o grupo muito pra mim, então acho que isso é muito importante, a questão de técnica, e a parte da dinâmica, é... Eu ouvi muito essa música, muito mesmo. Então, é... tinha partes que eu nem olhava mais na partitura porque eu já sabia quando dar a entrada, que parte que ia fazer, que voz que ia abrir, onde tava a dinâmica e tal, então ficou uma coisa bem orgânica, e isso foi me dando mais segurança.

Professora-pesquisadora: É, na hora que você começa, que você balança o braço e a galera está respondendo, eu não sei, eu adoro essa sensação, então tipo, acho que você talvez também esteja curtindo isso. Mas aí, enfim, o da Estudante 2 especificamente o processo da Estudante 2 foi um dos que eu achei mais claro assim né, tem bastante coisa escrita, do seu estudo, que você colocou [no Diário de Estudo] “estudei tal coisa, de tal jeito” e tal né. É... Mas de qualquer forma, como é que você se preparou para reger esse trecho?

Estudante 2: Esse trecho? Primeiro eu escutei a gravação e, quando chegava na minha parte da música, eu começava a reger a gravação, entendeu? Ficava ouvindo o vídeo e pensando: “não, essa parte eu tenho que ir mais lento, com mais dinâmica”, e assim que eu estudei.

Professora-pesquisadora: Você ouviu várias gravações e escolheu uma, ou você tentou, por exemplo, reger várias gravações?

Estudante 2: Eu só regi uma, que foi a que a gente ouviu em sala, então, é que eu falei: “vai que outra seja diferente...”

Professora-pesquisadora: É, então, é que tem a ver com aquela coisa que eu tava falando de referência também, né. Quando a gente ouve só uma gravação, a gente tem a tendência, não estou dizendo que vá necessariamente acontecer isso, mas a nossa tendência é a gente se basear muito naquela interpretação que a gente escutou, então assim, eu acho que na verdade que essa música especificamente, ela não dá muito espaço pra tanta interpretação assim, tá tudo muito escrito nela, né? Inclusive foi por isso que escolhi [essa música]. Mas de qualquer forma pode ser que um regente fala um *ritardando*, o *molto ritardando* dele é uma coisa e de outro regente vai ser outra coisa, né, e são coisas que, às vezes, se você tem um tempo hábil pra isso, claro né, é você poder explorar, porque aí provavelmente então a sua interpretação ficou parecida com a da gravação e talvez com a minha, já que eu que estava ensaiando, e aí não rolou talvez aquele tempo, aquela maturidade de realmente desfrutar mais vezes o repertório, tanto sua

quanto do grupo né, que é importante que as pessoas também estejam cantando isso com muita tranquilidade né, de realmente dar tempo de você falar “não, essa é a minha interpretação” e isso na verdade faltou pra todos nós, eu inclusa assim, tipo, eu não amadureci o suficiente pra falar “agora essa é a minha interpretação” assim, eu ainda me pego em questões que vêm antes disso, e eu na verdade regi essa peça pela primeira vez com vocês , eu tipo, só tinha cantado essa música e ó [faz muito tempo]... 2000 e... 11

Estudante 3: 9 aninhos

Professora-pesquisadora: É, não gente, pois é, eu já era uma universitária [risos], aliás eu já era universitária pela segunda vez em 2011.

[...]

[vídeo do Estudante 5]

Professora-pesquisadora: E aí, Estudante 5?

[burburinho]

Estudante 5: As entradas elas não foram tão boas né, acho que não ficaram claras elas, pelo menos não o entendimento do coro, acho que isso tinha que ficar mais evidente. Teve uma parte que não ficou evidente, eu tentei deixar evidente mas, eu segui muito a linha melódica que tava o tenor e tal e tentei seguir essa orgânica evidente ali, mas eu acho que quando o grupo não correspondeu, não entendeu bem essa orgânica que eu peguei, não sei se eu não soube transmitir pro pessoal, qual era a ideia dessa dinâmica, acho que essa parte aí precisa ficar mais evidente.

Professora-pesquisadora: E você, como você se preparou pra reger isso?

Estudante 5: Então, é que eu li a partitura e entendi as partes da orgânica, esse estudo antes me ajudou a entender onde eram as frases, onde mais ou menos as frases conduziam, a parte harmônica, algumas finalizações, na leitura da partitura eu consegui perceber de certa forma onde tava cada coisa. Mas é que teve uma parte que eu me contive porque achei que era minha alçada, ficar falando sobre afinação, que não era minha alçada então eu preferi não opinar, eu queria só tentar seguir as ideias fraseológicas do coro.

Professora-pesquisadora: É, porque é o que dava pra fazer naquele momento.

Estudante 5: Coisas que estavam me incomodando bastante, mas não era da minha alçada.

Professora-pesquisadora: Beleza, alguém quer comentar mais alguma coisa?

[vídeo do Estudante 3]

Professora-pesquisadora: E aí?

Estudante 3: É... Eu lembro que eu escolhi estudar essa música tirando ela, sem ouvir referência nem nada, pra entender as vozes, acordes, entradas, enfim, essas coisas. E aí teve um momento

que eu fui buscar os vídeos como as meninas fizeram, regi o vídeo do YouTube pra pegar alguma coisa, e nessa parte em específico eu lembro que eu tava errando algumas entradas, porque não sei, porque tem entrada pra caramba né! Mas foi interessante porque eu ainda consegui, eu regi de novo essa música lá na capela lá em São Bernardo e eu consegui, eu lembro que eu consegui resolver esses problemas. Não foquei numa questão interpretativa absolutamente porque era uma parte musicalmente mais trabalhosa não só pro coro cantar, mas também pra mim reger, então eu lembro que eu foquei em precisão de movimento e é muito louco né, isso era o quê, novembro?

Professora-pesquisadora: É, foi tipo, era final de novembro já, era tipo semana anterior à Mostra de Artes ou talvez duas semanas antes, não foi muito mais que isso.

Estudante 3: E eu lembro que no dia que eu regi lá os gestos eram outros, a compreensão daquilo que você me falou, você falou um negócio muito legal pra mim, que era “a gente não pode decorar só a própria linha de naipe, né?” Então, de você entender como um bloco só, então passar a ter um ouvido 5.1 e você entender que a massa sonora ela tem as suas entradas não porque você dividiu matematicamente 1, 2, 3, 4, mas porque a música faz com que você lembre que a cada altura ali do acorde ou cada nota ali da melodia vai ter seu momento de entrar, acho que isso me ajudou a perceber a música enquanto naipes e a música, enquanto uma peça toda né.

Professora-pesquisadora: Então, eu não lembro, você só deve ter sido filmado de costas.

[burburinhos]

Professora-pesquisadora: Então, mas aí, de fato, você tinha muito uma questão de, de repente, trocar o gesto, querer fazer alguma coisa como quaternário, eu acho, não sei se era isso que vinha, aí nesse vídeo...

Estudante 3: Eu acho que era mais... Uma coisa que eu consigo é retomar o tempo, se eu me perdi em algum momento por causa de entrada, eu sei as cabeças de algumas entradas, da melodia principal, ajuda bastante, aí eu contava pulso.

Professora-pesquisadora: Mas aí você consegue retomar porque você estava fazendo aquilo? Minha hipótese é que você voltava pra um gesto quaternário, que é um gesto mais comum pra gente...

Estudante 3: Eu acho que não era por isso, era mais porque eu acho que eu não tinha estudado explicitamente a minha parte pra entrada, estava estudando a música. Aí chegou a parte e, “vou tentar”, mas eu não peguei esse trecho pra estudar.

Professora-pesquisadora: Entendi, é interessante né, é uma hipótese que eu estou formulando vendo, o fato de vocês chegarem a esse gesto aqui, é você tentar chegar a um gesto mais circular,

que é o que o ternário normalmente pede, não sei se vocês viram essa questão na História da Música, mas tipo, não sei se vocês lembram que a fórmula de compasso ternária mais antigamente era na verdade uma bolinha e aí o que a gente tem hoje como 2/2 é na verdade uma bolinha cortada, por isso que ela vira um C cortado, e quando a gente tem quaternário a gente tem o C porque, o ternário era visto como um tempo circular, e se vocês começarem a ouvir bastante coisa ternária vocês vão ouvir que realmente tem uma característica sonora muito forte, que a gente tem por exemplo [cantando trechos musicais], você ouve uma coisa meio circular, ainda mais se for um ternário bem rápido, e aí os tempos que eram binários ou quaternários, enfim, eles eram tempos que eles consideravam quebrados, que eles são mais “marcadões”, então tem mais a ver com marchas, outras coisas, não por exemplo com minueto né, enfim, então talvez você estava tentando chegar em uma organicidade, ser uma coisa mais *legato*, que é o que música estava pedindo, não sei, pode ser só uma viagem minha

Estudante 3: Pode ser, eu acho que eu escutava a música dessa maneira, que era um pouco do que você e o Tiago falavam bastante da articulação que a gente propõe enquanto regentes, é diferente de quando a gente tentava reger Odara, aqui era mais fluido, então acho que a própria música me levava a isso.

[vídeo do Estudante 6]

Professora-pesquisadora: E aí?

[inaudível]

Estudante 6: Quando foi na hora, fudeu, literalmente [risos]

[burburinho]

Estudante 6: Eu tinha... Quando o coro eu fui reger, tecnicamente ia ser a sala toda, então eu fiquei um pouco nervoso, eu fiquei tipo “e agora, que que eu vou fazer?”, então assim, eu quis ficar um pouco na ideia que eu tinha estudado, lógico, eu não fiz a cesura, devia ter feito, enfim, transmitir a ideia, porque eu não fiquei muito ouvindo áudio, eu não quis ficar ouvindo áudio, até porque se eu ficasse ouvindo áudio eu ia ficar muito com uma referência aí quando eu fosse pegar o coro seria uma outra coisa, teria que fazer uma outra ideia, então eu quis desenvolver essa ideia a partir da... sem o áudio. Bom, como tava nervoso na hora, não saiu tudo como eu tinha planejado, mas foi muito interessante sentir um pouco a tonalidade da sala, assim, o coro né, eu nunca regi um coro na vida, então isso é um outro universo, é um outro tipo de instrumento que eu não tenho domínio então me sinto perdido.

Professora-pesquisadora: Mas você já regeu orquestra então?

Estudante 6: Orquestra já!

Professora-pesquisadora: E aí então o que você consegue colocar assim, que você acha diferente? Porque você tá falando essa coisa do instrumento ser diferente, mas enfim, o que precisa mudar no seu gesto?

Estudante 6: Questão do gesto da orquestra, a gente deixa muitas vezes muito mais longo porque tem a batuta, a gente tem a batuta e se apoia muito em cima da batuta, então quando a gente fica só com a mão, com o braço, meio que perde a referência, não sei se você percebeu no vídeo mesmo, sem referência da mão, “e agora?” porque geralmente as dinâmicas tudo, as articulações, eu faço com a batuta, então eu tenho essa habilidade com a mão assim, pra explicar pro pessoal, deixar claro, é *staccato* tal, mais *piano*, mas, com gestos muito largos, e com o coro é um pouco diferente, que eu não tinha ideia. Não precisa da batuta, mas a mão, o braço, tem que ficar muito mais claro.

Professora-pesquisadora: E aí acho interessante, né, que se você estava se apoiando muito até então no uso da batuta pra reger, a partir do momento que você agora está acostumando a reger com coro, na hora que você for reger a orquestra de novo, você já vai ter uma outra relação com esse gestual, porque vai ter todo esse domínio do restante do braço agora né.

Estudante 6: Exato, esse período que a gente regeu foi antes de uma *masterclass* da Sala São Paulo, essa última, aí teve um pouco dessa questão, porque a Marin [Alsop] puxou os alunos, tirou a batuta da mão da moça pra fazer isso. Era o ponto que eu estava tendo dificuldade na *masterclass*, eu não me senti tão ruim, com tanta dificuldade, a gente viu essa diferença entre coro e orquestra.

Professora-pesquisadora: Então só pra retomar aqui, você falou então que evitou ouvir gravação, você estudou a partir da partitura então

Estudante 6: Sim

Professora-pesquisadora: Beleza. E aí então você achou que já tinha claro o que queria pra interpretação? Porque é que nem eu falei né, essa parte especificamente que você pegou te dava muita liberdade, ele tava escrito *molto meno mosso deliberamente*, eu vou retomar pelo Google o termo exato. Porque até eu costume entender isso como muito menos andado então, só que *motto* que é movimento. Nossa, segundo o Google, é “muito menos comovido”. Porque *mosso*, estou olhando aqui em um site, está dizendo que é “movimentado” ou “agitado”, e que é geralmente encontrado em termos como *più mosso* e *meno mosso*, que é mais lento, então *molto meno mosso* é muito mais lento, e ainda por cima ele fala que você pode fazer deliberadamente, ou seja, é como eu comentei lá no vídeo, você não precisa fazer “1, 2, 3” contadinho regular, poderia ser por exemplo, “dirait, dirait-on” [cantando irregularmente], poderia ser uma opção interpretativa.

Estudante 6: Eu pensei até nisso, mas acho que na hora... você planeja, você fica em casa estudando é uma coisa, mas ao vivo é outra coisa, por exemplo, ao vivo com as pessoas você perde um pouco a referência, é mais uma questão de segurança, de maturidade também.

Professora-pesquisadora: Você achou que quando regeu lá na Mostra [de Artes] já estava diferente, estava melhor?

Estudante 6: Quando regi já na Mostra foi um negócio bem louco né, que tipo, eu fui pego de surpresa, falei putz, vamos estudar, e aí parei pra pensar um pouco nessas questões, como eu regi nesse dia e como foi nos dias anteriores, porque particularmente, nos ensaios que nós tivemos, eu quase não tinha estudado, então eu vi o que eu poderia melhorar e como eu poderia fazer isso de uma forma mais clara para o pessoal também sentir segurança em mim porque, eu tava na frente, mas eu sentia que a geral não tinha segurança em mim, sabe quando a orquestra não confia no maestro, eu senti isso naturalmente, aí quando chegou na Mostra, eu estava mais seguro, mais seguro das entradas, do que eu ia fazer, como eu ia fazer pra chegar ao resultado exato.

Professora-pesquisadora: Beleza, agora vamos seguir com a Estudante 4.

[vídeo da Estudante 4]

Professora-pesquisadora: E aí, Estudante 4?

Estudante 4: É, eu achei que foi bem mais ou menos. Eu estudei a minha parte pela partitura também, e ouvi a música, mas estudei mais pela partitura. Marquei as entradas, mas na hora tentei... saiu um compasso quaternário lá na hora também da primeira vez, aí quando a gente regeu a música toda da outra vez aí eu tentei estudar mais, e aí eu estudei cantando, [inaudível] pela partitura, tentei marcar mais o tempo, depois pensar nas entradas, eu achei que foi melhor a segunda vez.

Professora-pesquisadora: Ah, sim, mas é que é isso, é o primeiro contato, “pá”, você toma um susto né, mas assim né, vocês viram o “ignorada com sucesso” ali? Tipo, ela fazendo o gesto mais rápido e vocês “dirait, dirait-on” [cantando lentamente]. Então assim, isso também é um negócio que, mano, por isso que o regente precisa estar 50 vezes mais seguro que o coro né, porque tipo, na hora que você começa a fazer um negócio e o coro não responde você fica pensando que é você que está fazendo alguma coisa errada, e às vezes não é você. Então assim, às vezes é, que a gente tem que ter essa maturidade de dizer “não, desculpa, errei e vou de novo”, mas às vezes você tá fazendo o negócio e a galera não vai e você “mano, você não tá vendo? Eu tô regendo em outro tempo, vai!” e aí rola o tradicional “olha pra mim” e aí fica parecendo que a gente é bem carente né [risos]. Mas aí assim, lá no seu caso, tava muito claro que você estudou as entradas, tanto é que tinha uma entrada que não tava rolando, então

provavelmente você não marcou ela ou não pensou nela e aí você pensou, que nem aquele finalzinho, teve uma questão que eu falei “ali tem uma questão interpretativa, né? Sempre nos finais, nas transições, a gente vai ter essa coisa da interpretação, que é onde tá escrito *ritardando*, *molto ritardando*, *meno mosso* e aí no começo às vezes vai ter o *accelerando* enfim, essas coisas. E aí eu sei, dá pra ver que você pensou no que ia fazer, mas aí é isso né, a mão não respondeu muito e você “ah!” mas ali, particularmente, eu acho que depois você melhorou, ainda ficou muito “marcadão”, a música pede um gestual que nem a gente tava falando né, um gestual mais fluido, mais contínuo e você preferia marcar, que é normal, gente, quando a gente tá começando a reger a gente quer ter essa segurança, saber “aqui que tá o tempo”, mas isso vai deixando o gesto cada vez menos ligado, quando a gente tem uma música *legato*... A título de curiosidade, eu preciso encontrar, a hora que eu encontrar eu até posso mostrar pra vocês, a peça que eu escolhi para o meu recital de formatura era uma peça, que era uma peça fúnebre, o nome dela era *Crisantemi*, é do Puccini. Ela é ultra, mas pensa num ultra *legato*, um negócio que tem que continuar assim, aí aquelas cordas que tem que ficar louca pra não fazer muita transição no arco e muito lenta, muito lenta então assim, eu entendo totalmente o desafio que vocês todos tiveram aqui nessa música porque eu lembro que eu achava difícil fazer [cantarolando o início da peça e demonstrando o gesto ternário *legato*] nossa, era tipo, ainda mais que era isso, eles entravam na segunda colcheia num tempo ternário, então era [cantarolando o início da peça e demonstrando o gestual] e ao mesmo tempo eu tinha que fazer isso *legato*, então eu não tinha muita certeza de onde é que tava cada tempo enfim, pra mim aquilo lá foi assim muito difícil mesmo. E aí, enfim, é um negócio que a gente vai ganhando mesmo maturidade.

Estudante 6: Tati, de quem é essa peça?

Professora-pesquisadora: Puccini, Giacomo Puccini.

[burburinhos]

[vídeo do Estudante 6 (parte diferente da anterior)]

Professora-pesquisadora: Como a gente já comentou do Estudante 6, tipo, você tinha estudado essa parte também ou foi no “ah, vou fazer”?

Estudante 6: Ah, fui fazer!

Professora-pesquisadora: É porque o coro errou né, então já começou por aí, e aí tem uma coisa que eu acho que eu comentei algumas vezes com vocês, essa música aí no final, ela tem “dirait, dirait-on” tem *ritardando* já né, “on, dirait, dirait” e aqui é *molto ritardando* “dirait, dirait-on” e aí volta pro *tempo primo*, enquanto isso a pessoa tá lá cantando, só que aí tem uma fermata, e ela vai continuar cantando por mais dois tempos e aí

vai cortar, então tem várias coisas que é legal a gente fazer, que nem, aqui você não fez né, pode ser que em algum momento você tenha conseguido fazer, eu não lembro mais, mas tipo, é bem, nesse caso é bem importante você deixar as pessoas seguras de que ora é pra elas cantarem e que ora não é mais pra elas cantarem. Então [cantando e demonstrando gestualmente] e continuar regendo piano pra terminar a música, são várias coisas pequenininhas, mas você vai deixando a música mais capenga

Estudante 3: Tem *molto ritardando* com *fermata*

Professora-pesquisadora: É, então, por que tô falando, é pesado o negócio, pesado [inaudível]

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

*Obrigatório

Aluno maior de idade

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por fazer parte da turma do 2º semestre de 2019 do curso Técnico em Regência da ETEC de Artes (1AR), você está sendo convidado a participar da pesquisa **Aspectos técnicos e estéticos na formação profissional do Técnico em Regência**. Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois trará uma visão pautada na sua experiência sobre o processo de construção interpretativa de uma peça musical para coral. O objetivo desta pesquisa é analisar a formação do regente no Ensino Profissional Técnico de Nível Médio em relação à abordagem de aspectos técnicos e estéticos.

Para participar, você receberá um bloco de anotações (que chamaremos de *Diário de Estudos*) e uma cópia da partitura da peça musical *Dirait-On* (versão SATB) de Morten Lauridsen. Você deverá fazer anotações de qualquer natureza (textos, desenhos, pinturas, colagens etc.) na partitura e no *Diário de Estudos*, colocando o máximo possível de informações que explicitem a sua construção interpretativa da peça musical.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Apesar de estar inserida nas aulas de Prática Coral I e ser realizada pela professora do componente curricular, sua recusa não trará nenhum prejuízo para avaliações do componente, na sua relação com a pesquisadora ou com a instituição proponente.

Informamos também que o processo será filmado e fotografado, por isso também solicitamos sua autorização para divulgação de sua imagem e som.

A fim de que se sinta protegido para expressar suas opiniões, asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

Você também pode a qualquer momento tirar suas dúvidas sobre o projeto, assim como desistir de sua participação na pesquisa, bastando para isso comunicar à pesquisadora.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site da Pós-Graduação do Centro Paula Souza, com os devidos cuidados com relação ao sigilo já mencionados.

Além de poder conversar pessoalmente com a pesquisadora, você também pode entrar em contato através do e-mail da pesquisadora Tatiana Rosa, maestrinatatirosa@gmail.com, assim como de seu orientador, Prof. Dr. Emerson Freire, freire.emerson@uol.com.br.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. *

- Concordo em participar da pesquisa
- Não concordo em participar da pesquisa

Autorizo a pesquisadora a utilizar o material audiovisual gerado durante os ensaios e apresentações da peça musical Dirait-On para fins acadêmicos (apresentação para bancas avaliadoras, exibição em congressos, e como parte do trabalho final - dissertação). *

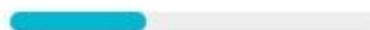
- Sim
- Não

Seu Nome completo *

Sua resposta

VOLTAR

PRÓXIMA



Página 3 de 8

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PARTICIPANTES

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

Sua experiência antes do ingresso:

Solicitaremos algumas informações a respeito da sua experiência anterior em música. Você não é obrigado a responder nenhuma das perguntas dessa seção, no entanto suas respostas ajudarão a caracterizar a turma participante da pesquisa.

Já estava trabalhando na área musical?

Sim

Não

Onde aprendeu música?

Escolher

[VOLTAR](#) [PRÓXIMA](#) Página 5 de 8

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

Sua experiência antes do ingresso:

Solicitaremos algumas informações a respeito da sua experiência anterior em música. Você não é obrigado a responder nenhuma das perguntas dessa seção, no entanto suas respostas ajudarão a caracterizar a turma participante da pesquisa.

Já estava trabalhando na área musical?

Escolher

Coral

Atividades culturais públicas ou privadas

Escola de música pública

Escola de música privada

Igreja

Com familiares e amigos

Autodidata

Não sabia música antes de ingressar

Outro

[VOLTAR](#) [PRÓXIMA](#) Página 5 de 8

[denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

ulários

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

Coloque o nome

do Coral, da atividade, da escola ou da igreja (de acordo com sua resposta anterior):

Sua resposta

[VOLTAR](#) [PRÓXIMA](#) Página 6 de 8

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

***Obrigatório**

Há quanto tempo estudava música?

Não estudava música antes

Menos de um ano

De 1 a 2 anos

De 3 a 5 anos

De 6 a 9 anos

10 anos ou mais

Você já tocava algum instrumento? Qual?

Sua resposta

Você participava de algum conjunto musical?

- Não
- Banda de Jazz
- Banda de Rock
- Banda Sinfônica ou Marcial
- Coral
- Escola de Samba
- Grupo de Música Popular Brasileira
- Orquestra
- Orquestra Regional
- Outro

Você já cantava? *

- Sim
- Não

VOLTAR

PRÓXIMA

Página 7 de 8

Há quanto tempo cantava?

- Há menos de um ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 4 anos
- De 5 a 9 anos
- De 10 a 14 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

VOLTAR

ENVIAR

Página 8 de 8

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

Onde aprendeu a cantar?

Você pode marcar mais de uma resposta

- Autodidata
- Igreja
- Escola de música
- Projeto cultural
- Com amigos/familiares
- Professor particular
- Na escola regular
- Em coral (que não fosse parte de qualquer dos anteriores)

Participação em Pesquisa sobre o Técnico em Regência

Obrigada pelas respostas! Espero que sua participação seja enriquecedora também para você!

[Enviar outra resposta](#)