



## **Reforma paradigmática, *habitus* e ensino do canto: a necessidade de um novo olhar**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

*Wanderson Moura Costa*

*Universidade Federal de Goiás – wmcosta2014@gmail.com*

*Cláudia Regina de Oliveira Zanini*

*Universidade Federal de Goiás – mtclaudiazanini@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho, mediante uma revisão bibliográfica, discute os processos de ensino do canto, analisando as interfaces teóricas existentes entre os conceitos do paradigma exposto por Edgar Morin e *habitus*, exposto por Pierre Bourdieu, com intuito de propor uma reflexão acerca das práticas existentes. Ante a complexidade inerente à voz cantada, evidencia-se a necessidade de uma reforma paradigmática que rompa com o modo de pensar dicotômico/cartesiano e caminhe na direção de um pensar complexo.

**Palavras-chave:** Reforma paradigmática. *Habitus*. Ensino do canto.

**Paradigmatic Reform, Habitus And Teaching Of Singing: The Input Of A New View**

**Abstract:** The present paper, under a bibliographical review, discuss the processes of the singing teaching, analysing the existing theoretical interfaces between the concepts of paradigm exposed by Edgar Morin and *habitus*, exposed by Pierre Bourdieu willing to propose a thought on the existing practices. Before the complexity ingrained the sung voice, it's shown the need of a paradigmatic rebuild that shall break up with the dichotomous/cartesian way of thinking and head into a direction of a complex thinking.

**Keywords:** Paradigmatic rebuild. *Habitus*. Singing teaching.

### **1. Introdução**

As perspectivas acerca da educação para o século XXI tem levado um grande número de autores e pesquisadores a analisar e refletir sobre um novo fazer pedagógico. Dentre essas discussões, a necessidade de uma reforma do pensamento, bem como de uma nova atitude por parte dos docentes ante os desafios impostos pela complexidade deste novo século são temas correntes. Morin (2005) propõe a utilização de outras abordagens além daquelas reducionistas utilizadas no século anterior. Para o autor “trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2003: 20)

O aprendizado do canto, desde a época dos primeiros tratados escritos a partir do século XV até a atualidade, “vem sendo transmitido com base numa tradição geracional de professor para estudante por séculos” (SOUSA; ANDRADA E SILVA; FERREIRA, 2010:

317). Assim, pautados no conhecimento empírico por meio das experiências do cotidiano após ensaios e tentativas que resultam em erros e acertos os professores, foram desenvolvendo ao longo dos séculos uma didática do canto.

Com a Revolução Científica, desencadeada a partir do século XVI, o conhecimento científico, metódico e sistematizado, passou a intervir de forma direta nas didáticas de ensino do canto; respaldando algumas práticas bem como refutando outras (idem). Estabeleceu-se um sistema dualístico no aprendizado da voz cantada: de um lado a ciência, que em nome do seu rigor metodológico vê-se obrigada a compartimentar saberes, isolar e descontextualizar os elementos que se propõe a estudar, com o intuito de obter resultados confiáveis passíveis de generalização e, do outro, os professores de canto que se utilizam de uma metodologia tradicional de ensino caracterizada por uma “formação artesanal e empírica, perpetuada por um processo vicariante de aprendizagem” (SOUSA, 2013: 23), centrando suas discussões no estabelecimento de uma “técnica perfeita”. São representantes do primeiro grupo os chamados cientistas da voz, engajados em pesquisas no campo da: fisiologia, anatomia, acústica etc.; estes buscam explicitar os meios de funcionamento da voz cantada respaldados na ciência.

Todavia, a voz em si é um fenômeno extremamente complexo que comporta uma série de variações sendo ao mesmo tempo: anatômica, fisiológica, acústica, psicológica, cultural, educacional. (BEHLAU, 2010. SUNDBERG, 2015. PINHO 2014). No caso específico do canto, a voz apresenta ajustes diferentes dos utilizados na produção da voz falada, que variam conforme os estilos de canto.

Ante ao apresentado, o presente trabalho se propõe a discutir a dicotomia ciência da voz x ensino tradicional, ainda presente no contexto do ensino do canto. A partir do conceito de paradigma levantado por Morin (2000), elencado ao conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (2001), discorre sobre a necessidade de uma reforma paradigmática no ensino do canto.

## **2. O ensino do canto: breve histórico**

A didática do canto sofreu grandes alterações no decorrer da história. Os dois primeiros tratados acerca de uma pedagogia vocal foram os dos *castrati* Tosi e Mancini. Ambos se baseavam num conhecimento técnico advindo de suas experiências práticas como cantores (PACHECO, 2006). De acordo com Sanford 1979, citado por Pacheco, “eles foram largamente responsáveis pelo desenvolvimento dos métodos vocais italianos dos séculos XVII e XVIII” (2006: 47). Todavia, não abordavam diretamente questões metodológicas ou fisiológicas relacionadas aos procedimentos práticos utilizados para o treinamento da voz.

Com a Revolução Científica a voz passa a ser vista como objeto de estudo por parte dos cientistas, o conhecimento científico, metódico e sistematizado, passa a intervir diretamente nas didáticas de ensino do canto.

Em 1845, Manuel Garcia, observa a laringe pela primeira vez. Após essas observações, Garcia começa a descrever os elementos da fisiologia vocal e os mecanismos vocais: os pulmões, o diafragma, a traqueia, a laringe, as cordas vocais, a glote, a faringe, o palato e a boca, que segundo ele seriam os responsáveis pelos vários tipos de voz. (PACHECO, 2006)

Tal panorama se mantém até o início década de 60, onde o avanço da informática e a criação de aparelhos para medição vocal, viabilizaram exames videolaringoscópicos, promovendo um *boom* nas descobertas científicas relacionadas ao funcionamento da prega vocal. (VIDAL, 2000)

Surge então na segunda metade do século XX uma nova tendência de pedagogia vocal, “profundamente engajada com as pesquisas científicas sobre voz cantada e fomentada por trabalhos interdisciplinares entre professores de canto e estudiosos da fisiologia, acústica e fonética da voz cantada” (SOUSA; ANDRADA E SILVA; FERREIRA, 2010: 318).

Segundo Sousa, essa nova tendência de pedagogia vocal levantava duas questões centrais: “a verificação da coerência entre os fatos científicos e as principais crenças disseminadas pela profusa literatura especializada e a busca de uma terminologia dotada de significados precisos” (2013: 22). Buscava-se, portanto, através da investigação científica estabelecer as relações entre os mecanismos fisiológicos e os conceitos pedagógicos já utilizados pelos professores desde a época de Garcia; intencionava-se com isso averiguar até que ponto tais procedimentos pedagógicos eram saudáveis ao aparelho fonador (*idem*). Tal panorama se mantém até o final da década de 90. Estabelecia-se então o dualismo ciência da voz x ensino tradicional que perdura até hoje.

### **3. Ciência da voz x ensino tradicional**

Como visto anteriormente o processo de ensino do canto inicialmente esteve atrelado em linhas gerais a processos artesanais e empíricos; com pouca ou nenhuma reflexão didática sobre o processo de aprendizado. Neste modelo de ensino o processo de aprendizado acontece por meio dos “exemplos auditivos dados pelo professor de canto e uma terminologia eminentemente metafórica, fruto da tradição vocal em que este professor se formou ou de suas próprias sensações corporais e musicais” (SOUSA; ANDRADA E SILVA; FERREIRA, 2010: 18). Contudo, o ensino realizado neste molde apresenta um entrave, que diz respeito às

diferenças existentes entre a linguagem metafórica utilizada pelo professor e a forma como o aluno decodifica estas informações, pois, as relações entre o pensamento e a linguagem não são lineares e estáticas. A relação entre o pensamento e a palavra não é objetiva, mas sim processual sofrendo sempre alterações em sentido funcional (VYGOTSKY, 1991)

Ante ao exposto, ao utilizar determinada imagem metafórica com intuito de desenvolver no aluno um objetivo técnico específico, o professor de canto deve certificar-se que o resultado obtido vá ao encontro daquilo que anteriormente ele propusera com a utilização desta imagem; uma vez que o pensamento e a linguagem não são uma coisa objetiva, mas sim um processo; por mais que possa parecer claro a linguagem utilizada metaforicamente aos olhos do professor a maneira como o aluno codificará e atribuirá significados a ela é sempre fluída, multifatorial e relacional algumas vezes até mesmo divergente daquilo proposto inicialmente pelo professor. Uma vez que o sucesso do ensino do canto depende da não ambiguidade de significados para o aluno, o professor deve sempre se questionar qual o real objetivo de utilização desta ou daquela imagem. (SOUSA; ANDRADA E SILVA; FERREIRA, 2010)

Miller (1996) citado por Souza ao comentar o uso das metáforas técnicas afirma que “essas expressões têm o potencial de induzir o mal funcionamento do aparelho fonador no canto, porque elas são imprecisas. Na melhor das hipóteses, expressões subjetivas podem apenas ser indicadores vagos de conceitos específicos” (2013: 24). Ao fundamentar o processo de aprendizado exclusivamente neste modelo de ensino metafórico, o professor de canto desconsidera outros fatores que estão envolvidos no processo de aprendizagem (os processos cognitivos, as relações entre o pensamento e a linguagem, as singularidades dos indivíduos etc.) priorizando apenas a linguagem utilizada para comunicação dos conceitos.

Num segundo momento onde a didática do canto esteve atrelada as descobertas da ciência nas áreas de anatomia e da fisiologia vocal a linguagem utilizada pelos professores deixa então de ser o jargão metafórico e passa a ser a terminologia científica, tais como ação dos músculos intrínsecos da laringe, a posição dos articuladores e os fenômenos acústicos relacionados (PINHO, 2014. BEHLAU, 2010. SUNDBERG, 2015). Por outro lado, o grande entrave deste modelo de ensino exclusivamente cientificista reside no fato de que “o uso de terminologias e conceitos com base científica pode envolver um risco pedagógico. (SUNDBERG, 2015: 182)

Ansiando substituir o intuitivo e o subjetivo pelo objetivo e palpável característico da ciência, muitos professores de canto formados à luz deste novo paradigma, acabaram destituindo o canto da posição de arte e o transformaram em uma ciência aos moldes do

positivismo, negando o subjetivo, o particular, a experiência, a contemplação que são características imanescentes de qualquer arte, tornando o aprendizado árido e muitas vezes desprovido de sentido para seus alunos.

#### 4. Paradigmas e *habitus* – aproximações teóricas

Tanto o conceito de *habitus* formulado por Pierre Bourdieu como a definição de paradigma proposta por Edgar Morin versam sobre a existência de matrizes geradoras de ação, pensamento e conhecimento inscritas culturalmente nos indivíduos.

Morin afirma que um paradigma opera “a seleção e a determinação da conceitualização das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (2000: 25). Um paradigma, portanto, seleciona, determina e conceitualiza as operações lógicas privilegiando uma em detrimento da outra e designa as categorias fundamentais de inteligibilidade bem como estas serão empregadas. Assim, todo o conhecimento adquirido, as formas de agir e pensar inscritas nos indivíduos de determinada sociedade são moldadas por paradigmas inscritos culturalmente neles (*idem*).

Para Bourdieu, *habitus* são “sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação que permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir” (2001: 169). Para Thiry-Cherques, é o *habitus* que nos “leva a agir de determinada forma em uma circunstância dada” (2006: 33). O autor ainda cita Vandenberghe (1999), apresentando a interdependência entre os conceitos de *habitus* e campo. Para ele *habitus* é a internalização da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização do *habitus*. Por meio do *habitus* as pessoas conhecem e reconhecem o mundo; ele está presente nas formas de falar e agir dos indivíduos. São, portanto, “princípios geradores de práticas distintas e distintivas” (BOURDIEU, 2008: 22).

Tais afirmações nos permitem aproximar os conceitos de *habitus* e paradigma. Em ambas as definições, podemos perceber o fato de que tanto um paradigma como a noção de *habitus* são matrizes geradoras de conhecimento, percepção, classificação, pensamento e ação. Ambos são produtos sociais que vão sendo inculcados nos agentes ao longo do processo de socialização. Os paradigmas “mesmo que inconscientes irrigam o pensamento consciente, controlando-o e, neste sentido, é também supra-consciente” (MORIN, 2000: 25). O *habitus*, assim como um paradigma, “é relativamente autônomo: encontra-se entre o inconsciente-

condicionado e o intencional-calculado” (op. cit.: 34), e ainda que não haja uma representação explícita por parte do agente eles estão gravados em suas práticas ou condutas atuando como um prisma capaz de aceitar ou refratar seletivamente as informações impostas por novas experiências influenciando as ações dos sujeitos tornando algo aceitável ou não em sua consciência.

Apesar da natureza estável e durável inerente a ambos, eles não são imutáveis, ambos estão em contínuo processo de construção e reconstrução, de significação e ressignificação. *Habitus* não é destino, pois “preserva uma margem de liberdade ao agente [...] contém as potencialidades objetivas, associadas à trajetória da existência social dos indivíduos, que tendem a se atualizar, isto é, são reversíveis e podem ser aprendidas. (THIRY-CHERQUES, 2006: 34). Assim, como nenhum paradigma é eterno, todos são passíveis de “atualização”, de ressignificação; um paradigma pode desabar e dar lugar a um novo paradigma. (KUHN, 1998. MORIN, 2005).

### **5. Ensino do canto: a entrada de um novo olhar**

Ao observarmos as considerações acima percebemos que ambos os modelos de ensino acima apresentados evidenciam *habitus*, demonstram os paradigmas com os quais os professores de canto foram formados sejam eles a ciência da voz ou o ensino tradicional. A grande discussão levantada aqui é o fato de que o *habitus* “não designam simplesmente um condicionamento, designam, simultaneamente, um princípio de ação” (THIRY-CHERQUES, 2006: 33). Observa-se que os professores não estão apenas condicionados a pensar assim, eles acabarão por agir assim, replicando os processos de ensino por eles assimilados uma vez que ambos são princípios geradores de práticas e representações. Como visto anteriormente, ambas as formas de ensinar apresentam seus entraves e limitações ao aprendizado como toda teoria do conhecimento.

Morin afirma que “nenhuma teoria tem o privilégio da verdade sobre as outras; nenhuma funciona mais ou menos, e sua concorrência é a única condição do progresso científico.” (2005: 166). A necessidade urgente de nosso século é a introdução de uma “razão aberta”, em contraposição a razão absoluta, fechada em si mesmo e autossuficiente. Uma razão complexa que comporte os antagonismos, que reconheça o incerto, o obscuro que rompa neste caso com a dicotomia arte/ciência.

Apesar de termos *habitus* e paradigmas inscritos em nós, através do processo de socialização vimos que nenhum paradigma é eterno, assim como nenhum *habitus* é destino; ambos conservam uma margem de liberdade ao agente podendo ser revertidos e

ressignificados ao longo do processo de experiência. Bourdieu crê que os agentes não são totalmente livres (uma vez que o *habitus* designa princípios de pensamento, julgamento e ação), mas também não crê que os agentes estão fadados a uma determinada sina irreversível. Para ele não somos uma coisa nem outra, somos uma amálgama formada de estruturas muito complexas. (THIRY-CHERQUES, 2006). Portanto, durante toda a vida os processos de absorção e reestruturação do *habitus* podem acontecer e acontecem.

Nosso pensamento é que o professor de canto como mediador do processo de aprendizado pode e deve se fazer valer das duas formas de ensino apresentadas e não priorizar uma em detrimento da outra. Os alunos não são iguais, cada uma carrega uma particularidade, uma peculiaridade em si, e os processos cognitivos envolvidos são os mais variados possíveis. Alguns aprendem de maneira mais intuitiva, raramente analisando aquilo que realizam, outros de uma maneira mais analítica necessitando de ideias mais concretas para aprender. Sundberg (2015) comenta a existência de dois tipos de cantores, os mais intuitivos que tendem a resistir a dados mais objetivos no seu fazer artístico e os cantores analíticos que sentem dificuldade em compreender um vocabulário vago e sugestivo que estimule a imaginação.

Uma vez que o objetivo de todo processo de ensino é o de propiciar o aprendizado, o professor precisa estar sensível à necessidade de cada aluno e não tentar impor ao aluno este ou aquele modelo de ensino simplesmente porque ele aprendeu a ensinar assim ou porque este é o seu *habitus* e seu paradigma. Apesar de não ser possível “fugir” completamente dessa postura é possível, ressignificá-la e reestruturá-la, de forma a propiciar aos alunos de canto um aprendizado significativo e prazeroso.

## **6. Considerações Finais**

O intuito do presente artigo não foi prover respostas aos entraves didáticos encontrados no ensino do canto, mas propor a reflexão sobre este processo. Lembramos que a complexidade não é uma receita, uma resposta pronta, mas sim um desafio, uma motivação para pensar (MORIN, 2005).

Ao longo dos séculos a dicotomia do pensamento e as estratégias reducionistas não têm conseguido “explicar” a complexidade relacionada ao aprendizado na área da voz cantada. Morin costuma afirmar que não existe nada simples, apenas aquilo que foi simplificado. Despir a arte vocal da ciência voz pode, além de gerar prejuízos terríveis ao bem-estar vocal dos aprendizes de canto, tornar o aprendizado por demasiado longo e cansativo, pois transcrever o subjetivo em objetivo não é tarefa fácil. Por outro lado, despir a ciência da voz da experiência musical pode tornar o aprendizado árido e longínquo da



realidade dos alunos porque a incorporação da terminologia científica envolve conceitos complexos algumas vezes difíceis de serem entendidos e que demandam conhecimentos de outras áreas do saber.

Assim, cremos que o ensino de canto necessite passar por uma reforma paradigmática que caminhe no sentido da complexidade. Isto somente será possível quando ressignificarmos nosso *habitus*/paradigmas e incorporarmos novas práticas ao fazer docente. O primeiro passo é a reflexão, a tomada de consciência. Deste modo, poderemos fazer ruir paradigmas e ressignificar *habitus*. Essa ressignificação paradigmática, de *habitus*; essa reforma na forma de pensar é a necessidade máxima do presente século, incluindo o ensino do canto.

### Referências:

- BEHLAU, Mara; FEIJÓ, Débora; MADAZIO, Glaucya, REHDER Maria Inês; AZEVEDO Renata; FERREIRA Ana Elisa. *Voz profissional: Aspectos Gerais e Atuação fonoaudiológica*. In: BEHLAU Mara. (org) *Voz – O Livro do Especialista*. Volume II. Rio de Janeiro: Revinter, 2010: p. 287-367
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas, SP: Papius, 2008.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 5ª ed. São Paulo, Editora Perspectiva S.A. 1998.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2000.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PACHECO, Alberto. *O canto antigo italiano: uma análise comparativa dos tratados de canto de Pier Tosi, Giambattista Mancini E Manuel P. R. Garcia*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006
- PINHO, S.M; KORN, G.P; PONTES, P. *Músculos intrínsecos da laringe e dinâmica vocal*. 2.ed. Vol. 1. Rio de Janeiro: Revinter, 2014.
- SOUSA, J.M; ANDRADA E SILVA, M.A; FERREIRA, L.P. *O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens*. Revista Sociedade Brasileira Fonoaudiologia [online] Vol.15, n.3, p. 317-328. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151680342010000300003&script=sci\\_abstract&tlng=p](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151680342010000300003&script=sci_abstract&tlng=p) † acesso em 30 mar. 16
- SOUSA, Joana Mariz de. *Entre a expressão e a técnica: A terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo*. São Paulo 2013. 360p. Tese (Doutorado Performance Vocal). Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2013.
- SUNDBERG, Johan. *Ciência da Voz: Fatos sobre a Voz na Fala e no Canto*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- THIRY-CREQUES, Hermano Roberto. *Pierre Bourdieu: A Teoria na Prática*. Revista de Administração Pública – RAP. Rio de Janeiro Vol. 40(1) p. 27-55. Jan/Fev. 2006.





VIDAL, M.R.Moura. *Pedagogia Vocal no Brasil: Uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizado do canto*. Rio de Janeiro. 2000. 159p. Dissertação (Mestrado em Música Brasileira). Unirio. Rio de Janeiro, 2000.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991