

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (PPG-MUS)
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Música Em Contexto
LINHA DE PESQUISA: Concepções e Vivências em Educação Musical

ELIZABETH ALVES CATAPANO

**A AVALIAÇÃO DA *PERFORMANCE* NO CANTO
LÍRICO: Uma análise de conteúdo**

Brasília (DF)
Dezembro 2006

ELIZABETH ALVES CATAPANO

**A AVALIAÇÃO DA *PERFORMANCE* NO CANTO
LÍRICO: Uma análise de conteúdo**

Dissertação, submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Música,
Área de Concentração: Educação Musical

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cristina Grossi

Brasília (DF)
Dezembro 2006

ELIZABETH ALVES CATAPANO

**A AVALIAÇÃO DA *PERFORMANCE* NO CANTO LÍRICO:
Uma análise de conteúdo**

Dissertação, apresentada como exigência parcial para a obtenção do grau ou título de mestre na área de concentração: Música em Contexto – Concepções e Vivências em Educação Musical.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Cristina Grossi (Orientadora)
UnB

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Montandon (Examinadora Interna)
UnB

Prof^a. Dr^a. Luciana Marta del Ben (Examinadora Externa)
UFRGS

Ao meu pai Nivaldo (*in memoriam*) e à minha mãe Elisalda pelo seu exemplo de dedicação, coragem, perseverança, disciplina, paciência e amor aos estudos. À minha avó Lourdes (*in memoriam*) por compartilhar comigo o caminho da busca do conhecimento. Ao meu irmão Eric por sempre me fazer pensar sobre o significado da vida. A todos aqueles que lutam e se dedicam a transmitir a sabedoria, o amor e a generosidade de espírito a seus semelhantes, na esperança de tornar este mundo um pouco melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha família pela paciência com as minhas intermináveis horas de estudo.

À minha orientadora Cristina Grossi pela sua dedicação, carinho e apoio ao longo de toda a jornada.

Aos professores Maria Isabel Montandon, Beatriz Castro e Luís Ferreira pelas valiosas sugestões oferecidas.

Ao diretor da Escola de Música, Carlos Alberto Galvão, pelo grande apoio e por sua belíssima composição “*Etérea Imensidade*”, que muito me honrou e inspirou nas horas difíceis.

Aos meus alunos, que me inspiraram no desejo de desvendar os “mistérios” do canto.

Aos professores de canto Flávio de Moraes e André Vidal pelo *insight* oferecido na busca das respostas.

Aos pianistas Gisele Pires e José Henrique Vargas por acreditarem neste projeto e oferecerem seu valioso talento e apoio.

Aos cantores líricos Malú Mestrinho, Reuler Furtado, Valdenora Pereira, Rodrigo Lucas, Mirella Cavalcanti, Érica Kallina, Marcos Zelaya e Hudson Ayres pela imensa colaboração prestada com seus talentos e suas vozes a esta investigação.

A Ricardo Teles e equipe pelo pronto auxílio e trabalho de qualidade nas filmagens.

A Ricardo Araújo, pelo seu bom senso e apoio nos momentos críticos.

A Maria de Socorro Guimarães Amaral Lima e João Roberto Vieira, da EAPE, pela valiosa colaboração, sem a qual tal projeto não seria possível.

A Aldo Ternieden Bredan, cujo apoio se tornou indispensável à continuidade de meus estudos.

A Claudia Costa e Paulo Vieira pelo grande incentivo e “dicas” práticas, especialmente na fase inicial deste projeto.

A Lauana Vale de Mello Brandão, Alcina Martins de Souza e André Araújo pelo apoio gráfico.

A todos aqueles que me apoiaram diretamente ou indiretamente nesta jornada, meus mais sinceros agradecimentos.

**“O coração do homem é revelado pelo seu semblante,
mas sua alma revela-se apenas através de sua voz.”**

Longfellow (escritor americano)

RESUMO

A avaliação tem sido um tema bastante discutido na área da música. No campo da *performance* no canto lírico, há pouca pesquisa, embora haja uma grande diversidade de material que trata do assunto, como, por exemplo, editais, planos de curso, manuais de instrução ao aluno e/ou ao professor, chamadas para concurso, roteiros, guias e planilhas de avaliação. Em uma ampla revisão desse material, foi constatada uma multiplicidade de itens, musicais e extra-musicais, valorizados na avaliação da *performance* do canto lírico. O objetivo desta dissertação é apresentar e discutir esses itens, encontrados em materiais de 42 instituições de renome sediadas em diferentes países, como o Brasil, Portugal, os Estados Unidos, a Inglaterra, a Holanda, o Canadá, a Austrália e a África do Sul, bem como a *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen*, diversos concursos de canto e 84 autores escolhidos entre cantores líricos, professores de canto, regentes, diretores musicais, diretores gerais de ópera, diretores de cena, críticos musicais, agentes, coordenadores artísticos, especialistas em pronúncia e dicção, pianistas-acompanhadores e outros profissionais que trabalham diretamente com o canto e os cantores. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo, de forma a categorizar e analisar os dados da literatura. Como resultado, 14 categorias com itens específicos emergiram da utilização dessa metodologia. Os resultados apontam para uma diversidade de aspectos em acréscimo àqueles costumeiramente mencionados nas planilhas ou fichas de avaliação, tais como a compreensão da obra, seu contexto e as intenções expressivas do compositor, as escolhas interpretativas realizadas, a observação das indicações da partitura, a fidelidade ao estilo e ao período, a variedade e o nível de complexidade do repertório, a atitude corporal, a habilidade comunicativa, o grau de expressividade e o talento musical/artístico demonstrado pelo cantor, bem como sua qualidade vocal, habilidade técnica, conhecimentos teóricos, atitudes e comportamento. Entre os critérios que podem se tornar alvo de discussão por parte da banca, os resultados eventualmente apontam para a análise do progresso demonstrado pelo cantor e/ou de seu potencial de desenvolvimento. Por meio da análise de conteúdo, também foi possível comparar e analisar de que forma esses aspectos são definidos pelos diferentes grupos, com que frequência e como são utilizados na avaliação da *performance* do canto lírico.

PALAVRAS-CHAVE: Canto Lírico; *Performance*; Avaliação; Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

In the musical field, issues of assessment and evaluation have been the subject of great discussion. There seems to be relatively little research on matters relating to the performance of classical singing in spite of the great diversity of material such as learning and course outcomes, content standards, curriculum standards, program handbooks, syllabus booklets, practical examination requirements, scoring rubrics, descriptors and standards of excellence recommended by different institutions and authors. The main objective of the present study is to discuss the assessment of classical singing through the available literature, including the documents issued by 42 institutions distributed through eight different countries such as Brazil, Portugal, the United States, England, Holland, Canada, Australia and South Africa, as well as the *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen*, several competitions and 84 authors chosen among well-known classical singers, teachers of singing, conductors, stage directors, general directors of opera, musical directors, agents, “stage coaches”, vocal coaches, language coaches and collaborative pianists. Due to the great number and variety of resources, a content analysis was conducted to create categories and show the dominant tendencies. As a result, through the use of this methodology, 14 categories were identified, such as the observance of performance directions, form, genre, style and period, the choice, level of difficulty and context of the repertoire, the observance of performance protocol, the level of communication, emotional expression, musical and artistic talent of the singer, vocal quality, vocal, mental and physical health, general attitude and behavior, theoretical knowledge, technical/practical ability, interpretive insight and apprehension of the expressive intentions of the composer. Other findings include the eventual assessment of the level of development demonstrated by the singer and capacity for future development. Through further use of this particular methodology it was also possible to analyze and compare how these elements are defined by different groups, as well as how often and how they are used in the assessment of classical singing. The results also revealed that besides the usual elements present in the scoring rubrics, there are certain aspects that are often discussed but not written in the official assessment records.

KEY WORDS: Classical Singing; Performance; Assessment; Content Analysis.

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

1 Guildhall School of Drama and Music (itens).....	121
2 National Standards for Arts Education (habilidades).....	122
3 Número de elementos considerados em cada instituição	125
4 Exemplos de avaliações realizadas com 2 elementos.....	126
5 Exemplos de avaliações realizadas com 3, 4, 5 ou 6 elementos	127
6 Exemplos de avaliações realizadas com 34, 52, 55 ou 66 elementos	128
7 Elementos específicos da ópera.....	136
8 Instituições de ensino e concursos	145
9 Fonoaudiólogos	152
10 Regentes	154
11 Os itens e as categorias.....	159
12 O número de itens por categoria.....	164
13 Os itens mais freqüentes na avaliação (antes da categorização)	169
14 Os itens mais freqüentes na avaliação (dentro de cada categoria).	170
15 Proporção das categorias na avaliação (com a utilização do modelo).....	172
16 Freqüência relativa das categorias na avaliação	173
17 Os conceitos na visão das instituições.....	177
18 Os conceitos na visão dos autores	193
19 As atitudes / comportamento na visão das instituições e dos autores	203

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

ANEXO A – Planilha de Avaliação da Escola de Música (1 ^a Versão)	251
ANEXO B – Planilha de Avaliação da Escola de Música (2 ^a Versão)	253

OBSERVAÇÃO

Para favorecer a visualização de seus detalhes, as **figuras 3** (p.125), **13** (p.169) e **15** (p.172), e, ainda, os **anexos A** (p.251) e **B** (p.253) foram incluídas em duas versões no âmbito deste trabalho: vertical (retrato) e horizontal (paisagem), que se encontram dispostas nessa seqüência.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Para facilitar a consulta aos documentos utilizados, estes se encontram codificados por meio de abreviaturas e cores:

D = Documento
I = Instituição
IE = Instituição de ensino
C = Concurso de canto
A = Autor
P/C = Professor de canto e/ou Cantor
R = Regente
Ro = Regente de ópera
Dm = Diretor musical
Dc = Diretor de cena
Do = Diretor de ópera
Cm = Crítico musical
Ag = Agente
Co = Coordenador artístico
Vc = <i>Vocal coach</i>
Pa = Pianista-acompanhador
Sc = <i>Stage coach</i>
Po = Especialista em personificação, leitura dramática e oratória aplicadas ao canto
D = Especialista em dicção e pronúncia aplicadas ao canto
F = Fonoaudiólogo especializado em canto

PAÍSES

	Brasil
	Portugal
	Estados Unidos
	Inglaterra
	Holanda
	Europa
	Canadá
	Austrália
	África do Sul

PROFISSÕES

	Professor de canto e/ou Cantor
	Regente
	Regente de Ópera
	Diretor Musical
	Diretor de Cena
	Diretor Geral de Ópera
	Crítico Musical
	Agente
	Coordenador Artístico
	<i>Vocal Coach</i>
	Pianista-acompanhador
	<i>Stage Coach</i>
	Especialista em personificação, leitura dramática e oratória aplicadas ao canto
	Especialista em dicção e pronúncia aplicadas ao canto
	Fonoaudiólogo especializado em canto

SUMÁRIO

Introdução.....	01
1. A avaliação no campo educacional.....	15
1.1 A avaliação no contexto educacional.....	16
1.2 Como avaliar.....	20
1.3 O estabelecimento de critérios de avaliação.....	21
1.4 Bases da avaliação.....	23
2. A avaliação no campo musical.....	27
2.1 A avaliação no contexto musical.....	29
2.2 A avaliação nos cursos de formação musical.....	34
2.3 A avaliação nos processos seletivos e cursos de instrumento.....	46
2.4 A avaliação da <i>performance</i> musical.....	54
3. A avaliação da <i>performance</i> no canto lírico.....	68
3.1 A avaliação da <i>performance</i> vocal.....	70
3.2 O cantor ideal x O cantor minimamente apto.....	82
3.3 As provas e avaliações no canto.....	86
4. Metodologia.....	90
4.1 A análise de conteúdo.....	92
4.2 As fases da análise de conteúdo.....	104
4.3 A seleção de documentos para a análise.....	107
4.4 A escolha das unidades.....	116
4.5 A definição das categorias.....	136
4.6 A análise e a interpretação.....	142
5. Os resultados da categorização.....	157
5.1 O modelo de categorias.....	159
5.2 O número de itens por categoria.....	163
6. Os resultados da análise quantitativa.....	166
6.1 Os itens.....	168
6.2 As categorias.....	171
7. Os resultados da análise qualitativa.....	175
7.1 Os elementos de avaliação na visão das instituições.....	177
7.2 Os elementos de avaliação na visão dos autores.....	193
7.3 As principais tendências na avaliação do canto lírico.....	202
Considerações Finais.....	205
Referências.....	220
Documentos Consultados.....	233
Apêndices e Anexos.....	249

INTRODUÇÃO

À música (An die Musik)

Composição Franz Schubert

Letra: Franz von Schober

Versão em português: Elizabeth A. Catapano

Oh, arte bendita, em quantas horas sombrias,
Quando atirado no círculo feroz da vida,
Inflamaste meu coração com um cálido amor,
E me conduziste em direção a um mundo melhor!

Com frequência um suspiro de tua harpa,
Um doce e sagrado acorde, cheio de ventura,
Conduziu do próprio céu o advento de um tempo melhor.
Oh, arte bendita, é por isso que te rendo graças e louvor!

INTRODUÇÃO

Meus estudos musicais começaram na primeira infância, quando ganhei um piano em versão infantil, com cinco oitavas, acompanhado por uma coletânea de partituras facilitadas. Com apenas um dia de ‘estudo’, já pude tocar *Jingle Bells* e *Noite Feliz*. Aos dez anos de idade e já sem meu piano, descobri o canto; os colegas e professores descreviam minha voz como “uma voz doce, límpida como um cristal”. Não demorou muito, comecei a cantar informalmente em eventos, em que, cada vez mais, cantava um repertório de música popular internacional. Com a descoberta da ópera por meio da audição de gravações, iniciei o estudo formal do canto lírico, que foi seguindo com aulas particulares, participação em festivais de música até a realização do curso técnico em canto no Centro de Ensino Profissionalizante – Escola de Música de Brasília (CEP – EMB). Nesse período de estudo na Escola de Música, chamava-me a atenção a forma com que minha professora avaliava minha *performance* – nunca soube dos critérios que utilizava. Observava também que os outros professores de canto, de forma geral, não tinham critérios que servissem para todos os alunos, bem como avaliavam de formas diferentes, de acordo com a situação e com o momento. Paralelamente aos meus estudos musicais, os estudos lingüísticos culminaram no aprendizado de sete línguas, que pude completar em nível de graduação e especialização na Universidade de São Paulo e na Universidade de Brasília.

Comecei a trabalhar como professora no Núcleo de Canto Erudito da EMB imediatamente após a conclusão do curso técnico. Por ter formação lingüística e musical, em 2002 assumi aulas de fonética e dicção das línguas do canto. Em 2005, foram incluídos os estudos de natureza estilística e interpretativa, visando ao

conhecimento e à vivência dos principais compositores e obras musicais (o estudo da literatura musical) nas aulas de línguas vernáculas e estrangeiras. Nessa minha proposta, os alunos progressivamente trabalhavam os níveis fonético, semântico, morfológico e sintático das línguas estudadas, bem como os gêneros, os estilos musicais e as obras mais significativas do repertório produzido nas principais línguas do canto. Ainda em 2002, um fato em especial chamou minha atenção na época da reformulação curricular na área de canto da EMB. Todos os professores do Núcleo de Canto Erudito se reuniram para criar uma planilha de avaliação, cujos itens foram o resultado de longos debates. Essas reuniões finalmente produziram um documento que estabelecia elementos e critérios de avaliação, que foi imediatamente adotado como modelo para as provas com banca examinadora (veja anexo A). Dois anos depois, já iniciando o Programa de Mestrado em Música na UnB, perguntei à Coordenadora do Núcleo se aquele documento era ainda utilizado por todos os professores; ela disse que não era mais adotado como modelo geral e que cada professor dava nota da forma que lhe aprouvesse, fosse por meio de uma nota global ou dos componentes que achasse melhor. Isso imediatamente trouxe à minha mente fatos do passado, quando o aluno recebia menções bem diferentes pelos professores para uma mesma apresentação/avaliação, ou, ainda, quando ele era aprovado por um professor e reprovado por outro. No exame de seleção para o ingresso no curso de canto erudito na EMB, mesmo havendo apenas duas possibilidades – apto e não-apto, permanecia uma grande diferença entre os professores no julgamento dos alunos.

A minha formação no campo da lingüística me proporcionou uma visão mais abrangente de avaliação (do que aquela vivenciada no canto), em que esta é sempre o resultado de uma cuidadosa preparação, com o estabelecimento de critérios *a priori*. Na avaliação da *performance* do aluno de canto lírico, o problema que, freqüentemente,

observava era que um professor podia julgar um mesmo aluno de forma diferenciada conforme o momento. Observava também situações em que um professor utilizava julgamentos distintos em um mesmo momento quando, por exemplo, ocorria uma situação de discordância por parte de outros colegas de banca em relação ao seu julgamento inicial, ou quando era constatada alguma deficiência na formação do aluno, que poderia levar ao questionamento de seu trabalho como professor de canto. Às vezes, determinado aluno mudava de professor e era julgado *brilhante* por um, enquanto o anterior o classificava como *mediocre*; ou, ainda, o contrário, o que dava fortes indicações de que os critérios poderiam ser diferentes. Em muitos casos, os comentários estavam centrados no aluno como indivíduo e não na sua *performance*. Outro aspecto que observava era que nem todos os professores faziam uma análise do processo avaliativo de forma conjunta com o aluno, a título de retroalimentação ou *feedback*, sendo que muitos nem sequer mencionavam os aspectos pelos quais o aluno estava sendo julgado.

Quando passei a compor a banca para a avaliação dos alunos de canto na EMB, essas diferenças de julgamento entre os professores ficariam ainda mais evidentes. Os critérios e elementos de avaliação pareciam variar bastante entre os professores¹ – para alguns, o aspecto mais importante era a qualidade vocal; para outros, a técnica vocal juntamente com a afinação; outros ainda consideravam a expressão fisionômica do aluno, sua postura cênica ou interpretativa. A adequação do repertório era um quesito que, freqüentemente, aparecia na discussão, enquanto o tratamento estilístico, por exemplo, dificilmente era mencionado como elemento. Se um professor avaliava o

1 Vale mencionar que o Núcleo de Canto Erudito é constituído por cerca de onze professores (que incluem aqueles específicos de técnica vocal, em número de sete) e outros quatro de áreas afins (fisiologia da voz, pronúncia e dicção, fonética, línguas, corpo e movimento, artes cênicas, instrumento complementar). Essa equipe inclui professores para trabalhar as línguas do canto, estudos pianísticos, dança, teatro, ópera-estúdio, música de câmara, *performance*, preparação de repertório, coro técnico, etc.

aluno pelo conjunto, utilizando um critério único (avaliação geral, holística ou global)², outros avaliavam vários aspectos ou elementos, ora de forma fixa, ora ocasionalmente, quando o aluno demonstrava alguma fraqueza ou deficiência que não havia sido prevista *a priori* (por exemplo, quando o aluno não sabia cantar a música, errando seu ritmo, melodia ou letra, utilizava gestos inadequados ou cantava a música em estilo popular), não havendo consenso quanto aos aspectos ou elementos a serem avaliados.

Existiam ainda, por outro lado, os elementos e critérios ‘ocultos’, que não apareciam de forma explícita, mas que podiam ser observados de forma velada na fala dos professores, tais como a aparência física do cantor, seu vestuário, sua atitude ou comportamento, sua capacidade de enfrentar desafios ou de resistir ao estresse da situação avaliativa, a adequação de sua voz ou estilo pessoal para o canto lírico (em contraposição ao canto popular), ou, ainda, seu ‘talento natural’ para a música, para a representação dramática ou para o canto.

A linguagem utilizada pelos professores no momento da avaliação, às vezes, também suscitava dúvidas. Enquanto alguns professores pareciam considerar a ‘musicalidade’ como ‘o talento musical demonstrado pelo aluno’, não raro, algum outro professor utilizava o termo em um sentido que estava mais relacionado aos ‘conhecimentos musicais demonstrados pelo aluno’. Certa ocasião, quando um professor recebeu pela primeira vez uma cópia da planilha, perguntou se o componente ‘interpretação’ se referia à interpretação musical ou dramática. Outro termo ambíguo era a chamada ‘presença de palco’, que, ora parecia significar ‘a comunicação com o público’, ora ‘o magnetismo ou carisma pessoal do cantor’; ou, ainda, sua ‘atitude corporal’ ou ‘figura no palco’. Quando se comentava que determinada apresentação foi

2 Morales (2003, p. 131-135) pondera que há duas formas em que o *professor* pode avaliar o trabalho do *aluno*: é possível fazer uma apreciação do conjunto (*enfoque global*), mas em muitos casos é preferível avaliar separadamente os diversos aspectos ou dimensões (*enfoque analítico*), e informar aos alunos sobre cada aspecto observado para que a correção e os comentários lhe sejam úteis, não se tratando apenas de avaliar, mas de oferecer uma oportunidade para aprender.

‘criativa’ ou ‘original’ uma das dificuldades se encontrava na forma de compreender que aspectos ou elementos podiam ser utilizados para avaliar a criatividade do aluno ou a originalidade da interpretação.

Em determinadas ocasiões, o aluno era avaliado de uma forma que não correspondia à *performance* observada – às vezes, uma *performance* fraca recebia uma boa nota a título de incentivo ou, pelo contrário, uma boa *performance* recebia uma nota baixa caso o aluno se mostrasse ‘difícil’, não se dedicasse ou não demonstrasse empenho ou interesse em seus estudos; não tivesse disciplina ou não obedecesse às orientações de seu professor de canto. Em tais situações, a nota tinha por objetivo principal exercer determinado efeito psicológico sobre o aluno em questão, mantendo um valor apenas simbólico.

No tocante à questão produto/processo, existia um fator adicional a ser considerado: enquanto a maioria dos componentes da banca avaliava o desempenho do cantor no momento da apresentação, ou, ainda, seu potencial de desenvolvimento, cabia àquele professor que acompanhava de forma direta sua aprendizagem durante as aulas diagnosticar seu progresso ao longo dessas aulas, o que acabava por incidir na consideração de aspectos longitudinais e transversais em uma mesma avaliação.

A falta de consenso entre os professores e de clareza / consistência na avaliação suscitou o desejo de verificar como o tema era tratado na literatura. No decorrer das leituras iniciais, já foi possível observar que o problema da avaliação é tratado por muitos autores tanto no campo educacional quanto no campo musical.

Dentro de um contexto mais amplo, a avaliação apresenta-se como uma “atividade associada à experiência cotidiana do ser humano”, pois “freqüentemente nos deparamos analisando e julgando nossa atuação e a de nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos” (Saul, 1995, p.25). Para Gadotti

(in Demo, 2002, p.7), a avaliação se aplica a qualquer prática, “fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana”. Segundo Gandim (in Hoffmann, 1995, p.7), “a pessoa humana sempre avalia: julga as realidades (as práticas) à luz de critérios”.

No campo musical, o tema é também abordado por Kleber (2003):

“Avaliação é uma ação que, independentemente do seu aspecto formal ou informal, está presente nos processos humanos. O ser humano tende, naturalmente a julgar as realidades, suas práticas à luz de critérios, implícitos ou explícitos que, de alguma forma, incidirão sobre a tomada de decisões” (Kleber, 2003, p. 140).

De acordo com Swanwick (2002, p.81), “a avaliação torna possível nossa vida - ela guia todas as nossas ações”.

Na visão de Haydt (2003), quase tudo pode ser objeto de avaliação, pois é entendida como uma atividade constante na prática de profissionais de diversas áreas:

“O engenheiro avalia o *projeto* elaborado, o administrador avalia a execução do *plano* formulado para sua empresa e o *desempenho* de seus funcionários, enquanto as indústrias estão de olhos voltados para o *controle de qualidade*. Também no campo da Educação o tema está presente em vários níveis; existe a avaliação do sistema escolar como um todo, a avaliação da escola, do currículo e do processo ensino-aprendizagem” (Haydt, 2003, p.5).

Para discutir as dificuldades inerentes ao processo avaliativo, Bordenave (1986) levanta os seguintes problemas:

“Os professores concordam em afirmar que a avaliação é uma área de enorme falta de preparação, mesmo reconhecendo sua decisiva importância. Segundo eles, o problema mais geral da avaliação é a ausência de um conceito integral do aluno, já que as provas medem somente certos aspectos do mesmo, podendo ser injustas ao negligenciar aspectos importantes. Destaca-se grande risco de *subjetividade* na qualificação dos resultados das provas, por desconhecimento de técnicas de avaliação mais *objetivas*” (Bordenave, 1986, p. 18, grifo nosso).

Autores como Kleber (2003), Beineke (2003) e Del Ben (2003), também levantam questões semelhantes no campo musical, apontando para a complexidade do

tema:

“O tema avaliação é por si próprio, complexo, gerando diferentes expectativas, frutos de concepções sobre educação e sobre música. Nas áreas artísticas, e na música em particular, a temática é ainda mais controversa, muitas vezes recaído-se em critérios vagos e ou subjetivos. Por que avaliar? O que avaliar? Com quais critérios? Com quais objetivos? Qual a função da avaliação no contexto da sala de aula?” (Beineke, 2003, p. 91).

Segundo Kleber (2003):

“A complexidade implícita no processo de avaliação abarca questões de ordem emocional, juízo de valores, procedimentos e encaminhamentos, revelando um leque de possibilidades conceituais e de formas de avaliar [...] que estão diretamente relacionadas a uma visão do sujeito avaliado, do sujeito que avalia e do objeto” (Kleber, 2003, p. 152-153).

França (2002, p. 3) também destaca a falta de clareza e consenso na avaliação:

“As disparidades de julgamento de uma mesma execução denotam que muitas vezes os parâmetros utilizados não são claros nem mesmo para os examinadores. Se estes chegam a resultados demasiadamente diferentes, provavelmente estão avaliando [...] a partir de perspectivas fundamentalmente diversas” (França, 2002, p.3).

Para Del Ben (2003, p. 39) “parece ser necessário não somente discutir quais as melhores formas de avaliar musicalmente os alunos (*como avaliar*) mas, principalmente, *o que estamos avaliando*”.

Ao se referir à avaliação da *performance* no canto lírico, Schoonmaker (s/d) enfatiza a complexidade do processo, questionando “a tirania dos julgamentos parciais”, e acrescentando que “o canto forma um todo que transcende a soma de suas partes”.

A parcialidade dos procedimentos avaliativos é também abordada por Demo (2002), ao afirmar que “toda avaliação, ao mesmo tempo em que pode revelar alguma coisa, também esconde, porque representa recorte selecionado e parcial” (Demo, 2002, p.23). Em sua opinião, a questão da *subjetividade* se encontra relacionada ao “desafio da interpretação, porque nenhum dado fala por si, mas pela boca de uma teoria” (p.22) e

conclui que “toda interpretação reduz a realidade ao tamanho do intérprete” (p.66).

De forma semelhante ao que já havia constatado em minha experiência profissional, diversos autores consideram que os critérios utilizados pelos professores na avaliação de seus alunos são pouco claros, tanto para os educandos quanto para os educadores envolvidos no processo. A ausência de critérios ou a existência de critérios subjetivos e/ou pessoais na avaliação é tratada por autores como Del Ben (2003), Hentschke (2003), Souza (2003) e Andrade (2003). Nesse sentido, Hentschke (1994, p. 50) destaca a complexidade da experiência musical e a importância de não reduzir sua riqueza a uma simples dimensão, como a da técnica, ou somente aos parâmetros ou qualidades do som, como altura, timbre, intensidade e duração. Andrade (2003, p. 76) também escreve sobre o uso de critérios adequados à avaliação da execução musical, ressaltando o fato de que “a avaliação na área da execução musical é bastante intrincada”, devido ao desacordo entre a experiência musical e as palavras utilizadas para descrevê-la.

Esse desacordo também pode ser observado no canto lírico. Para Coelho (1999, p. 9) o ensino do canto é baseado “na imitação de modelos, no talento inato e no empirismo”, havendo “bem pouca clareza de conceitos básicos no processo de ensino-aprendizagem de sua arte” e nos “pareceres avaliativos”.

Na visão de Andrade (2003, p. 76), embora exista uma preocupação entre os educadores musicais a esse respeito, “ainda é grande a carência de pesquisa nessa área, principalmente no Brasil”. Aparentemente, essa carência é ainda maior na avaliação do canto lírico. Na opinião de Wapnik e Eckholm (1997, p.429), “embora exista um considerável número de pesquisas na avaliação da *performance* em música, praticamente nenhuma das mesmas abordou a *performance* vocal”.

Entre as grandes questões apontadas neste campo, autores como Haydt (2003) e

Bordenave (1986) destacam a necessidade de estabelecer *critérios* da avaliação. Segundo Haydt (2003, p. 10), avaliar é “julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo por base uma escala de valores [ou] interpretar dados *quantitativos* e *qualitativos* para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios”. Para Bordenave (1986, p. 88), avaliar envolve um “julgamento para determinada finalidade, do valor de idéias, trabalhos, soluções, métodos, material, etc.” A avaliação “envolve o uso de critérios e padrões para determinar em que medida um objeto é preciso, exato, efetivo, satisfatório”, e como acrescenta o autor, “os julgamentos podem ser de natureza *qualitativa* ou *quantitativa* e os critérios podem ser determinados pelo avaliador ou fornecidos a ele”.

Segundo Tourinho e Oliveira (2003, p.17), *critério* é a “descrição de um padrão de *performance* para uma tarefa específica”; *padrão* é o “nível ou tipo de *performance* em um ponto, tempo ou estágio específico”. Em sua visão, é preciso ter padrões “para que exista controle de qualidade”. Para Ropé e Tanguy (2004, p. 63) *performance* é a “medida do grau de êxito. O nível atingido pode ser superior, igual ou inferior àquele que era buscado”. Segundo Ferraz *et al.* (1994), “os *critérios* são elementos que permitem ao indivíduo verificar se realizou corretamente a tarefa proposta e se o produto da sua atividade está de acordo com aquilo que deveria obter”. Na visão de Depresbiteris (1991), os critérios de avaliação são “padrões de qualidade previamente estabelecidos de acordo com o objeto a ser avaliado e conforme o planejamento de ensino”.

Na opinião de Demo (2004), “o avaliado precisa entender como se dá o processo avaliativo, em particular, os *critérios* de avaliação”.

Diante de tais discrepâncias no processo avaliativo, comecei a refletir sobre as seguintes questões:

- Que critérios são usados na avaliação do canto lírico?
- Que aspectos ou elementos são avaliados?
- Quem é responsável pela elaboração ou escolha desses critérios e elementos?
- Quais são os critérios e elementos utilizados pelos diferentes grupos responsáveis pela avaliação no canto lírico?
- Com que frequência esses critérios e elementos são utilizados por esses diferentes grupos?
- De que forma esses critérios e elementos são definidos por esses grupos?
- Até que ponto esses critérios e elementos são claros para os mesmos?
- Que tendências podem ser verificadas pela avaliação realizada por diferentes grupos no canto lírico?

Paralelamente às minhas próprias observações sobre o processo avaliativo, na visão de autores como Del Ben (2003), Hentschke (2003), Souza (2003) e Andrade (2003), o principal problema observado é a subjetividade e a falta de clareza/consistência nos critérios de avaliação em música, o que pode ser explicado pelas diferentes perspectivas, conceitos e abordagens adotadas pelos avaliadores e que podem ser observadas na avaliação da *performance*. Para Coelho (1998), o grau de subjetividade observado nos conceitos e pareceres avaliativos está aparentemente relacionado às diferentes concepções do que poderia ser considerado um bom cantor e às diversas habilidades que ele deve demonstrar.

Nesse sentido, o presente trabalho visa a identificar os elementos na avaliação do canto lírico por meio da análise de conteúdo. A perspectiva adotada será a da literatura. Para tanto, apresenta-se uma discussão da produção científica em seus diversos contextos e dimensões – no campo educacional, na educação musical, na *performance* e

no canto lírico.

Embora a avaliação de cantores seja uma situação cotidianamente realizada em âmbito escolar (como instrumento de formação) e no mundo profissional (como instrumento de seleção e classificação), o tema não aparece de forma explícita nos livros de canto, que são em geral voltados para a técnica vocal propriamente dita ou à discussão de questões interpretativas relacionadas a obras específicas do repertório vocal. Contudo, é possível encontrar referências ao processo em inúmeras fontes documentais, tais como editais de provas de seleção e de concursos de canto, ementas, programas e planos de ensino ou de curso, anais e relatórios publicados por congressos e associações, ou, ainda, entrevistas com professores de canto, regentes, fonoaudiólogos e cantores famosos. Essas entrevistas se encontram publicadas em jornais e revistas especializadas, revelando uma grande diversidade de enfoques e abordagens. Entre os mesmos documentos, é possível, ainda, distinguir entre elementos que visam a avaliar a formação profissional do cantor (de caráter longitudinal), e outros que visam à avaliação da *performance* propriamente dita (de caráter transversal). Por outro lado, na literatura também é possível constatar que o processo avaliativo depende em grande parte das expectativas de quem avalia, que, por sua vez, estão relacionadas ao conceito que o avaliador possui do que seria uma *performance* ideal, ou, pelo menos, de qual seria o desempenho mínimo a ser atingido.

Nesse sentido, considerando a grande diversidade de fontes bibliográficas, bem como a aparente falta de consenso e uniformidade dos diversos autores e instituições, espera-se mapear os elementos utilizados na avaliação da *performance* do canto lírico por meio do registro e categorização de itens, calcular a frequência dos mesmos e identificar tendências, e, a partir dos itens e das categorias encontrados, identificar aqueles que possam subsidiar a construção de modelos de avaliação.

O presente trabalho justifica-se pela possibilidade de esclarecer a natureza (qualidade) e proporção (quantidade) dos diversos aspectos e elementos considerados na avaliação da *performance* do canto lírico. De acordo com a revisão de literatura nessa área, pode-se perceber que esse assunto ainda carece de um estudo mais aprofundado no que tange à escolha de elementos de avaliação. Há poucos trabalhos realizados, principalmente na avaliação do canto lírico. Além de ampliar as possibilidades de pesquisa nessa área, fornecendo elementos para ampliar a discussão acadêmica da avaliação da *performance* musical, esse trabalho pode ainda fornecer subsídios aos professores de canto e profissionais afins para realizar uma reflexão sobre os critérios e elementos adotados em sua prática profissional.

Cabe ressaltar que é a primeira vez que a metodologia de análise de conteúdo está sendo utilizada na avaliação da *performance* do canto lírico.

No tocante à estrutura do trabalho, apresenta-se a seguinte seqüência:

O **primeiro** capítulo consiste em uma revisão de estudos para discutir questões relacionadas às práticas de avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

No **segundo** capítulo, haverá um direcionamento dessas questões para a área da *performance* musical, na qual serão abordados aspectos relacionados aos elementos a serem avaliados, o estabelecimento de critérios, as dimensões objetiva, subjetiva, quantitativa e qualitativa presentes no momento da avaliação.

O **terceiro** capítulo discute a problemática da avaliação da *performance* no canto lírico e os elementos da vivência musical nesse campo.

O **quarto** capítulo aborda a metodologia empregada no presente estudo, cujo delineamento adotou a análise de conteúdo devido ao grande volume e diversidade de material bibliográfico encontrado.

O **quinto** capítulo apresenta os resultados decorrentes da categorização. Os

dados foram transcritos na forma de itens, agrupados em categorias e tabulados.

O **sexto** capítulo apresenta os resultados do cálculo de frequência *antes e depois* do processo de categorização: os dados foram transformados em porcentagens, analisados individualmente e dentro das categorias encontradas, sendo comparados entre si e em relação à avaliação considerada em sua totalidade.

O **sétimo** capítulo trata da descrição e análise dos elementos de avaliação na visão de cada autor e instituição pesquisada, buscando estabelecer conceitos amplos e identificar eventuais discrepâncias entre os mesmos. No decorrer do processo, esses dados foram comparados para verificar possíveis tendências.

O **último** capítulo sintetiza, interpreta e discute os dados obtidos e a análise realizada, apresentando conclusões de natureza geral e traçando um perfil da avaliação da *performance* no canto lírico. O capítulo termina com recomendações para os avaliadores e sugestões para futuros estudos.

Capítulo 1

A AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Como uma Melodia (Wie Melodien zieht es mir)

Composição: Johannes Brahms

Letra: Klaus Groth (1819- 1899)

Versão em português: Elizabeth A. Catapano

Como uma melodia silenciosamente me conduz por meio do pensamento

E se desvanece como o perfume da flor que desabrocha na primavera.

Mas quando, capturada pelas palavras, é conduzida diante dos meus olhos,

Torna-se tênue como uma névoa até que, por fim, se dissipa como o sopro de uma brisa.

E então, repousando em minhas rimas, se oculta ainda uma fragrância

Que, com a silenciosa suavidade de um botão, evoca o orvalho que se condensa em meus olhos.

1 A AVALIAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

1.1 A Avaliação no Contexto Educacional

No campo da Educação, a avaliação tem sido um dos principais objetos de estudo dos pesquisadores, que têm analisado seu significado, suas características, seus objetivos, suas funções, seus efeitos e seu valor. Autores como Tyler (1949), Scriven (1967), Stake (1967), Bloom, Hastings e Madaus (1971), Guba e Lincoln (1981), Stufflebeam (1985), Worthen e Sanders (1987) e Popham (1993) estabeleceram princípios e bases teóricas para a avaliação. No Brasil, os estudiosos reconhecidos na área são Libânio (1994), Gil (1997), Luckesi (1999; 2002), Vasconcellos (2000; 2002; 2004), Romão (2001), Saul (2001), Hoffmann (2001), Antunes (2001; 2003), Demo (2002; 2004), Haydt (2003), Menegolla e Sant'Anna (2003) e Silva (2004), entre outros. Entre os autores internacionais, destacam-se Gimeno-Sacristán (1995), Zabala (1998), Perrenoud (1998), Scallon (2000), Hadji (2001; 2003) e Morales (2003).

Começou-se a falar em avaliação aplicada à educação a partir da contribuição de Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educacional. Segundo o autor, a avaliação do rendimento escolar representa uma forma de julgamento cujo objeto é o aluno, e que envolve procedimentos de coleta, organização e interpretação de dados relacionados ao seu desempenho. Em sua visão, muitas modificações podem operar-se no estudante por meio do processo educativo, como resultado das experiências de aprendizagem que lhe são propostas:

“O processo de avaliação da aprendizagem consiste essencialmente em determinar se os *objetivos educacionais* estão sendo realmente alcançados pelo currículo e programa de ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente *mudanças em seres humanos* – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos

padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo” (Tyler, 1949, pp. 105-106).

Nesse sentido, Bordenave (1996, p. 93) explica que uma das primeiras tarefas ao se planejar o ensino consiste em fazer a especificação dos objetivos que devem ser alcançados, definindo-os em termos de comportamento, desempenho ou realização:

“Por exemplo, ao invés de somente determinar quais as informações que se deseja comunicar ao aluno, procura-se especificar o comportamento que será considerado como evidência de que ele possui tais informações. A especificação do objetivo deve ser feita de modo operacional, isto é, torna-se necessário determinar qual o comportamento que o aluno será capaz de exibir ao final da aprendizagem e sob que condições isto ocorrerá” (Bordenave, 1986, p. 93).

O autor acrescenta que “os objetivos de ensino e, conseqüentemente, os objetivos que deverão ser medidos, podem representar comportamentos em três *áreas* básicas: a *área motora*, a *área afetiva* e a *área cognitiva*” (Bordenave, 1986, p.270), visando ao desenvolvimento individual e coletivo de cada pessoa:

“Em nossa era, todas as sociedades parecem visar ao *Desenvolvimento Integral*, embora não haja completo acordo sobre o tipo desejável de sociedade desenvolvida nem sobre o tipo de homem que nela viveria. Existe, entretanto, certo consenso de que o *desenvolvimento integral* necessita de: a) homens pessoalmente desenvolvidos; b) técnicos competentes; c) cidadãos aptos para a vida comunitária numa sociedade em mudança. [...] Esses objetivos amplos (tanto os de natureza técnico-profissional, como os de desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador de sua sociedade) determinam, por sua vez, objetivos mais específicos, definidos em termos de *conhecimentos*, *habilidades intelectuais*, *atitudes* e *valores*, e *habilidades motoras* que devem ser desenvolvidos nos alunos e por eles próprios. Em todo caso, o *planejamento* do processo educativo deverá permitir o cumprimento dos diversos tipos de objetivos: *humanista*, *profissional* e *comunitário*” (Bordenave, 1986, p.82-83).

Para Gil (1997, p.109), “a avaliação deve abranger os diversos domínios da aprendizagem. Afinal, a escola não tem como objetivo apenas proporcionar *conhecimentos*, mas também desenvolver as *habilidades* e *atitudes* de seus alunos”.

Segundo ele, os objetivos de aprendizagem podem ser classificados em três *domínios*: no âmbito da avaliação das aprendizagens, correspondem ao domínio essencial da avaliação: as aptidões *cognitivas* – conhecimentos, habilidades intelectuais (pensamento), as aptidões *sócio-afetivas* – valores, motivação, afeto, relacionamento (sentimento) e as aptidões *psicomotoras* – condições físicas (ação).

Na visão de Zabala (1998), “a avaliação na sala de aula deve ser encarada como um processo sistemático de acompanhamento da *evolução cognitiva, afetiva e psicomotora* do aluno”. Segundo o autor, o pensamento corresponde ao 'saber' (fatos, conceitos e princípios), o sentimento, ao 'ser' (normas, valores e atitudes), e as ações, ao 'saber fazer' (estratégias, métodos, técnicas, destrezas, habilidades e procedimentos). Por sua vez, cada um desses domínios corresponde a conteúdos diferentes que devem ser desenvolvidos em sala de aula: o ‘saber’ corresponde aos conteúdos factuais e conceituais, o ‘ser’, aos conteúdos atitudinais e o ‘saber fazer’, aos conteúdos procedimentais.

Segundo Vasconcellos (2000), a *capacitação integral* do aluno deve se dar basicamente em três *dimensões*: a dimensão *cognitiva* (conhecimento, compreensão, análise, síntese e a capacidade de resolver problemas e de enfrentar situações novas, transferindo os conhecimentos aprendidos), a dimensão *sócio-afetiva* (motivação, segurança, autoconfiança, equilíbrio emocional, saber enfrentar dificuldades, concentração, autoconceito positivo) e a dimensão *psicomotora* (postura física, controle motor, resistência física, orientação de hábitos de saúde, alimentação, educação física e prática de esportes).

Segundo Antunes (2002, p.21-22), a capacitação do aluno deve ocorrer basicamente em quatro *dimensões*: a) em sua *atividade motora*, desde a conquista de domínios amplos, tais como a força, a resistência, a flexibilidade, a coordenação, o

equilíbrio, a pontaria, como também em domínios finos – um aumento na sensibilidade e acuidade visual e auditiva, no tato, olfato, paladar, capacidade de atenção e concentração; b) em sua *atividade cognitiva*, conquistando maneiras de pesquisar, aprendendo formas de estudar, descobrindo processos para se auto-avaliar e dominando elementos básicos das diferentes disciplinas escolares para poder acompanhar de forma significativa os ensinamentos do ciclo, estágio ou etapa seguinte; c) em seu *equilíbrio emocional*, no sentido de conhecer-se melhor e dominar alguns procedimentos capazes de controlar suas frustrações, aborrecimentos e mágoas, bem como manter o comedimento nas manifestações de alegria em face do sucesso e da vitória, especialmente na presença daqueles que não tiveram a mesma prerrogativa; d) em seus esquemas de *relações interpessoais* e *inserção social*, demonstrando sociabilidade, sensibilidade pelo outro, sentimento de empatia e atitudes de solidariedade, participação, solicitude, cooperação. De acordo com Antunes (2002), é importante que o aluno descubra a força social do grupo e domine maneiras cooperativas de integrá-lo, desempenhando papéis diversos e assumindo a dimensão individual de suas responsabilidades coletivas. O autor acrescenta ainda que é essencial que o aluno aprenda a viver com os outros, mesmo aqueles pelos quais não nutre sentimentos de afeto ou de simpatia.

Na visão de Antunes (2002, p.20), não existe avaliação se não existir expectativa por resultados. Dessa maneira, ao longo de um determinado período de estudo, é essencial que o aluno mostre algum progresso. Nesse sentido, a aprendizagem pressupõe expectativas quanto à melhoria em suas *capacidades*, em suas *inteligências*³ e em suas *competências*⁴.

3 A *inteligência* é definida pelo autor como “um potencial biopsicológico que usamos para resolver problemas, compreender o mundo e seus agentes e criar produtos que sejam considerados válidos para a comunidade” (Antunes, 2002, p. 23).

4 Para definir o que é *competência*, Antunes (2002, p.24) cita Perrenoud, que entende competência como

Haydt (2003) considera que a avaliação deve ser *integral*, “pois analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um *todo*”. Silva (2004, p. 73) também defende uma metodologia avaliativa baseada numa perspectiva de *formação integral*, que ofereça a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, *todas as capacidades do aluno*.

Bordenave (1986) também destaca a importância de adotar uma perspectiva integral na avaliação da aprendizagem. O autor explica, ainda, que “o problema mais geral da avaliação é a ausência de um conceito integral do aluno, já que as provas medem somente certos aspectos do mesmo, podendo ser injustas ao negligenciar aspectos importantes” (Bordenave, 1986, p.18).

1.2 Como Avaliar?

Para Gadotti (*in Demo*, 2002, p. ix), a avaliação faz parte da “permanente reflexão sobre a atividade humana”. Nesse sentido ele considera que “refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc.”. Em sua visão, “o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino nem pode ser reduzido a técnicas”. De forma semelhante a Gadotti, Demo (2002, p.8) também reconhece que a avaliação não é apenas um *processo técnico*, mas uma *questão política*.

Devido à significação sócio-filosófico-política abrangente que o elemento *valor* possui, Luckesi (2002) entende avaliação não somente como “um juízo de valor sobre dados relevantes para uma tomada de decisão”, mas especialmente como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (Luckesi, 2002, p.9).

Morales (2003, p.66) reconhece que “avaliamos de muitas maneiras e, além

“a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como as inteligências, saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia um conjunto de situações”.

disso, comunicamos, ainda que, inconscientemente, essa avaliação”; e que no campo da avaliação informal, as *primeiras impressões* e os *juízos prévios*, bem como os *pré-julgamentos* são formas reais e muito vitais de avaliação, traduzindo-se em uma manifestação mais ou menos sutil de *expectativas* por parte do professor (ou de quem avalia). Nesse sentido, entende-se que a avaliação é uma atividade **subjéitiva**⁵ [grifo original], representando a atribuição de um *valor* de acordo com *critérios* que envolvem diversos *problemas técnicos e éticos*. A dimensão valorativa da avaliação é, assim, reforçada, sublinhando-se a *não-neutralidade* do avaliador. Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em *critérios explícitos e implícitos* (não definidos e, muitas vezes, não conscientes).

Gandim (*in* Hoffmann, 1995, p.7), destaca o papel dos critérios na avaliação, sejam estes definidos *a priori* ou não, e afirma que “embora se requeira a consciência crítica para uma avaliação inteiramente humana, mesmo num estado de consciência mítica ou ingênua, a pessoa humana sempre avalia: julga as realidades (as práticas) à luz de critérios”. O autor levanta ainda as seguintes questões, destacando a importância tanto do aspecto técnico-científico quanto do aspecto político-ideológico: Que *tipo de julgamento* se está realizando ou se propõe? Quais *aspectos* da prática ou da realidade são, devem ou podem ser julgados? Quais os *critérios* para esses julgamentos?

1.3 O Estabelecimento de Critérios de Avaliação

O estabelecimento de critérios de avaliação é discutido por diversos educadores como Bordenave (1986), Gimeno-Sacristán (1995), Luckesi (1999), Vasconcellos (2000), Menegolla e Sant'Anna (2003) e Demo (2004).

5 Há diferentes sentidos para a palavra, incluindo o conceito de 'não-neutralidade' e de 'arbitrariedade'.

No tocante aos critérios de avaliação, Bordenave (1986) se reporta ao que considera a finalidade maior da avaliação – evidenciar se os objetivos foram alcançados e em que grau foram alcançados. Para tanto, ele recomenda a construção de um conjunto de critérios que permitam determinar efetivamente se os objetivos foram alcançados ou não e em que medida. Nesse sentido, o autor explica que: “Sem uma definição operacional de objetivos e o estabelecimento de critérios prévios, a avaliação assume um caráter acentuadamente *subjetivo*, ao sabor das exigências de cada professor, podendo variar em graus muito significativos,” (Bordenave, 1986, p. 95).

Para Menegolla e Sant’Anna (2003, p. 94) “é de fundamental importância, que os alunos possam verificar e perceber com clareza o *porquê* das avaliações, de que *forma* serão avaliados e quais os critérios que serão adotados na avaliação de sua aprendizagem”. Luckesi (1999) também enfatiza a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, apesar desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores. Vasconcellos (2000, p. 65-67) destaca “a importância de deixar muito claro para os pais e para os alunos quais os critérios de avaliação que estão sendo adotados pelo professor”. Em sua opinião, “deve-se definir critérios para a avaliação de forma a possibilitar a valorização do que realmente importa”.

Nesse processo se destacam dois personagens: o professor e o aluno. Segundo Demo (2004, p.120), “o avaliado precisa entender como se dá o processo avaliativo, em particular, os critérios de avaliação”. Gimeno Sacristán (1995) identifica ainda um terceiro personagem, representado pela instituição de ensino. Em sua visão, quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, suas expectativas e também a partir das determinações do contexto institucional, sendo que, muitas vezes, nem ele próprio tem muita clareza ou sabe explicitar os *dados considerados* na

avaliação dos alunos. Nesse sentido, Bordenave (1986, p.111) reflete que o programa da disciplina deverá incluir a *maneira* como o aluno será avaliado, de modo que ele oriente seus esforços nesse sentido e não seja surpreendido na avaliação. Em sua visão, avaliar exige, antes, que se defina *aonde se quer chegar*, que se estabeleçam os critérios, para, em seguida, escolherem-se os procedimentos, inclusive aqueles referentes à coleta de dados, que devem ser analisados de acordo com o contexto e a forma em que foram produzidos. Para Gimeno Sacristán (2000):

“Em geral, a avaliação, a simples atribuição de uma nota, a qualificação ou apreciação de um trabalho, de um exercício, ou de qualquer atividade do aluno [...] são a expressão de um *juízo* por parte do professor, que pressupõe uma *tomada de decisões*, por elementar que seja, e que se apóia em diferentes tipos de evidências ou indícios, tomados através de algum procedimento técnico quando é uma avaliação *formal*, ou por mera observação *informal*” (Gimeno Sacristán, 2000, p.314).

1.4 Bases da Avaliação

A avaliação pode apresentar diversos níveis de explicitação (Miras e Solé, 1992) no que se refere à formalidade da situação e ao conhecimento que os sujeitos possuem da situação de avaliação. A *avaliação explícita* é uma situação de avaliação *formal* e reconhecida pelos sujeitos como tal. A *avaliação implícita* envolve uma avaliação de caráter *informal*, não sendo a situação definida como de avaliação e não percebendo os sujeitos de que são objeto dessa avaliação. Pode-se ainda diferenciar a *avaliação instituída*, realizada através de uma instrumentação específica – o que lhe imprime um caráter **objetivo** –, da *avaliação espontânea*, que é emitida sem a utilização de qualquer tipo de instrumentação para ser emitida, o que lhe confere, portanto, um caráter **subjetivo**.

Segundo Morales (2003, p.144), outra forma freqüente de caracterizar a

avaliação está relacionada à forma em que são estabelecidos os *critérios* aos quais esta avaliação se referencia. Os diversos enfoques para qualificar costumam dividir-se em duas grandes categorias, úteis para nossa atenção, pois indicam dois tipos distintos de *critérios* sobre os quais nem sempre refletimos. Na avaliação *referida a uma norma*, ou seja, *segundo o desempenho do grupo*, qualifica-se cada aluno segundo a sua posição relativa no grupo: os alunos são classificados e divididos em três grupos segundo uma impressão global de seu desempenho: os que estão *na média* (que são tomados como padrão), os que estão *melhor* que a maioria (que são considerados excelentes) e os que estão *pior* que a maioria (que são considerados deficientes). A avaliação tem por referência a *norma*, quando os desempenhos dos alunos são comparados entre si. Considera-se a existência de um aluno médio e de outros que aprendem mais ou menos, em relação ao primeiro. Sua finalidade fundamental é selecionar e classificar, posto que informa a posição (relativa) do indivíduo em relação a um grupo.

Na avaliação *referida a um critério ou nível absoluto*, ou seja, *segundo juízos previamente especificados*, qualifica-se de acordo com os objetivos atingidos, ou em qualquer caso, sem comparar ninguém com ninguém: o desempenho de cada aluno é analisado mediante o uso de roteiros, guias ou listas descritivas (com os aspectos a serem observados), e classificado em níveis distintos segundo seu desempenho individual. A avaliação tem por referência o *critério*, quando é avaliado o conhecimento do aluno em relação a critérios pré-estabelecidos constituídos pelos objetivos de ensino, sem que seja feita, necessariamente, comparação entre os alunos.

“Em princípio, é preferível o segundo *critério*: qualificar cada aluno pelo que sabe ele mesmo; não há alunos *predestinados* ao fracasso simplesmente porque são os últimos; eles também podem saber o suficiente. [...] Quando se qualifica com critérios não-relativos ao grupo, mas segundo objetivos estabelecidos previamente (que em princípio é o mais justo), é preciso determinar e comunicar previamente *objetivos e critérios mínimos*, o que é *mais ou menos importante*, etc. Isso deveria ser feito qualquer que fosse o *critério* adotado” (Morales, 2003, p.144-145).

Pode-se, ainda, considerar a *avaliação referida ao indivíduo*, centrada sobre os aspectos da *evolução*, dos *ganhos* e *retrocessos* de cada aluno, em que a *referência comparativa* é o indivíduo em diferentes momentos do processo de aprendizagem (Vasconcellos, 2003, p. 66). Em sua visão, não se devem comparar alunos entre si; cada um deve ser comparado a si mesmo, como estava antes e como está agora. Comparações costumam criar reações de competição, ódio, inveja e desânimo, conforme explica a seguir:

“O preconceito artificial do educador (esses alunos são ótimos – esses alunos são péssimos) age de modo determinante sobre o comportamento de educando. Ou melhor, os bons e maus alunos são inteiramente fabricados pelos professores. Em suma, a condição essencial para que um aluno, para que uma classe tenha bons resultados é que o professor tenha confiança neles. Esta seria a reforma mais econômica da escola com que se poderia sonhar. Mas também a mais difícil de ser aplicada” (Harper *apud* Vasconcellos, 2001, p. 77).

Nos instrumentos de *referência criterial* (Ferraz *et al.*, 1994), pretende-se a verificação das aquisições de um aluno ou de um grupo de alunos, em relação a *critérios* previamente estabelecidos. Os *critérios* são elementos que permitem ao indivíduo verificar se realizou corretamente a tarefa proposta e se o produto da sua atividade está de acordo com aquilo que deveria obter. O *critério* reporta-se ao indivíduo que aprende, à tarefa avaliada e às condições em que se realiza. A avaliação é feita pela relação entre o *valor efetivo* e o *visado*.

Os critérios considerados podem ser *mínimos* ou *de desenvolvimento*. Os critérios *mínimos* referem-se ao que deveria ser estritamente realizado, para que uma seqüência, ou a entrada em um novo ciclo de aprendizagem, não fiquem comprometidas. Os critérios *de desenvolvimento* ou *de aperfeiçoamento* permitem situar o desempenho entre um domínio **mínimo** e **máximo**, atendendo às diferenças entre os indivíduos.

A avaliação *referida ao critério* pode, ainda, ser de dois tipos, consoante se refira a *critérios de performance* ou a *critérios de competência*, critérios esses complementares. A *performance* tem caráter *transversal* e presta-se à avaliação de objetivos operacionais. A *competência* possui um caráter *longitudinal* e qualitativo, referindo-se à capacidade de conservação e transferência das aprendizagens e prestando-se à avaliação de objetivos gerais, de formas superiores de pensamento, de atitudes e valores.

Morales (2003) também distingue ainda entre *critérios de qualificação* (para julgar o processo global de aprendizagem) e *critérios de classificação* (para a avaliação de tarefas específicas).

Capítulo 2

A AVALIAÇÃO NO CAMPO MUSICAL

The praise of harmony

by Georg Friedrich Händel (1685-1759), "The Praise of Harmony", HWV 124.
Authorship by Newburgh Hamilton (fl. 1715-1743), no title [an adaptation]

Based on a text in English by John Dryden (1631-1700), "Alexander's Feast"

Recitative:

Look down, harmonious Saint,
Whilst we do celebrate thy art and thee!
Of Music's force the wonders show,
The most of Heav'n we here can know.

Aria:

Sweet accents all your numbers grace,
Touch ev'ry trembling string;
Each note in justest order place
Of Harmony we'll sing.

It charms the soul, delights the ear,
To it all passions bow,
It gives us hope, it conquers fear,
And rules we know not how.

I am thy harp

by Raymond Huntington Woodman (1861-1943), "I am thy harp", published 1907.

Authorship by Emily Murray

I am thy harp, that all unknown thou sweepest,
Strung to a thousand melodies of thee,
And all too lightly canst thou draw my fullest
And deepest music for thy minstrelsy.

2 A AVALIAÇÃO NO CAMPO MUSICAL

2.1 A Avaliação no Contexto Musical

A avaliação é tema de reflexão, pesquisa e discussão tanto na área de educação musical, quanto nas práticas interpretativas (*performance*). O processo avaliativo é realizado em diferentes atividades, modalidades e níveis de ensino de música, desde a educação musical na primeira infância, passando pelo ensino fundamental, médio e superior, o ensino de música em escolas especializadas e o ensino de instrumento realizado por professores particulares, seja em instituições escolares ou em espaços extra-escolares, tais como fundações, institutos e organizações não-governamentais que realizam projetos culturais, educacionais e/ou sociais. A literatura especializada retrata a pluralidade do conhecimento nessa área, em que se destacam livros e artigos derivados de práticas docentes, de pesquisas realizadas em cursos de mestrado ou doutorado ou, ainda, de estudos sobre temas específicos do conhecimento e da vivência musical. Nesses trabalhos e estudos, são apresentadas reflexões críticas sobre aspectos metodológicos e/ou didáticos relacionados às práticas musicais, sua fundamentação teórica, relatos do cotidiano educativo-musical e também propostas para a ação pedagógica.

Considerando a literatura especializada, é possível dizer que, de forma semelhante ao que já foi observado no campo educacional, o principal problema na área musical é a subjetividade e a falta de clareza/consistência nos critérios de avaliação, o que pode ser explicado pelas diferentes perspectivas, conceitos e abordagens adotadas pelos avaliadores. Sobre a problemática da ausência ou falta de clareza em relação aos critérios de avaliação, França (2002, p. 3) destaca a complexidade da avaliação musical

e a falta de consenso na mesma:

“As disparidades de julgamento de uma mesma execução denotam que muitas vezes os parâmetros utilizados não são claros nem mesmo para os examinadores. Se estes chegam a resultados demasiadamente diferentes, provavelmente estão avaliando [...] a partir de perspectivas fundamentalmente diversas” (França, 2002, p.3).

Para Kleber (2003):

“A complexidade implícita no processo de avaliação abarca questões de ordem emocional, juízo de valores, procedimentos e encaminhamentos, revelando um leque de possibilidades conceituais e de formas de avaliar [...] que estão diretamente relacionadas a uma visão do sujeito avaliado, do sujeito que avalia e do objeto” (Kleber, 2003, p. 152-153).

Para discutir a concepção de avaliação na perspectiva do professor e do aluno, a autora entrevistou os docentes e alunos formandos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. A autora menciona que “os alunos entrevistados revelaram a percepção de uma diversidade de formas de avaliar por parte dos professores, apontando que não havia *consenso* entre os mesmos”.

Por outro lado, “as respostas dos docentes revelaram um leque de possibilidades de formas de avaliar, o que reflete também um leque de possibilidades conceituais”. Os docentes entrevistados apontaram as seguintes questões: a dificuldade de se avaliar o aspecto *qualitativo*, a falta de consenso na forma de avaliar os alunos, um desconforto em lançar juízo sobre o outro e a crença na 'imaterialidade' da música. Nesse sentido, a autora lembra que a música é fruto de um processo [...] que envolve escolhas de ordem técnica, estrutural, conceitual e estética, e que a avaliação pressupõe *clareza de critérios*.

No tocante às dificuldades do processo, Tourinho e Oliveira (2003, p.24) destacam a falta de clareza e objetividade na avaliação:

“Muitos educadores acreditam que a avaliação em artes é difícil e que a avaliação *objetiva* pode ser inapropriada quando se trata de áreas que envolvem a criatividade individual, embora concordem que o professor necessite dar *feedback* ao aluno. *O que deve ser avaliado* nem sempre tem uma resposta muito clara e simples quando se trata de artes e música” (Tourinho e Oliveira, 2003, p.24, grifo nosso).

Sobre a avaliação no contexto escolar, Hentschke e Del Ben (2003, p.17) afirmam que este é um “tema ainda polêmico na área da música, visto que muitos professores consideram a música como algo essencialmente *subjetivo* e, por isso, difícil de ser avaliado”. As autoras acrescentam que, em razão de inúmeros fatores, o processo de avaliação em música ocorre mais intuitivamente do que fundamentado em dados obtidos por meio da observação sistemática do desempenho musical dos alunos, que tenham como referência critérios preestabelecidos (p.184). No tocante à avaliação do produto musical dos alunos, as autoras questionam “como superar o problema da 'subjetividade' na música?” (p. 186).

Beineke (2003) também levanta questões semelhantes, apontando para a complexidade do tema:

“O tema avaliação é por si próprio, complexo, gerando diferentes expectativas, frutos de concepções sobre educação e sobre música. Nas áreas artísticas, e na música em particular, a temática é ainda mais controversa, muitas vezes recaindo-se em *critérios vagos e/ou subjetivos*” (Beineke, 2003, p. 91, grifo nosso).

Santos (2003, p.41) reporta-se à predominância dos aspectos *quantitativos* da mensuração tradicional em detrimento dos aspectos *qualitativos*, destacando a necessidade da formulação de critérios de avaliação e do equilíbrio entre seus aspectos *subjetivos* e *objetivos*. Segundo a autora, a avaliação da execução musical tem sido tratada sob diversos aspectos, entre os quais estão o equilíbrio entre a subjetividade e a objetividade, a definição de comportamentos musicais relativos à execução, a formulação de critérios de avaliação e a base teórico-metodológica que vai fundamentar

esse processo. Ao analisar o processo avaliativo, a autora questiona os seguintes aspectos: “Por que existem diferenças qualitativas entre as avaliações do professor L e do professor Q? Qual o grau de subjetividade presente nessas avaliações? Que dimensões de crítica musical são contempladas nesse tipo de avaliação?” (Santos, 2003, p. 41).

Swanwick (1994, p.110) também destaca a importância da formulação e explicitação dos critérios de avaliação. Em sua visão, critérios desiguais podem levar diferentes professores a avaliar de forma diversa a *mesma* execução, assim como a falta de um referencial bem definido pode levar o *mesmo* professor a avaliar diferentemente de um dia para o outro. No tocante à formulação e à explicitação dos critérios de avaliação, o autor considera que sua utilidade está em aprofundar a comunicação entre alunos e professores, aclarar a base de nossos julgamentos e articular esses julgamentos com outras pessoas interessadas, sejam alunos ou colegas.

Na visão de Swanwick (2003, p.81), a avaliação em situações cotidianas é frequentemente, informal, intuitiva, tendo em vista que não existe um procedimento-padrão para seguir, não é preciso proceder a nenhuma análise detalhada, nem é necessário um relatório escrito. Na sala de aula, o professor interage com o aluno comentando seu trabalho e corrigindo-o sempre que necessário. Nesse caso, pode-se fazer uma comparação entre o que o estudante está fazendo agora e que acontecia com o mesmo estudante na semana passada ou, talvez, no ano passado (comparações *intrapessoais*). O nível de informalidade, contudo, diminui à medida que o professor começa a fazer comparações com o trabalho de outros alunos (comparações *interpessoais*). Segundo ele:

“Os professores inevitavelmente encontram a si próprios questionando as avaliações de uma maneira mais formal, por exemplo, quando necessitam justificar suas decisões perante outras pessoas, como os diretores, os pais, os futuros empregadores. Uma maior formalidade aparece quando somos

obrigados a relatar para as pessoas comparações que estão além da transação imediata, talvez um comentário que será parte de um boletim escolar. Diferentemente da rica conversação que caracteriza o ensino, a avaliação formal definitiva pode estar escondida: talvez em uma frase simples, um número, uma nota ou um grau de classificação. É quando os julgamentos podem ser mais calorosamente disputados, pois sentimentos pessoais, prestígio público, emprego e reputação podem estar em jogo” (Swanwick, 1999; 2003, p.83).

Para Swanwick (2003, p.83), é nesse momento que “devemos buscar um vocabulário que seja significativo e compartilhado, ou encontrar e declarar critérios que façam sentido para qualquer pessoa” (Swanwick, 2003, p.83). O autor lembra que nos processos seletivos, festivais e concursos costumam ocorrer situações nas quais é difícil avaliar a *performance* dos candidatos, por exemplo, quando tocam peças de estilos diferentes, com diferentes níveis de dificuldade técnica e em instrumentos de natureza diversa, mas, ainda assim, concorrem entre si. Swanwick (1999, p. 83) reflete que “é nesse ponto de comparação que começamos a ter consciência da necessidade de critérios confiáveis para explicitar padrões, para uma linguagem compartilhada de crítica musical”. Para evitar os preconceitos, a arbitrariedade e possíveis injustiças, o autor recomenda que se deva analisar cuidadosamente os critérios utilizados, bem como investigar a possibilidade de utilizar mais de um avaliador no processo.

Segundo Swanwick (2003, p. 81), “a atividade musical é amplamente avaliada de vários modos, inclusive durante exames vocais e instrumentais, audições, festivais e concursos. *Performances* musicais e composições são assuntos diários em críticas de jornais, que também publicam sobre as oscilações de peças e músicos”. O autor defende que, em razão de sua importância, o processo deve ser fruto de uma reflexão cuidadosa, não devendo ser precipitado, pois a avaliação do desempenho de um músico em uma competição ou um exame pode aumentar ou diminuir seu prestígio pessoal, promover ou criar obstáculos à sua carreira profissional; ou, ainda, trazer lucro ou prejuízo financeiro. O autor lembra também, que “os músicos são contratados ou despedidos

pela avaliação da maneira como tocam” (Swanwick, 2003, p. 81).

2.2 A Avaliação nos Cursos de Formação Musical

Na visão de Hentschke e Del Ben (2003, p.184-185), “avaliar é estabelecer um diálogo entre o que foi planejado e o que constituiu de fato, a prática de ensinar”. Para tanto, ao avaliar, é necessário retomar todas as dimensões que constituem o processo de planejar o ensino, e questionar: “*O que ensinamos? Para que ensinamos isto ou aquilo? Quais foram nossas metas e objetivos? Eles foram alcançados? Por que ensinamos isto ou aquilo? Como justificaremos aquilo que foi feito em sala de aula?* – entre outras questões”.

Na década de 70, Swanwick (1979) se destacou por seu papel no desenvolvimento de um modelo curricular nacional que promove uma diversidade de experiências e atividades musicais, e “permite que os alunos assumam diversos papéis de forma ativa em uma variedade de ambientes musicais” (1979, p.42). Nesse intuito, Swanwick propõe um processo de aprendizagem baseado em um modelo denominado “C(L)A(S)P”, que em inglês significa “*to hold together*”⁶. Os parênteses nas atividades de Técnica e Literatura são utilizados por Swanwick para caracterizá-las como secundárias ao processo educativo (conhecimento sobre Música), uma vez que sua

6 Em inglês o termo “*clasp*” significa ao mesmo tempo “juntar” e “segurar”. Em português é conhecido como modelo “(T)EC(L)A”, que por sua vez, sugere a idéia de “alcançar”, “acessar” ou “pôr alguma coisa em funcionamento” por meio de uma chave, botão ou alavanca que aciona um mecanismo de controle. (Dicionário Aurélio).

Modelo C(L)A(S)P ou (T)EC(L)A:

- Composition (Composição - criação, arranjos, improvisação)
- Literature (Literatura - crítica musical, história da música, musicologia)
- Audition (Apreciação - audição de obras musicais em concertos, recitais e apresentações)
- Skills acquisition (Técnica - aquisição de habilidades no manuseio do instrumento, na leitura e escrita de notação simbólica e na percepção auditiva)
- Performance (Execução - tocar, cantar em ambiente formal e informal)

função seria prover suporte à Composição, Execução⁷ e Apreciação, consideradas centrais ao desenvolvimento musical dos estudantes (envolvimento direto com a música). A Técnica se refere à aquisição de habilidades, que incluem o controle técnico vocal e instrumental, o desenvolvimento da percepção auditiva, da fluência na leitura e escrita musical, e, também, do solfejo. A Literatura abrange os estudos históricos e musicológicos, bem como a análise musical por meio do estudo de partituras e *performances*, conhecimentos sobre o contexto da obra, a carreira do compositor, arranjador ou intérprete, características regionais, gêneros, estilos, etc.

Esses cinco tipos de atividades musicais representam parâmetros (Swanwick, 1979, p. 40) ou dimensões de experiências musicais que conduzem o aluno a desempenhar um papel ativo em seu próprio desenvolvimento e aprendizagem e constituindo-se em um valioso instrumento de trabalho, que prioriza a livre experimentação de materiais sonoros e busca desenvolver a criatividade e a improvisação. Em sua visão, a criatividade não é uma prerrogativa de compositores, já que executantes e ouvintes também têm a oportunidade de criar para si próprios, e/ou para os demais, caminhos alternativos de experiência que podem permear inclusive o estudo da Técnica e da Literatura Musical.

Baseando-se nesse modelo, Tourinho e Oliveira (2003) fazem uma distinção entre os objetivos de diferentes instituições de ensino musical:

“A preocupação com o desenvolvimento musical geral do indivíduo aparece mais especificamente delineada nos programas de educação musical que tendem a distribuir de forma equilibrada, na mesma disciplina, as atividades de compor, tocar e apreciar. Estudos no Brasil, conduzidos por Hentschke (1994), Santos (1998) e Silva (1998), defendem a utilização e coexistência dessas atividades nas aulas de música e nas aulas de *performance*, quando se trata dos cursos de iniciação musical ou de instrumento no nível não-profissionalizante. Nos cursos técnicos e superiores de instrumento, a ênfase fica por conta da *performance* do

7 Cabe esclarecer que no contexto das atividades do modelo (T)EC(L)A, o termo 'execução' consiste em uma tradução da palavra inglesa *performance*. Nos cursos técnicos e superiores de instrumento, contudo, é mais comum a utilização do próprio termo 'performance', que já se encontra incorporado à língua portuguesa, e que amplia o conceito de 'execução' para incluir a prática da interpretação

aluno e, embora as outras atividades continuem a existir, são fragmentadas em disciplinas específicas. A aula de instrumento, em alguns casos ou em boa parte dos casos, está voltada para a aquisição de noções técnicas e de habilidade instrumental. Ouvir música, ler sobre música, improvisar e compor tornam-se atividades secundárias quando não existentes na aula de instrumento. A maior preocupação está em tocar um repertório cada vez mais complexo e em uma superação técnica das dificuldades encontradas” (Tourinho e Oliveira, 2003, p.21).

No tocante ao desenvolvimento musical, Swanwick reconhece que o domínio técnico é uma parte essencial na atividade de *performance* / execução, mas não deve ser o único aspecto a ser observado. Em sua visão, a primeira exigência nesse sentido é reconhecer a complexidade da experiência musical por si mesma:

“É claro que uma atividade tão rica não pode ser reduzida a uma única dimensão, digamos, a da 'técnica'. Existem outros elementos reconhecidos, incluindo aquilo que às vezes é chamado de 'musicalidade', e que podemos mais claramente identificar como *sensibilidade a e controle de materiais, expressão e forma*” (Swanwick, 1994, p. 105-106, grifo nosso).

Na década de 80, com base em pesquisas sobre o desenvolvimento musical e no trabalho empírico realizado a partir da análise de composições musicais infantis, Swanwick e Tillman (1986) publicaram um estudo que teve como objetivo mapear o desenvolvimento musical das crianças. Tendo como premissa a convicção de que a aprendizagem musical deve obedecer a etapas sucessivas, consoantes com o nível de amadurecimento psicológico do indivíduo, Swanwick fez o mapeamento desse processo. Desse trabalho, originou-se a Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (Swanwick, 1988), que prevê estágios cumulativos de desenvolvimento pelos quais o aluno passa durante o processo de aquisição do conhecimento musical. No Modelo Espiral (Swanwick, 1988), são apresentados oito níveis ou modos de desenvolvimento musical, articulados por meio de quatro dimensões centrais: *Materiais, Expressão, Forma e Valor*⁸.

8 Um modelo de categorias semelhantes é proposto por Meyer (1989), embora sua abordagem tenha um

Segundo Swanwick (2003, p. 59), os *materiais* são conhecidos nos manuais escolares como “elementos musicais” e correspondem à noção de altura, timbre, duração e intensidade, estando relacionados às *propriedades físicas do som*: a) modo, tonalidade, notas, intervalos, acordes; b) qualidade sonora, cor, textura, densidade; c) velocidade, andamento, métrica, ritmo; d) energia, volume, dinâmica, etc. Outros exemplos de *materiais* incluem a letra, a melodia, a harmonia, a parte vocal, a dicção, os instrumentos e os efeitos sonoros. Swanwick (1988) explica que, no nível dos *Materiais*, as pessoas encontram prazer no som propriamente dito, voltando sua atenção para a forma em que são trabalhadas as sonoridades, os timbres, as dinâmicas, as alturas das notas, etc., valorizando a exploração dos materiais sonoros.

A *expressão* está relacionada a sentimentos e ânimos, temperamento, humor, aspectos emotivos, comunicativos e/ou descritivos; a possibilidade de evocar sentimentos e/ou lembranças, associações visuais com figuras, quadros, desenhos, filmes ou com textos, poemas, letras. No tocante à *Expressão*, as pessoas valorizam a música na medida em que ela é capaz de transmitir significados, sentimentos, humores e estados de espírito, podendo, ainda, fazer associações entre o conteúdo expressivo da música e suas experiências pessoais, sociais e/ou culturais.

A *forma* inclui relações estruturais entre os eventos, partes ou ações; mudanças e transformações na música: repetição e contraste, tensão e repouso, normas e desvios, simultaneamente ou em sucessão, e variações. No nível da *Forma*, as pessoas voltam sua atenção à identificação das estruturas musicais e da interação entre as mesmas, buscando relações coerentes entre seus eventos, partes e/ou seções, e apreciando suas

caráter mais histórico e filosófico que o Modelo Espiral de Swanwick (1988), que, por sua vez, está mais voltado ao contexto da educação musical. Em sua visão, as pessoas podem responder à música ao direcionar sua atenção aos sons (*transcendentalismo*), ou ao conteúdo expressivo e referencial da música (*tradicionalismo*), ou, ainda, à interação das estruturas apresentadas (*formalismo*). Enquanto o *transcendentalismo* se encontra relacionado ao nível dos Materiais, o *tradicionalismo* enfatiza a Expressão, e o *formalismo*, a dimensão da Forma. Swanwick considera, contudo, uma dimensão adicional – o Valor, que não encontra contrapartida na abordagem de Meyer.

transformações e mudanças.

O *valor* é definido pela percepção do significado que o contato ativo com a música pode proporcionar e se expressa por meio de uma reflexão sobre nossas experiências musicais e seu significado humano – um compromisso de envolvimento com a música por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores ou, ainda, do desenvolvimento sistemático de novos processos musicais e/ou de idéias críticas e analíticas sobre música (Swanwick, 1996, p. 14). É um processo de fusão ou síntese em que a música incorpora as experiências anteriores e informa sobre novos valores. Nesse processo, o indivíduo 'toma posse' da música para si próprio (para construir novos significados pessoais) ou a oferece como uma contribuição à coletividade (no sentido de construir novos significados sociais e culturais). O autor considera que o *Valor* é o nível mais alto de compreensão musical, que é definido pela percepção do significado de determinado contato ou encontro com a música em todas as camadas ou dimensões da espiral (seus materiais, seu caráter expressivo e sua estrutura), implicando em um alto grau de empreendimento e realização musical.

Essas quatro dimensões centrais são, por sua vez, subdivididas em dois pólos complementares de natureza qualitativa: o lado esquerdo representa o aspecto *criativo, subjetivo, pessoal e intuitivo*, e o lado direito representa o lado *tradicional, objetivo, universal e analítico*. Para cada nível de resposta *intuitiva*, há uma dimensão *analítica* correspondente, ou seja, o conhecimento que, inicialmente, emerge de forma intuitiva passa a ser canalizado e alimentado pela análise.

A estrutura toma a forma de uma espiral por representar um processo cíclico e cumulativo: embora exista uma seqüência prevista para o desenvolvimento musical, esse é um processo dinâmico ao qual é possível dar continuidade até sua fase final (com

a conquista da última dimensão), ou, ainda, regressar ao ponto de origem (à medida que novos processos ou repertórios são explorados em sua fase inicial). Por serem cumulativas, as últimas dimensões abrangem e incluem todas as camadas precedentes. Segundo Swanwick, reingressamos na espiral, repetidamente, “não importa qual a nossa idade ou o quão musicalmente experientes sejamos” (Swanwick, 1988, p. 67).

Enquanto o modelo (T)EC(L)A está centrado sobre as atividades musicais, o modelo Espiral se ocupa do desenvolvimento musical, podendo ser utilizado na avaliação dessas mesmas atividades. Segundo Swanwick (1994), esse modelo pode ser aplicado para avaliar o estágio de desenvolvimento das atividades musicais, especialmente da execução, composição e apreciação por contemplar todas as dimensões de experiência musical.

A Teoria de Desenvolvimento Musical e o Modelo Espiral de Swanwick foram utilizados como referencial teórico por diversos pesquisadores, entre os quais Hentschke (1993), Santos (1998), Grossi (1998), Andrade (2001) e Del Ben (1997; 2001)⁹. Em alguns casos, o modelo foi ampliado pela introdução de conceitos, elementos ou dimensões não contemplados no modelo original.

Em sua dissertação de mestrado, Santos (1998) tratou da formação pedagógica dos professores de piano e investigou se havia bases teóricas e metodológicas nos critérios utilizados na avaliação. A partir da avaliação escrita da execução musical de sete alunos, previamente gravadas em vídeo, foi possível mapear a prática de avaliação de dezenove professores de piano da região metropolitana de Porto Alegre, todos com nível superior. Nessa avaliação, dois aspectos importantes foram evidenciados: a) os critérios empregados pelos professores ficaram, na maior parte, limitados às dimensões

⁹ Na área da educação musical, além dos autores já citados, há outros estudos importantes que tratam da avaliação dos conhecimentos musicais dos alunos, entre os quais se destacam Colwell (1992; 2002), Hentschke (1994; 1996), Lennon (1995), França (1998; 2000), Grossi (1999; 2000; 2003), Tourinho (2000; 2001), e Runfola e Swanwick (2002).

de Materiais e Expressão, e b) cada professor tende a empregar o mesmo tipo de critérios, independentemente do desenvolvimento musical do aluno avaliado (Santos, 1998). Ao complementar a avaliação escrita com entrevistas individuais, foi possível, ainda, identificar as concepções desses professores, bem como a relação entre o discurso e a prática.

Em sua tese de doutorado, Grossi (1998) investiga as dimensões da experiência musical que emergem na audição da música e discute os resultados no contexto da avaliação realizada nas disciplinas de Percepção Musical dos cursos superiores de música. Foram seis as categorias encontradas pela autora, nas quais as três primeiras são coincidentes com as do Modelo Espiral: a) materiais do som; b) caráter expressivo; c) relações estruturais; d) contextual (“na qual os alunos fazem comentários sobre o gênero, estilo, compositores, períodos históricos ou influências regionais identificados na música e as técnicas composicionais utilizadas” (Grossi, 1998, p. 175); e) composto ou combinado (uma dimensão de resposta mais global ou “holística”, em que ocorre uma combinação de duas ou mais categorias); e f) ambíguo (“que inclui as respostas que, devido à falta de clareza e à impossibilidade de interpretá-las com segurança, não se enquadram nas demais categorias”) (Grossi, 1998, p. 175). Em pesquisa posterior, Grossi (2001) trata do contexto da apreciação de música popular, incluindo uma outra dimensão de vivência musical de natureza corporal ou físico-corporal (Grossi, 2001, p.49).

Em sua dissertação de mestrado, Andrade (2001) aborda questões relativas à avaliação da execução musical vocal coletiva, que foi fruto de um estudo realizado em Curitiba com regentes de coros infantis. A análise dos resultados de seu trabalho evidenciou dois aspectos significativos: a) as avaliações feitas pelos regentes enfatizavam mais as dimensões de Materiais e Expressão, e b) as avaliações dos

regentes apresentavam outros elementos que não se relacionavam diretamente às quatro dimensões indicadas no modelo de Swanwick. As respostas apontaram para a ampliação desses critérios pelo acréscimo de dois outros aspectos, enfaticamente indicados pelos regentes, relacionados a questões disciplinares (atitudes) e a questões de estética visual (etiqueta de palco). A autora conclui que na avaliação da execução musical, além dos elementos, propriedades e relações internas da música, também deve ser considerado o contexto.

Hentschke e Del Ben (2003) tratam da relação entre o planejamento, a ação educativa propriamente dita e a avaliação. Em sua visão, a ação avaliativa é o ponto de partida para “um diálogo entre o que foi planejado e o que constitui de fato a prática de ensinar” (Hentschke e Del Ben, 2003, p.184). Para as autoras, o tema é bastante polêmico, tendo em vista que muitos professores consideram a música uma linguagem essencialmente subjetiva e, por isso, difícil de ser avaliada, ou então, concebem a expressão musical do aluno como algo individual, particular e único, que não pode ser compartilhado, comentado ou julgado. Nesse sentido, as autoras apontam alguns dos desafios e problemas na avaliação em música e sugerem princípios e procedimentos que podem orientar o processo de avaliação da aprendizagem musical.

Para compreender os produtos musicais dos alunos e desenvolver critérios que possam servir de parâmetro de avaliação, as autoras sugerem o uso de estudos, teorias e modelos. Para tanto, explicam que o professor precisa desenvolver critérios de avaliação que lhe permitam estabelecer parâmetros para se comunicar com os alunos, para informar-lhes o que foi aprendido, o que poderia ser melhorado, e o que ainda precisa ser construído. Esses critérios também devem descrever quais são os comportamentos musicais esperados em diferentes etapas do processo de desenvolvimento musical. Sobre a utilização de um modelo de desenvolvimento musical no estabelecimento de

critérios de avaliação, as autoras oferecem a seguinte justificativa:

“Os critérios não devem ser vistos como verdades absolutas sobre o desenvolvimento musical, mas, sim, como uma possível referência que poderá auxiliar o professor na tentativa de compreender os produtos musicais dos alunos, dirigindo sua atenção para as dimensões musicais a serem contempladas e para os diferentes níveis de complexidade que podemos esperar dos alunos nas diversas etapas de seu desenvolvimento musical” (Hentschke e Del Ben, 2003, p. 187).

O Modelo Espiral de Swanwick é, então, sugerido para auxiliar na identificação e compreensão daquilo que o estudante foi capaz de fazer musicalmente; o que ainda não realizou, ou pareceu não ser capaz de realizar; o que precisa ser aperfeiçoado, reforçado ou retomado; e o que precisa ser contemplado em termos de novos conteúdos, novas metas, retroalimentando, dessa forma, o planejamento inicial e fornecendo subsídios para planejar os passos seguintes, inclusive outras formas de avaliação.

As autoras concluem que, embora as dimensões de Materiais, Expressão e Forma constituam o “ponto de partida” para definir os elementos sonoro-musicais a serem contemplados no planejamento e desenvolvimento das aulas, a vivência e a aprendizagem desses elementos musicais é marcada por “significados e funções sociais” que definem e convencionam “o que consideramos música, quais as formas de vivenciá-la ou aprendê-la e quais as funções e usos de determinada peça ou estilo musical” (Hentschke e Del Ben, 2003, p.180). Dessa forma, para expandir o universo musical do estudante, proporcionando-lhe a oportunidade de vivenciar as manifestações sociais e culturais de diversos grupos, além de diferentes gêneros musicais dentro de sua própria cultura, é preciso complementar o modelo proposto por Swanwick com modelos e/ou conceitos que expliquem seu significado no mundo social, inclusive aqueles propostos por outros autores.

Dando prosseguimento aos trabalhos anteriormente publicados, na década de 90, Swanwick (1994) aprofunda sua análise sobre a avaliação musical, discutindo de forma

mais detalhada as dimensões subjetivas e objetivas da avaliação. Relaciona a dimensão subjetiva com a intuição e a objetiva com a análise crítica. Afirma que é necessário equilibrar essas duas dimensões no momento da avaliação, bem como cuidar das questões de valor, julgamento e interpretação dos resultados. Em sua visão, o desenvolvimento do conhecimento musical ocorre de maneira *intuitiva*, sendo que esse processo intuitivo é canalizado e retroalimentado por meio da *análise*. No processo de avaliação, o professor julga determinada execução musical de maneira intuitiva, em um primeiro momento, para, logo em seguida, buscar uma análise apropriada que fundamente o seu julgamento. Para que isso ocorra, é necessário que o professor tenha uma idéia clara sobre a natureza da experiência e do conhecimento musical na atividade avaliada. Para ajudar na compreensão musical por parte dos professores, o autor volta a explicar de forma sintética as quatro dimensões do modelo e apresenta de forma resumida critérios gerais observáveis para avaliar o trabalho dos alunos, que podem ser aplicados em composição, execução e também em apreciação:

“Essas são as dimensões nas quais toda a análise e crítica musical estão enquadradas, áreas nas quais filósofos de arte, estetas e psicólogos trabalharam por séculos: a) consciência e controle de *materiais sonoros*: demonstrados na distinção entre timbres, níveis de intensidade, duração ou alturas, e no manuseio técnico de instrumentos ou vozes; b) consciência e controle do *caráter expressivo*: mostrados na atmosfera, no gesto musical, no senso de movimento implícito na forma das frases musicais; c) consciência e controle da *forma musical*: demonstrados por meio das relações entre formas expressivas, os caminhos pelos quais os gestos musicais são repetidos, transformados, contrastados ou conectados; d) consciência do *valor pessoal e cultural* da música: mostrado através da autonomia, da avaliação crítica independente e pelo compromisso mantido com estilos musicais específicos. O modelo pode ser novamente articulado pelo reconhecimento de que cada uma dessas colocações tem dois aspectos: o primeiro relacionado aos mundos musical e pessoal, subjetivos, dos indivíduos, e o segundo ao mundo público das práticas musicais e tradições – uma distinção entre os modos intuitivo e analítico de compreensão musical por mim desenvolvidos anteriormente” (Swanwick, 1999, p. 91).

Swanwick (1994; 1999) revela uma preocupação em relação ao estabelecimento dos critérios de avaliação, que, em sua opinião, devem associar a intuição à análise

crítica para permitir a valorização do que realmente importa e equilibrar as dimensões *subjetivas* e *objetivas* presentes no momento da avaliação. Nesse sentido, o autor afirma que “devemos saber o que realmente conta quando as pessoas tocam, criam ou ouvem música”, e lembra que o *processo* musical é invisível e inaudível sem o *produto* resultante. Lembra ainda, que não é muito sábio confiar somente em um único tipo de evidência ou simplesmente em um único 'produto' quando tentamos avaliar o trabalho dos estudantes, pois a compreensão musical pode ser mais desenvolvida em um setor do que em outro.

O autor também destaca outras questões relevantes na avaliação musical, tais como o equilíbrio entre o *controle técnico* e a *sensibilidade artística e musical*, o *peso* dos diversos componentes da vivência musical na avaliação do aluno e a *fidedignidade* e a *validade* dos critérios e instrumentos de avaliação. Em sua visão, qualquer modelo de avaliação válido e confiável precisa levar em conta duas dimensões: “o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo, as atividades do currículo de um lado e os resultados educacionais de outro” (Swanwick, 1999, p. 94). Para conferir maior fidedignidade e validade aos critérios e instrumentos de avaliação, Swanwick (1994) sugere o uso de uma *lista*, *roteiro* ou *guia* em que as várias categorias de análise sejam acompanhadas por frases descritivas breves, claras e qualitativamente diferenciadas, ordenadas em uma seqüência lógica e abrangente o suficiente para permitir variáveis relacionadas ao tipo de repertório, ao nível técnico e artístico do candidato, etc., sem distorcer a natureza daquela atividade musical.

Swanwick (1994; 1999) lembra que, além da avaliação *informal* realizada por professores e alunos no dia-a-dia, existem *situações formais* que exigem a comunicação dos resultados aos pais, aos diretores, às comissões de seleção das instituições de ensino e aos possíveis empregadores por meio de *notas*, de *menções*, de *conceitos*, da

descrição do desempenho ou, ainda, da *lista de classificação* dos candidatos. O julgamento e a interpretação dos resultados devem ser do *produto* e não da *pessoa*, podendo ser realizados por meio de uma comparação com o desempenho dos outros candidatos (referido *à norma*) ou com critérios implícitos na própria atividade (referido *ao critério*). Todavia, Swanwick (1994; 1999) alerta para o fato de que devemos ser cautelosos com a falsa impressão que a exata quantificação dos números pode dar, como no seguinte exemplo:

“Em uma competição de esqui no gelo, um concorrente pode ter nota seis para a parte técnica (numa avaliação de zero a dez) e nove para a parte artística, enquanto outro competidor recebe nove para a parte técnica e somente seis para a parte artística. A soma das notas será a mesma – quinze – mas a nossa impressão das efetivas *performances* será bastante diferente” (Swanwick, 1999, p. 84).

O autor, por outro lado, também lembra que não devemos presumir que a superioridade em algum aspecto (por exemplo, mais agilidade musical ou mais velocidade), necessariamente, signifique uma melhor *performance*. Uma tentativa de abordar o assunto da complexidade é quando as notas de um aluno são aumentadas de acordo com a dificuldade da música tocada, conforme explica a seguir:

“ 'Difícil', na verdade significa mais coisas: mais tonalidades, mais sustenidos e bemóis, maior variedade de fórmulas de compasso, maior variedade de padrões rítmicos, mais notas. Complexidade pode incluir o manejo e a apreciação de partes simultâneas, elaboração harmônica, rítmica e melódica e consciência das relações estruturais, ampliadas para a composição e *performance*. Mas a qualidade da composição não pode ser avaliada nesses termos. Complexidade, por si só, não é uma virtude. Tocar uma grande *quantidade* de música complexa, sem evidências de compreensão, não pode ser considerada uma realização de alto nível. E certamente é possível tocar, compor e apreciar uma alta *qualidade* de experiência musical sem nenhuma grande complexidade” (Swanwick, 1999, p. 89, grifo nosso).

A relação entre o quantitativo e o qualitativo é definida da seguinte forma pelo autor:

“Claro que queremos ver os alunos aumentarem seu âmbito técnico. Mas não a cada peça. Algumas vezes é o âmbito musical que necessita de expansão, e a pergunta não é 'quantas notas'? Mas sim, 'quantas camadas'? Isso é o que entendo por *qualidade* no fazer e na apreciação musical” (Swanwick, 1999, p. 89, grifo nosso).

Na visão de Swanwick, em um amplo programa de educação musical, os estudantes devem, amiúde, encontrar a si mesmos em posição de fazer julgamentos musicais verdadeiros, avaliar seu próprio trabalho e o trabalho dos outros conforme descrito a seguir:

“Em uma situação ideal de avaliação, o professor tenta levar seus alunos a tocar e a ouvir a si próprios com autocrítica e de forma plena; então o processo torna-se uma interação entre a auto-avaliação e a avaliação do professor. Isso é avaliação no sentido mais importante da palavra” (Loane *apud* Swanwick, 2003, p.83).

2.3 A Avaliação nos Processos Seletivos e Cursos de Instrumento

Tourinho e Oliveira (2003) analisam tanto o campo da avaliação educacional quanto o da avaliação musical. Entre os pontos principais abordados estão: as funções da avaliação nos cursos de música; as características e dificuldades da avaliação da *performance* musical que, além de aspectos socioculturais, envolve os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; a necessária adequação dos critérios de avaliação à dimensão musical; a importância da mediação do professor nos processos formais – a necessidade de consistência, precisão e constância nos critérios de avaliação – e, ainda, o papel da avaliação e dos testes nos cursos de instrumento e instituições de ensino musical de nível técnico e superior.

Segundo Tourinho e Oliveira (2003), a avaliação tem uma grande importância na implementação dos programas de música e possui muitas funções, como: avaliar o

progresso do aluno; guiá-lo na aprendizagem e em sua carreira de intérprete; desafiá-lo para novos patamares de *performance*; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor e o programa de música da escola; manter padrões de qualidade determinados pelo contexto¹⁰, ou, ainda, coletar dados para uso em pesquisas.

O professor avalia de forma constante quando está trabalhando em sala de aula, mas também mensura em bancas de exame, exames de seleção, concursos. Enquanto a *mensuração* utiliza instrumentos cujos resultados são precisos, objetivos e *quantitativos*, representados em termos *numéricos* que conduzem a um tratamento estatístico, a *avaliação* “é o processo de determinar até onde os *objetivos* de uma tarefa educacional foram atingidos”, e cuja representação é essencialmente *descritiva*, portanto, de natureza *qualitativa*. Cabe ao examinador decidir se a situação educacional pede um instrumento de mensuração ou de avaliação.

Segundo as autoras, a pesquisa e a literatura em avaliação em música revelam que os testes tradicionais tendem a enfatizar a parte técnica e mensurável, repartindo a avaliação em itens específicos e muitas vezes concentrados, como se fossem listas de atividades que fragmentam a música, a educação musical e a *performance* em uma série de atributos que podem ser separados para a avaliação e novamente reunidos (Tourinho e Oliveira, 2003, p. 21). Para as autoras, a nota resultante deve ser bem mais que o somatório de itens isolados e envolve não somente os aspectos *técnicos*, mas também os aspectos *musicais* e *extra-musicais* da *performance*.

Outro problema apontado pelas autoras é a elaboração de critérios *válidos* e *confiáveis* para avaliar, tendo em vista que é uma tarefa quase impossível estabelecer uma lista do que deve (ou não) ser avaliado em uma *performance*, porque o resultado a ser mensurado está ligado aos *objetivos* propostos inicialmente. Nesse sentido, o

10 As autoras defendem que a escola precisa ter padrões para que exista controle de qualidade, um sistema que permita conhecer o nível do aluno quando entra e quando sai do curso.

professor deve definir *claramente* o que vai ser mensurado – as regras, a rubrica¹¹, a ementa para caracterizar o que vai ser avaliado – e ser o mais *consistente* possível. A questão não reside somente em *o que* considerar, mas o *peso* que cada atributo pode ter quando se mensura. As autoras também apontam para a necessidade de consistência, precisão e constância, principalmente, quando a avaliação inclui mais de um juiz.

A avaliação pode estar voltada tanto para a avaliação da capacidade, como para o nível de aprendizagem musical, porém, muitos fatores, tais como o nível de motivação e interesse, além de sua capacidade, influenciam no sucesso do aluno. Na avaliação da *performance*, o professor coleta dados relevantes, analisa e interpreta a *performance* musical do aluno com o objetivo de tomar e aplicar decisões educacionais. Esses dados devem demonstrar seu grau de aprendizagem e progresso de acordo com critérios previamente estabelecidos¹². A avaliação da *performance* é entendida pelas autoras como: 1) a análise e interpretação da maneira pela qual o estudante toca o instrumento; 2) o repertório musical durante a aula; 3) os testes a que se submete, periodicamente, segundo a visão do seu professor, com o objetivo de prover efetividade na instrução e na tomada de decisões educacionais.

Na visão de Tourinho e Oliveira (2003, p. 21), a aula de instrumento, em geral, está voltada para a parte de noções técnicas e de habilidade instrumental. A maior preocupação está em tocar um repertório cada vez mais complexo e em uma superação técnica das dificuldades encontradas. O domínio técnico, embora seja uma parte essencial na atividade de *performance*, não deve ser a única faceta a ser desenvolvida e observada. A escolha adequada do repertório é também enfatizada, bem como a identificação apropriada dos problemas e do *desenvolvimento musical* do aluno para o

11 Segundo as autoras, *rubrica* é um conjunto de critérios escritos, usados para determinar o valor da *performance* do estudante em determinadas tarefas; os *critérios* permitem que o estudante possa aprender o que deve ser feito para melhorar sua *performance* no futuro.

12 Segundo as autoras, trata-se de critérios especificados *antes* de determinada tarefa ser estabelecida, que servem de referência para uma tarefa específica a ser desenvolvida pelo estudante.

planejamento futuro das atividades. As autoras argumentam que a seleção do repertório é uma das tarefas mais importantes que professores de instrumento e professores de educação musical necessitam determinar, antes mesmo de iniciar um trabalho, ou pensar em avaliar o estudante. Por intermédio do repertório, escolhe-se não somente o material, mas também o conteúdo e, de forma filosófica, aquilo que se julga necessário e conveniente em termos de crescimento musical para o estudante. Em geral, são escolhidas peças que possuam qualidades musicais intrínsecas, que possibilitem aprendizagem e que atendam, de certa forma, ao gosto individual. O programa para cada aluno deve ser fonte dessa aprendizagem: nem tão fácil que não ofereça um desafio; nem tão difícil, que seja tocado no limite da compreensão e da fluência. Da mesma forma, deve oferecer a possibilidade de explorar fraseado, dinâmica, textura, possibilitando ao aluno crescimento técnico e musical. Segundo as autoras, “além da avaliação da música-repertório, há que existir um cuidado especial com a avaliação da pessoa que toca, que é o sujeito do processo educacional” (Tourinho e Oliveira, 2003, p.15).

As atividades de avaliação concentram-se em testes de ingresso (seletivos ou classificatórios), notas bimestrais, semestrais ou anuais para cada ano cursado. No tocante aos processos seletivos, as autoras distinguem entre os seguintes tipos de teste:

“A escola pode realizar 'teste de conhecimento' para verificar o quanto o aluno aprendeu da matéria e identificar pontos fortes e fracos. Pode ser realizado também um 'teste de aptidão' com o objetivo de prever o potencial do aluno para um futuro estudo de música. O 'teste de aptidão' concentra-se principalmente na percepção sensorial do indivíduo em relação à memória tonal e à habilidade de discriminar diferenças de altura, timbre, intensidade e duração, de forma clínica, sem relação com a música em si. O 'teste de seleção' ou 'teste de desenvolvimento musical' pretende medir o quanto o aluno sabe sobre um instrumento musical ou de determinado assunto. Na '*performance*' o aluno pode tocar melodias de complexidade gradativa e o professor vai inserindo conteúdos técnicos e musicais cada vez mais complexos, para verificar até onde o aluno pode chegar tecnicamente ou o quanto ele compreende aquele material” (Tourinho e Oliveira, 2003, p. 14).

As autoras também apontam para quatro tipos de avaliação que podem ser feitos durante a classe de instrumento: a avaliação *de situação*, a avaliação *diagnóstica*, a avaliação *formativa* e a avaliação *somativa*. Nesse sentido, é discutido o papel de cada tipo de avaliação nos cursos de instrumento e instituições de ensino musical de nível técnico e superior:

“Na aula de instrumento individual, o professor se utiliza da avaliação *de situação* a cada instante, informando, conceituando e reformulando quando interage com o aluno. A avaliação *diagnóstica* está sempre presente nos testes escolares de ingresso, nos testes de seleção e nos primeiros contatos com o estudante, quando se determinam as atividades a ser desenvolvidas a médio e a longo prazo, como no exame que o médico aplica a um paciente pela primeira vez. Para ser admitido em um curso voltado para *performance*, o aluno é submetido inicialmente a testes diagnósticos específicos, que julgam o candidato apto ou não para ingressar no curso que se propõe. Em algumas escolas, a limitação de vagas obriga, além da aptidão, a uma seleção por classificação, na qual serão admitidos somente os primeiros nomes da lista com os requisitos exigidos por determinada instituição de ensino” (Tourinho e Oliveira, 2003, p. 18).

A avaliação *formativa* vai acontecendo naturalmente dentro da classe (para que o material que está sendo trabalhado ganhe dimensões expressivas), nas pequenas audições para os colegas ou, ainda, para o público. No final da unidade de trabalho (bimestre, semestre ou ano), normalmente acontece a avaliação *somativa*, geralmente mensurada. Nesta avaliação, costuma ocorrer 'uma passagem do informal para o formal', conforme descrita pelas autoras:

“O modelo tradicional da graduação em instrumento no Brasil exige que o aluno ingresso se submeta, a cada final de semestre ou a cada final de ano, a uma nova prova que determina o seu avanço e se ele está apto ou não para cursar o ano subsequente. Essas provas podem assumir a forma de audições públicas com outros estudantes, seja solo ou tocando em conjunto; pequenos recitais, nos quais dois ou três alunos se apresentam; provas públicas, em que a banca examinadora está dispersa pela audiência e a prova assume a aparência de um recital comum. Nas provas a portas fechadas, está configurada a mais temida das avaliações, a 'prova com banca de exame'. Em todos esses casos, a nota final geralmente é um somatório das notas dos professores presentes” (Tourinho e Oliveira, 2003, p. 20).

As autoras defendem que a avaliação deve ser autêntica, real, para permitir ao professor adquirir informações precisas sobre sua habilidade de tocar. Nesse caso, a diferença entre a apreciação crítica de uma *performance* e a preferência por determinada forma de tocar deve ser previamente definida com clareza, porque a primeira é mais *objetiva* e a segunda mais *subjetiva*. Para ser objetivo, deve-se emitir um parecer sobre as propriedades do trabalho realizado, do produto ou do aluno utilizando razões musicais (análise crítica), de forma a permitir ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades.

É mencionado o fato de que muitos educadores acreditam que a avaliação em artes é uma questão complexa e que a avaliação objetiva pode ser inapropriada quando se trata de áreas que envolvem a criatividade individual, como nas artes visuais e na música, embora concordem que o professor necessite dar *feedback* ao aluno para realimentar o processo. O professor de instrumento precisa utilizar um vocabulário adequado para avaliar, seja ao fazer comentários verbais ou no preenchimento de relatórios e boletins. Nesse sentido, as autoras enfatizam a necessidade de uma linguagem clara e objetiva para reportar ao aluno uma visão precisa de seu estágio como executante, e de um vocabulário rico, com expressões faciais, gestos e postura física, para expressar verbalmente o que deve ser corrigido.

As autoras concluem que a avaliação é importante e necessária porque informa a instituição promotora, o professor, o aluno e a sociedade sobre os resultados alcançados, ajudando a delinear objetivos a serem atingidos, informando sobre o que está sendo ensinado e o objeto/produto resultante desse processo e, ainda, retroalimentando o ensino.

A avaliação também tem sido objeto de estudo de congressos, encontros e grupos de trabalho. Nesse sentido, destaca-se um estudo realizado pela *Association*

Européene des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)¹³, que representa os interesses de 136 instituições no âmbito de 34 países, 70% dos quais pertencentes à União Europeia, com o objetivo de otimizar a formação e o treinamento de músicos profissionais. Como parte integrante de um projeto de cooperação internacional, foi realizada uma pesquisa da estrutura e funcionamento das instituições de ensino musical de todos os países conveniados, a fim de estabelecer uma relação mais estreita entre o treinamento realizado no ensino médio e as exigências dos exames de seleção dos cursos universitários, bem como promover uma maior articulação entre as diversas instituições do mesmo nível.

Entre os principais pontos de discussão foram abordados a necessidade de discussão e colaboração entre os professores de instrumento, o equilíbrio entre a teoria e a prática nos estudos musicais, a inclusão de disciplinas complementares no currículo – inclusive de caráter não-musical – e uma variedade maior de estilos musicais, de música antiga e de música contemporânea tanto no currículo quanto nos exames de seleção. A variedade na escolha do repertório também foi um quesito na discussão, bem como a possibilidade de promover o contato de alunos e professores com a música atonal e com tradições musicais não-ocidentais.

No tocante aos exames de seleção, foi concluído que os principais aspectos a serem avaliados estariam relacionados à musicalidade inata¹⁴ do indivíduo, suas habilidades técnicas e práticas e seus conhecimentos teóricos em uma variedade de contextos musicais, bem como seu potencial e capacidade de desenvolvimento. O equilíbrio entre esses aspectos foi considerado fundamental.

No decorrer do relatório, são apresentadas algumas questões relacionadas à

13 A pesquisa foi realizada por um grupo de trabalho coordenado por Bochmann, cujo relatório final foi parcialmente redigido em Lisboa em abril de 1998 e completado em Helsinki em novembro de 1998.

14 No decorrer do relatório, o conceito de 'musicalidade' se encontra associado à idéia de um dom ou talento, sendo considerada uma habilidade natural.

dificuldade do processo avaliativo: Seria aceitável admitir um aluno com grande *habilidade técnica*, mas possuidor de uma *musicalidade* aparentemente pobre? Ou um candidato com grande *habilidade técnica*, mas com um *conhecimento teórico* rudimentar? Ou, ainda, um candidato de grande *musicalidade* com uma *habilidade técnica* que deixa muito a desejar? Nesse sentido, foi considerada fundamental a compreensão do que seria exigido do aluno em todas as etapas da prova.

Uma das principais questões abordadas pelo estudo foi a forma pela qual se poderia avaliar a *musicalidade* do indivíduo, tomando-se em consideração o fato de que ela se encontra diretamente relacionada à versatilidade do talento musical dessa pessoa em diversos contextos. O processo é considerado ainda mais difícil quando o aluno é cuidadosamente preparado pelo professor para ser aprovado no exame de seleção. Que tipo de teste poderia efetivamente avaliar a *musicalidade* do aluno, sem que ela seja confundida com a *aquisição de habilidades musicais* artificialmente construídas pelo professor?

Entre os vários métodos que podem ser usados para analisar o grau de *musicalidade* apresentado pelo candidato, foi sugerido que um maior grau de liberdade na escolha do repertório; ou a exigência de um repertório mais variado poderia mostrar o aluno atuando em diferentes contextos estilísticos e facilitar a descoberta e/ou o reconhecimento de sua musicalidade. O relatório explica que:

“Uma análise rápida do repertório pedido nos exames de seleção mostrou que, em geral, o forte são as peças dos períodos Barroco, Clássico e Romântico, enquanto quaisquer outros estilos só aparecem no contexto de uma peça de livre escolha. Outros testes poderiam retratar de forma mais clara a musicalidade. Contudo, a musicalidade não é tudo: o candidato a uma prova de seleção em nível universitário também já deve ter adquirido uma série de habilidades musicais específicas¹⁵” (conforme relatado por Bochmann, 1998).

15 Em acréscimo à musicalidade, que é considerada uma qualidade inerente ao indivíduo, o relatório destaca a importância das habilidades musicais adquiridas.

Segundo os autores, a *musicalidade*, que, de modo geral, tem sido avaliada de uma forma bastante intuitiva, deve ser submetida a um teste mais objetivo que permita avaliar a versatilidade musical do candidato em diferentes circunstâncias. A *capacidade de desenvolvimento* e a *motivação* desse candidato podem ser examinadas por meio do acompanhamento de seu progresso ao longo de um ano de estudos preparatórios. Para avaliar suas *habilidades práticas e técnicas*, pode ser estipulada uma peça de confronto a ser estudada em um período que pode variar de uma hora a um mês de antecedência. Embora o *conhecimento teórico* não substitua a musicalidade, permite o acesso a diversos contextos musicais de uma forma mais rápida e bem embasada, devendo também ser objeto de avaliação.

A questão final proposta pelo documento é: “*Quanto e como* testar por meio das provas específicas e demais etapas do processo avaliativo?”

2.4 A Avaliação da Performance¹⁶ Musical

Para Thompson e Williamon (2003, p.21) os julgamentos qualitativos constituem “uma prática rotineira” na apreciação musical¹⁷, possibilitando a comparação entre as *performances* ouvidas e a discussão dos resultados observados. Entre as diversas aplicações do processo avaliativo na vida do músico, os autores mencionam a melhora da *performance* musical em si, a investigação de estratégias de

16 Segundo Rodríguez (1998), “um dos objetivos profissionais mais importantes da educação musical profissional é que o futuro músico seja capaz de interpretar a música expressada através de signos em uma partitura, e não somente executá-la mecanicamente”. Em sua opinião, é necessário distinguir a diferença entre essas duas práticas – a execução e a interpretação, já que a escolha de uma ou outra conduz o músico a caminhos diferentes. “Para executar música, não é indispensável dominar os conhecimentos teóricos do estilo de determinada época nem tampouco é necessário que o músico antecipe mentalmente como vai soar seu instrumento. Por outro lado, para interpretar música, o músico deve ser capaz de integrar conhecimentos teóricos, ou seja, aqueles que são úteis para situar uma obra dentro daquele contexto histórico, a uma representação mental auditiva que se antecipe ao som de seu instrumento” (Rodríguez, 1998, p. 163).

17 Embora a audição musical possa permear qualquer atividade, o 'ouvir em audiência', isto é, independente de outras atividades, constitui a apreciação musical propriamente dita.

ensaio e memorização, o estudo dos fatores que levam uma *performance* a ser mais bem sucedida que outra, seja por parte de um mesmo músico em diferentes momentos ao longo do tempo (análise longitudinal), ou de diferentes músicos em um mesmo momento (análise transversal).

Segundo os autores, para que a avaliação possa cumprir sua função, é importante que o avaliador saiba reconhecer o que constitui uma boa *performance*; conheça o gênero e o estilo que está sendo apresentado; possa distinguir a qualidade da *performance* em si da qualidade da composição; e, ainda, que possa reconhecer, entre os diversos aspectos da *performance*, o que está relacionado à técnica, à interpretação ou aos demais aspectos a serem avaliados. Em relação a este último aspecto, os autores distinguem entre a avaliação *holística*, em que é atribuída apenas uma nota geral ou global, da avaliação *segmentada*, em que a nota representa a soma dos diversos aspectos observados.

Os autores sustentam que existe um estereótipo ou clichê que sempre atribui um *caráter subjetivo* à avaliação, mas em sua visão, a fidedignidade e a validade do processo estão diretamente relacionadas à natureza da avaliação que é proposta. Porém, em certos contextos, o julgamento da qualidade da *performance* pode ser influenciado por *expectativas culturais de caráter extra-musical*, tais como a aparência física do músico ou sua disposição a seguir determinado protocolo de *performance* (etiqueta de palco), embora tais expectativas não sejam explicitamente mencionadas nem sejam incluídas nos relatórios finais.

Os autores também recomendam que qualquer estudo acadêmico da avaliação da *performance* seja realizado por meio de uma situação formal de exame ou de concerto, em condições as mais próximas do real possível: uma banca ou júri constituída por até cinco avaliadores experientes e imparciais, um programa musical bem ensaiado e um

limite de tempo relativamente longo.

A dificuldade maior da avaliação reside na dificuldade em se chegar a um consenso sobre o que constitui uma boa *performance*, ou, no caso da avaliação segmentada, quais as categorias, componentes ou elementos que devem ser considerados, já que não há uma forma palpável de determinar a compreensão de cada avaliador sobre termos como 'musicalidade'. O conceito de musicalidade, porém, tornar-se-á palpável se houver critérios e definições claras. A descrição detalhada de cada categoria nas planilhas, roteiros ou guias de avaliação pode auxiliar em seu preenchimento e conferir uma maior objetividade, fidedignidade e validade ao processo, minimizando as diferenças entre os avaliadores.

Hargreaves, North e Chung (2002) identificam como problemas na avaliação da *performance* as seguintes dicotomias: a) objetividade / subjetividade; b) produto / processo; c) holístico / analítico; d) o indivíduo comparado a si mesmo (avaliação referida ao indivíduo) / em relação ao outro (avaliação referida à norma) / a algum critério ou padrão absoluto (avaliação referida ao critério); e) fidedignidade e validade; f) criatividade ou reprodução interpretativa. Para resolver o conflito entre os opostos, os autores propõem algumas questões a serem discutidas: “O *que está sendo avaliado?*”, “Qual *é a natureza da avaliação?*” e, ainda, “Com *que objetivo ou finalidade se está avaliando?*”

Os autores explicam que a *fidedignidade* se refere à consistência dos resultados obtidos e a *validade*, à adequação dos instrumentos de avaliação à finalidade proposta (se estamos avaliando a coisa certa). Em sua visão, esses são problemas “complexos, fascinantes e difíceis de resolver na área da música” (Hargreaves; North; Chung, 2002), já que os críticos não concordam quanto ao que constitui uma boa *performance*.

Os autores citam Davidson e Coimbra (2001), que realizaram um estudo da

performance em canto, em que observaram a existência de *critérios implícitos* que eram compartilhados de forma generalizada pelos examinadores e que influenciavam o resultado da avaliação. Como exemplo, é mencionada a influência do controle vocal do cantor sobre a forma em que é avaliada a projeção de sua expressão emocional, e como os *fatores contextuais* (tais como a aparência física do cantor, sua linguagem corporal, seu comportamento e sua disposição mental) influenciam a avaliação dos demais aspectos da *performance*. São também apresentados os resultados de uma outra pesquisa na qual foi concluído que as notas tendem a ser maiores quando o avaliador e o avaliado são de sexos opostos. Para resolver os conflitos entre a *qualidade geral da performance* e os *critérios de avaliação*, os autores sugerem a identificação dos fatores contextuais. Como critérios de avaliação válidos na avaliação da *performance*, são mencionadas a fluência, a coerência, a técnica, a expressividade e a originalidade.

Os autores reforçam a necessidade de buscar o equilíbrio entre o domínio de tradições musicais reconhecidas e a criatividade na interpretação. No tocante à autenticidade de gêneros e estilos, é destacado o papel da *reprodução interpretativa* e da *criatividade* nos diversos contextos musicais.

Os autores citam Swanwick (2002) ao indagar se “*A performance é maior que a soma das partes?*” e propõem uma questão final a ser discutida: “*Como decidir quais os aspectos mais importantes a serem avaliados?*”

Hunter (2002) estudou as práticas de avaliação da *performance* nos conservatórios e universidades inglesas. O autor apresenta algumas questões que constituem o centro de seu trabalho: “*De que forma está sendo realizada a avaliação? Quem está envolvido nesse processo? Quem deve avaliar? O que está sendo avaliado? Deve-se avaliar a performance, o processo ou o indivíduo? Qual o efeito da avaliação sobre o avaliado?*” A seguir, o autor comenta sobre as formas mais comuns de

avaliação da *performance* musical (exames práticos a portas fechadas e recitais abertos ao público), o número de avaliadores na banca, a falta de concordância por parte dos mesmos (que é até certo ponto esperada pelo autor), a influência do repertório na avaliação (a escolha das peças, levando em conta sua adequação, seu contexto, sua variedade, seu grau de inovação, seu grau de dificuldade e seu fator de risco para o avaliado), o tempo de duração do exame ou recital (relacionado à resistência física do avaliado), e, ainda, sua atitude psicológica ou comportamento (por exemplo, seu grau de versatilidade e flexibilidade em diferentes situações, bem como sua capacidade de sobrevivência no mundo da música).

Em seu trabalho, o autor analisa a forma em que as provas são realizadas, destacando as diferenças entre as duas formas mais comuns de avaliação. Enquanto as provas práticas tendem a ser artificiais, os recitais constituem uma situação autêntica de *performance*. Entre os fatores a serem considerados, o autor destaca a importância da presença e participação de dois ou mais avaliadores na banca e de complementar a hetero-avaliação com a co-avaliação dos pares e a auto-avaliação. Nesse sentido, o autor analisa o papel do avaliador, do avaliado e do próprio processo de avaliação. Embora cada instituição deva ter a liberdade de estabelecer seus próprios critérios de avaliação, deve haver consistência e transparência no processo. Para que os avaliadores possam tecer comentários significativos, devem observar e interpretar de forma correta os dados. Por outro lado, o avaliado deve demonstrar cuidado na escolha e preparação do repertório.

Mincham (2002) destaca a importância de desenvolver e utilizar critérios relevantes e eficientes na avaliação da *performance*. Em sua opinião, a avaliação sempre ocorre dentro de um contexto e esse contexto deve ser claro para todos os envolvidos. Em acréscimo ao contexto educacional e ao contexto musical em que a avaliação é

realizada, deve-se, ainda, considerar o caráter particular de cada situação.

O autor afirma que avaliar não é o mesmo que atribuir uma nota, tendo em vista que a música exige a habilidade de articular elementos distintos como a leitura musical, a qualidade sonora, a técnica e o estilo através de diferentes dimensões musicais. Um aspecto que é questionado pelo autor é o fato de existir pressão por parte das instituições no sentido de atribuir um peso para cada aspecto avaliado: *Como determinar quando determinado elemento (por exemplo, a afinação) é mais importante que outro?*

O autor discute a importância do repertório – por ser um dos elementos da *performance* musical, a escolha do programa a ser apresentado também deve ser objeto de avaliação –, da flexibilidade e versatilidade em diferentes situações musicais e, ainda, da capacidade de lidar com circunstâncias imprevistas e com o estresse de tais situações, em acréscimo àquele da situação avaliativa e da *performance* em si. A maioria das pessoas que estão se submetendo a uma prova evitam correr riscos, pois a linha que separa o fator de risco de um possível fracasso (com a conseqüente reprovação do avaliado) é muito tênue. Segundo o autor, não é a prova que intimida, mas, principalmente, a nota, já que a crítica é até certo ponto esperada pelo aluno. Para garantir a aprovação, a tendência do avaliado é escolher peças fáceis ou de dificuldade média que ofereçam uma relativa segurança à sua *performance*. O grau de dificuldade da peça, contudo, deve fazer parte, também, dos critérios de avaliação “para que se possa avaliar o desafio técnico de uma peça difícil” (Mincham, 2002).

O autor levanta ainda duas questões adicionais: “*Onde se encontra a fronteira entre a criatividade e a interpretação? Como ser criativo sem se arriscar?*” Nesse sentido, o autor sugere que o avaliado mantenha uma atitude lúdica e de permanente experimentação para estimular sua criatividade. No tocante à escolha do repertório, deve ser incluída no programa uma peça que proporcione uma agradável surpresa aos

ouvintes. A versatilidade estilística também deve ser incentivada na avaliação. A duração do recital é um aspecto relevante, já que um período de tempo maior permite conciliar peças de maior e de menor risco para o avaliado. Um recital muito longo, porém, pode criar tensão na execução das peças ou, ainda, em sua seqüência, comprometendo a coerência do todo. Nesse caso, a resistência física do avaliado também é um fator importante a ser considerado, bem como seu controle emocional.

O autor acrescenta, ainda, que “a boa música envolve risco” e que “as apresentações comercialmente gravadas soam todas iguais – se é isso que queremos, basta comprar um CD”.

Finholt (1994) analisa as práticas interpretativas no tocante à criatividade¹⁸ na *performance* musical e questiona: “*Uma interpretação realizada fora dos padrões tradicionais deve ser considerada equivocada ou errônea?*” Para ilustrar sua resposta, o autor compara o canto com o teatro:

“A música e as artes cênicas possuem muitos elementos em comum, o que permite que essa analogia possa ser analisada sob diversos aspectos. As artes cênicas, assim como a música, lidam com material escrito que é apresentado em público pelo artista. As diversas emoções e idéias são comunicadas ao variar a velocidade de execução (andamento e *rubato*), as inflexões (ataques e articulação), o fraseado, a dinâmica, etc.” (Finholt, 1994).

O autor explica que não é difícil perceber quando um ator está exagerando em sua interpretação, ou, ainda, quando não conseguiu captar de forma precisa a atmosfera

18 Para Sefton-Green (2000, p. 220), há dois paradigmas para a criatividade, o modelo *romântico* e o modelo *cultural*: “O primeiro vê a criatividade como um atributo de indivíduos especiais e tende a avaliar qualidades como a originalidade e a imaginação, enquanto o segundo dá sentido à produção criativa em termos de ações sociais mais amplas, e tende a avaliar a natureza social e dialética do gênero, bem como a compreensão crítica e reflexiva do processo criativo por parte de quem o produz”. A ênfase no *produto* tende a refletir uma concepção romântica da criatividade, enquanto a ênfase no *processo* tende a refletir o modelo cultural. Outra visão corrente é a de Lucy Green (2000, p. 90), que identifica duas formas de análise musical: a) dos elementos intrínsecos ao discurso musical (quando a análise focaliza os “parâmetros musicológicos inerentes, tais como tonalidade, modos, melodia, textura, métrica, ritmo, forma e assim por diante”) e b) do significado e valor da música nas suas condições habituais de produção, distribuição e recepção (quando focaliza a análise do “significado social de uma ou mais peças musicais dentro dos seus contextos particulares de produção, distribuição e recepção”). Reimer (1992) reconhece três perspectivas de análise: a pessoa, o produto e o processo. Odena (2001) sugere quatro possibilidades: o indivíduo criativo, o ambiente favorável ao desenvolvimento da criatividade, o processo de criação e o produto criado.

emocional ou o significado de determinado trecho, “mas às vezes temos dificuldade em julgar quando o músico faz o mesmo, simplesmente, por que não confiamos em nossa capacidade de julgamento”.

O autor dá vários exemplos do que seria considerado erro de interpretação: por exemplo, quando o músico não consegue evocar o caráter adequado de uma peça; aquele que, ao frasear, não liga de forma significativa as notas ou demora demais em notas individuais, perdendo a noção do todo; ou, ainda, aquele que insere ornamentos de forma aleatória, sem critério, sem valor estético, fora do estilo ou em quantidade excessiva.

Ao questionar que critérios podem ser utilizados para julgar se determinada interpretação está 'certa' ou 'errada', a resposta do autor aponta para os seguintes aspectos:

“Estou realmente tocando o que está escrito e o que pode ser claramente deduzido por meio da partitura? Por que estou usando o *vibrato* dessa forma, nessa intensidade ou nessa quantidade? Compreendo bem o estilo e as práticas de *performance* do período? Qual é a base do meu andamento? Este foi determinado por questões de puro sentimentalismo, foi deduzido a partir de minha experiência pessoal, ou em termos do que melhor serve à música? Estou tocando de determinada forma apenas para me exibir, para agradar o público, ou porque meu foco é realmente a música em questão?” (Finholt, 1994).

Embora esses critérios se encontrem relacionados a conceitos importantes, são apenas evidências ou sinais da abordagem utilizada. A chave do que realmente se passa está centrada no próprio músico. Finholt (1994) defende que, enquanto o músico estiver sendo guiado pelo que denomina um 'espírito de musicalidade consciente'¹⁹, não pode estar errado, não obstante o que decida fazer. Em sua opinião, um intérprete que é imbuído desse espírito procura seguir as indicações do compositor, posto que todo músico deve pelo menos partir daquilo que se encontra escrito na própria partitura,

19 O conceito é explicado de forma mais detalhada ao longo do texto.

inclusive as notas, o ritmo, a dinâmica, entre outros elementos. Em sua visão, este seria o ponto de partida, que deveria ser sempre mantido como o principal ponto de referência da interpretação. Sobre a fidelidade à partitura e às intenções do compositor, o autor tece ainda o seguinte comentário:

“Quem somos nós para alterar aquilo que Bach, Beethoven ou Mozart escreveram? E se o fazemos, quanta arrogância! Esses compositores possuem qualidades imortais, enquanto nós provavelmente seremos esquecidos. Gerações vêm e gerações se vão, mas os grandes compositores vivem para sempre através de sua música” (Finholt, 1994).

Em todo caso, é preciso ter a certeza de que a interpretação é fruto de um processo de escolha consciente, e não da preguiça, da ignorância, de deficiências técnicas, ou apenas para agradar ao público. Segundo o autor, o músico deve sempre se perguntar por que está desafiando as regras. Se a resposta a essa pergunta for do tipo: “Sim, eu sei que muitos músicos acham que a peça deve ser apresentada assim, mas eu realmente acredito que seria melhor dessa outra forma”, então, nesse caso, a interpretação seria produto de uma concepção individual bem embasada, ainda que pouco usual, e não o fruto de uma fantasia descabida ou de um mero acaso. O importante não é tanto o produto final, mas o processo pelo qual se chegou a determinada interpretação. No decorrer do processo, o gosto pessoal do ouvinte pode ser contrariado, mas o espaço para outras interpretações válidas²⁰ deve sempre existir.

O autor também destaca a importância de conhecer o contexto histórico, a teoria musical e as práticas de *performance* do período em que a peça foi composta, sem os quais a interpretação automaticamente perderia seu valor²¹. Em sua opinião, não há

20 Segundo o autor, a interpretação é válida quando preenche as condições descritas no texto.

21 Para Negreiros (2000), “A música não nasce no vácuo, não é criada do nada. Pelo contrário, depende das mais variadas circunstâncias do tempo e do lugar em que é produzida: condições sociais, pensamento religioso e filosófico, pensamento científico e, especialmente, as características e tendências das demais artes. Entre todas estas circunstâncias existe uma interação, e todas elas se influenciam mutuamente” (p.vi). “Na medida em que revela a obra produzida pelo compositor, o intérprete tem o papel de procurar descobrir as intenções deste e de reproduzi-las tão fielmente quanto possível” (p. 174). Contudo, sabe-se

desculpa para a ignorância, já que o músico somente pode realizar escolhas a partir do momento em que conhece as opções que lhe são oferecidas. Nesse sentido, escolher é melhor do que tentar adivinhar. A partir destas reflexões, o autor conclui seu pensamento:

“Qualquer pessoa pode tocar sem controle, sem regras ou sem orientação. Mas o grande artista demonstra integridade e autocontrole. Os grandes músicos pensam em 'quanto': quanto *vibrato*, quanto *ritardando*, quanto volume, quanto *rubato*, etc. Ainda que o artista não tenha a introspecção nem as qualificações necessárias para julgar seu próprio trabalho, ele participa de uma atividade que tem padrões de excelência e está inserido em um contexto maior constituído pela história da música, as práticas de *performance* e o senso estético. [...] A interpretação errada existe? Se você como músico estiver sendo guiado por um 'espírito de musicalidade consciente', não. Se você seguir o processo delineado acima, não. Nesse caso, eu como ouvinte, posso apenas dizer que não gostei de sua interpretação, ou então, que considero outra interpretação melhor, mas não que esteja errada. Contudo, se você, o artista, não passou pelo processo, então sim, sinto muito dizer que sua interpretação realmente está errada” (Finholt, 1994, grifo original).

Segundo Unes (1998) **interpretar** é “o ato de tornar vivos, tornar música, os sinais gráficos de uma partitura”. Em sua visão, “há áreas do conhecimento humano em que um intérprete é imprescindível. Este deve aqui ser entendido como aquele que torna possível ao leitor comum o acesso a uma determinada obra que se encontra codificada num sistema cujas *regras*, cujos *símbolos* são desconhecidos pelo leigo (ou mesmo pelo estudioso não treinado)” (Unes, 1998, p.11, 14 e 15).

Na visão de Riley (s/d), “a partitura indica tão somente os contornos essenciais da música”. Segundo a autora, a notação musical não consegue transmitir todas as nuances de *rubato*, *accelerando*, *ritardando*, *staccato*, *legato*, *portamento* ou variação dinâmica necessárias para dar vida a essa partitura, dependendo de fatores intangíveis que o próprio intérprete traz à *performance*. O papel do intérprete é perceber e

que a liberdade concedida ao intérprete variou ao longo do tempo: “assim, no Período Barroco o compositor anotava pouquíssimas indicações na partitura acerca da execução das obras; [...] já no Período Romântico os compositores passaram a anotar nas partituras todas as indicações para que suas peças fossem executadas de determinado modo” (Negreiros, 2000, p. 174-175).

compreender aquilo que é sugerido pela *notação* e trazê-lo à vida.

Para Sundberg, Friberg e Fridén (1991), citados por Timmers e Honing (2002), a partitura possui uma tessitura, um andamento e uma dinâmica previamente escolhidos pelo compositor – qualquer alteração em sua constância ou regularidade, seja por meio de variações em sua duração e intensidade ou da inserção de pausas, representa um desvio de sua execução mecânica, estando, portanto, relacionado à *expressão*.

De acordo com Palmer (1997), a interpretação reúne aspectos normativos compartilhados pela coletividade e aspectos pessoais trazidos pelo indivíduo, que consistem em pequenas ou grandes variações de altura, duração, intensidade e timbre. Em sua opinião, a interpretação tem por função: a) destacar certos aspectos do *conteúdo estrutural* da música por meio da pulsação e da métrica; b) realçar determinados aspectos de seu *conteúdo emocional* por meio do fraseado. Ainda que a interpretação métrica e o fraseado possam variar consideravelmente, a altura e proporção das notas são previamente determinadas. A partitura, contudo, não explica todos os aspectos da *performance*, visto que, em acréscimo à influência exercida por diversos fatores contextuais, o próprio intérprete dá forma ao caráter, humor e conteúdo emocional da música, ou seja, a expressão completa aquilo que a partitura não especifica.

Na opinião de McComb (s/d), a interpretação é em grande parte influenciada pela *habilidade comunicativa, talento e paixão* do intérprete, não dependendo apenas de seus conhecimentos musicais e habilidades técnicas.

Outras questões relevantes no campo da *performance* musical incluem, ainda, o conhecimento do *contexto* das obras a serem apresentadas e das *convenções* musicais, artísticas e sociais a serem seguidas nas apresentações.

Esse tipo de conhecimento prático, relacionado ao cerimonial, às regras de comportamento em sociedade e aos princípios da ética profissional a serem observados

na *performance*, fazem parte da chamada etiqueta de palco (*performance protocol*), que é citada nos parâmetros curriculares nacionais dos Estados Unidos e da Inglaterra e por diversas instituições de ensino como a Royal College of Music, a Guildhall School of Drama and Music e o Associated Board of the Royal Schools of Music.

Como requisitos principais do protocolo a ser seguido nos recitais e apresentações, a VanderCook College of Music inclui a divulgação, a escolha do programa, a contratação de pessoas para distribuir os programas e/ou virar as páginas da partitura, a preparação do ambiente, o respeito aos horários de início e término da apresentação, a linguagem verbal e corporal perante o público, o momento e a forma de entrar e sair do palco, agradecer aos co-participantes do evento e ao público presente, e, ainda, o recebimento de aplausos, elogios e comentários por parte daqueles que prestigiaram o evento, inclusive eventuais pedidos de *bis*. No tocante ao vestuário, a instituição recomenda cuidados especiais com a escolha de roupas, sapatos, acessórios, penteado, maquiagem, jóias e adornos, visando à sua adequação.

Subotnik (s/d) relata que, no nível avançado, espera-se que o aluno saiba demonstrar seu profissionalismo, exercendo bom senso e bom gosto nas situações comumente enfrentadas por todo *intérprete* musical, inclusive nas questões relacionadas à etiqueta de palco, tais como a escolha do vestuário, a forma de comportar-se em recitais e audições, de comunicar-se verbalmente com o público, agradecer, receber elogios e críticas, recuperar-se de eventuais erros de *performance*, ou, ainda, de diferenciar a *performance solo* da apresentação realizada em conjunto (*ensemble*), com os necessários ajustes a serem realizados. A autora acrescenta que os alunos também devem aprender a organizar um programa musical interessante e a falar e a escrever sobre as peças que apresentam, seja em notas de programa, na introdução das peças a serem apresentadas, ou em entrevistas.

Para o desenvolvimento da consciência crítica e da autopercepção na *performance*, algumas instituições de ensino e concursos (como o Departamento de Música da Universidade de Bristol e o Australia Singing Competition) recomendam a elaboração de um diário²², ou, ainda, um roteiro ou plano de estudos²³, que deverá ser analisado em conjunto com a *performance* do aluno ou candidato, para avaliar seu progresso ou potencial de desenvolvimento.

Diante do exposto ao longo dos capítulos iniciais, é possível destacar alguns conceitos recorrentes na literatura, tanto no campo educacional quanto no campo musical:

- critérios de avaliação / aspectos ou elementos a serem avaliados;
- julgamento qualitativo / julgamento de valor;
- objetivo / subjetivo;
- quantitativo / qualitativo;
- produto / processo;
- holístico / analítico.

22 As informações devem ser registradas da forma mais detalhada possível, em seqüência cronológica, incluindo anotações referentes às seguintes situações: a) as orientações do professor de instrumento, tanto no campo técnico quanto na escolha de repertório; b) a prática rotineira do instrumento e o estudo de repertório, com a descrição dos exercícios de aquecimento e técnicas de estudo utilizadas, quaisquer dificuldades encontradas na execução ou interpretação de determinados trechos da(s) obra(s) em questão, as tentativas de resolução, e, ainda, a solução final encontrada; c) os ensaios e preparativos para as apresentações, com a descrição das estratégias utilizadas e quaisquer conselhos e sugestões oferecidos pelo regente, líder do grupo ou outro participante, seja no campo técnico, estilístico e/ou interpretativo; d) as apresentações em recitais e concertos, inclusive a preparação psicológica para o evento em questão; e) a participação em *masterclasses* e *workshops*, com a inclusão de comentários sobre o desempenho do participante, especialmente as recomendações, conselhos e sugestões que possam favorecer a *interpretação*, o próprio *intérprete* ou a *performance*. Nesse caso, podem ser de grande utilidade os comentários dirigidos a outro(s) participante(s) que possam ser aplicados em benefício próprio (Performance: Logbooks. Department of Music, University of Bristol, 2006).

23 Paralelamente à elaboração de um diário, o aluno ou candidato também deve criar um roteiro ou plano de estudos, no qual estabeleça metas para o seu desenvolvimento.

No campo musical, aparecem alguns elementos adicionais relacionados à natureza das habilidades musicais. Entre as habilidades musicais naturais se destaca o conceito de 'musicalidade' (*musicality*), que se encontra intimamente associado à idéia de um dom ou talento, em oposição aos conhecimentos e habilidades musicais adquiridos (*musicianship*).

Quanto à avaliação do *processo*, tanto o progresso do aluno quanto seu potencial de desenvolvimento têm sido mencionados como critérios válidos. Na avaliação do *produto*, são também objeto de discussão o domínio técnico do instrumento, a variedade e o nível de dificuldade do repertório, e a forma como são realizadas as provas práticas, especialmente os recitais e audições.

Quando essas questões são especificamente direcionadas à avaliação da *performance*, a musicalidade ganha maior relevo e a interpretação adquire um grau de importância crescente, especialmente as questões relacionadas à fidelidade às tradições estilísticas e práticas de *performance* (reprodução interpretativa) e à originalidade da *performance* observada (relacionada à criatividade do indivíduo e as escolhas interpretativas realizadas em determinado contexto). Em acréscimo às questões abordadas pelos educadores musicais, na visão de autores como Finholt (1994), Mincham (2002) e Hargreaves, North e Chung (2002), a interpretação é um aspecto ou elemento importante na avaliação da *performance*, na qual têm relevância tanto a inovação criativa quanto a fidelidade à partitura, ao compositor e ao estilo.

Em acréscimo à visão anterior, autores como Sundberg, Friberg e Fridén (1991), Palmer (1997), Riley (s/d) e McComb (s/d) também acreditam que a interpretação reúne aspectos prescritivo-normativos representados pelo conhecimento coletivo, que abrangem tanto o domínio do *código* quanto da *técnica* para a transmissão da mensagem implícita na obra musical, e aspectos individuais que têm por base a *interação com o público* e a *inspiração* para a comunicação significativa do som musical.

Capítulo 3

A AVALIAÇÃO DA *PERFORMANCE* NO CANTO LÍRICO

God sent his Singers upon earth

"The Singers", from *The Seaside and the Fireside*, published 1849
 Authorship by Henry Wadsworth Longfellow (1807-1882)

God sent his Singers upon earth
 With songs of sadness and of mirth,
 That they might touch the hearts of men,
 And bring them back to heaven again.

The first, a youth, with soul of fire,
 Held in his hand a golden lyre;
 Through groves he wandered, and by streams,
 Playing the music of our dreams.

The second with a bearded face,
 Stood singing in the market-place,
 And stirred with accents deep and loud
 The hearts of all the listening crowd.

A grey old man, the third and last,
 Sang in cathedrals dim and vast,
 While the majestic organ rolled
 Contrition from its mouths of gold.

And those who heard the Singers three,
 Disputed who the best might be;
 For still their music seemed to start
 Discordant echoes in each heart.

But the great Master said, "I see
 No best in kind, but in degree;
 I gave a various gift to each,
 To charm, to strengthen, and to teach.

"These are the three great chords of might,
 And he whose ear is tuned aright
 Will hear no discord in the three,
 But the most perfect harmony."

Musica est Dei donum optimi

by Roland de Lassus (1532-1594), "Musica est Dei donum optimi"
 Authorship by Anonymous/Unidentified artist

Musica est Dei donum optimi.
 (A música é uma das maiores dádivas de Deus.)

3 A AVALIAÇÃO DA *PERFORMANCE* NO CANTO LÍRICO

3.1 A Avaliação da *Performance Vocal*

Segundo Wapnik E Eckholm (1997, p.429), “embora exista um considerável número de pesquisas na avaliação da *performance* em música, praticamente nenhuma das mesmas pesquisas abordou a *performance* vocal”. Os autores atribuem a falta de pesquisas na área a dois motivos principais:

“a) os pesquisadores aparentemente estão mais preocupados com a avaliação no campo instrumental do que com a avaliação no campo vocal; b) pesquisas nesse campo podem ter sido realizadas, porém não foram relatadas devido à grande dificuldade em se constatar a fidedignidade e validade de seus resultados” (Wapnik E Eckholm, 1997, p.429).

Quanto à segunda possibilidade, os autores explicam que a avaliação da *performance* vocal é realmente mais complicada que a avaliação da *performance* instrumental, devido à existência de elementos que não têm contrapartida na música instrumental, tais como a dicção e a comunicação do conteúdo emocional do texto. Esse quadro pode ser ainda explicado pela grande importância que os cantores, os professores de canto e os ouvintes atribuem às qualidades tímbricas de quem está cantando, incluindo a cor, a ressonância e demais aspectos relacionados à produção vocal. Por outro lado, os autores destacam que não está claro se os avaliadores possuem a mesma compreensão de certos adjetivos que descrevem aspectos relevantes da produção vocal e que esse fato poderia explicar a falta de concordância entre os professores de canto no momento da avaliação. Entre as dificuldades inerentes ao processo são mencionadas: a) a subjetividade de quem avalia, tendo em vista que a música consiste em impressões auditivas que são processadas pelo cérebro do avaliador;

b) a falta de concordância em relação ao que constitui uma boa produção vocal; c) a falta de padronização do vocabulário associado à descrição da voz. Os autores destacam enfaticamente que, a despeito da falta de objetividade, é essencial que se chegue a um consenso geral, pois “se não há consenso, a avaliação perde muito de seu significado”. Para minimizar essas dificuldades, os autores discutem algumas possibilidades e sugerem algumas medidas práticas.

Segundo uma pesquisa realizada pelos autores (Wapnik e Eckholm, 1997), ainda que não haja um consenso geral sobre que métodos devem ser utilizados para atingir o objetivo proposto, a maioria dos professores de canto concorda em dois pontos: a voz deve ser produzida sem esforço e deve ser rica em harmônicos. Para descrever as qualidades vocais desejáveis em um cantor, os autores citam uma pesquisa de Berg e Vennard (1959), em que estes sugerem a gravação de exemplos vocais para ilustrar cada termo utilizado na descrição vocal do cantor. Entre os exemplos de padrões desejáveis na produção vocal, são relacionadas as seguintes características: “facilidade de emissão, limpidez/pureza do tom, ressonância, foco, projeção, potência/alcance, intensidade, timbre, cor, nuance, brilho, densidade/corpo, profundidade, doçura, brandura, maciez, riqueza harmônica com a sensação de reverberação dos harmônicos superiores no ambiente, uniformidade/igualdade, flexibilidade, uso eficiente do apoio, pureza e definição das vogais, *vibrato* saudável, afinação e precisão na emissão” (Berg e Vennard *apud* Wapnik e Eckholm, 1997, p.430).

Na pesquisa, os autores tratam da identificação de critérios válidos na avaliação da *performance* de cantores líricos, em que a voz seja analisada sem considerações de ordem interpretativa. Como considerações adicionais, mencionam que tais critérios podem ser úteis na avaliação de cantores de qualquer nível técnico, seja por meio da observação direta ou por meio de gravação acústica ou audiovisual. Sete especialistas,

todos professores de canto na universidade, foram entrevistados por Wapnik e Eckholm (1997, p.430) a fim de verificar os critérios que utilizavam na avaliação da *performance* de cantores solistas. Durante a entrevista, foi pedido aos professores que mencionassem todos os critérios que viessem à sua lembrança, conceituando e/ou explicando-os sempre que necessário. Na segunda parte da entrevista, a cada professor foi mostrada uma lista de critérios provenientes de outras pesquisas nesse campo. A seguir, foi pedido para que comentassem sobre a importância de cada critério mostrado. A partir das entrevistas, foi elaborada uma lista única somente com os itens que foram considerados importantes por todos os sete. Dessa forma, foram obtidos doze itens: “afinação, tessitura/facilidade de emissão em toda a extensão²⁴, *vibrato* apropriado, uniformidade dos registros, flexibilidade, ressonância/riqueza de harmônicos, volume/intensidade, capacidade de variação dinâmica, eficiência do controle respiratório, *legato*, cor/nuance e dicção” (p.430).

Foi utilizada uma escala com sete pontos para avaliar a gravação da *performance* de 17 cantores de classificação vocal e tempo de experiência diversificados, realizada em uma sala de concertos com capacidade média para 600 pessoas, em que se acrescentou a gravação comercial de duas cantoras de fama internacional. Para evitar a influência de fatores visuais, conceitos prévios e/ou expectativas por parte dos avaliadores, foi preparada uma gravação em áudio, que foi enviada a 28 professores universitários de experiência comprovada (p.431). A cada avaliador foi solicitado que atribuísse uma nota relativa a cada um dos doze aspectos e mais uma nota geral pelo conjunto, sem considerar os aspectos interpretativos (apenas a produção vocal). Ao final da pesquisa, chegou-se à conclusão de que os aspectos analisados podiam ser incluídos em três categorias: **qualidades intrínsecas** da voz, consistindo em cor/nuance, *vibrato*

24 Dinville (1992) define *extensão vocal* como a totalidade de sons que a voz pode emitir e *tessitura* como o conjunto de notas que a voz do indivíduo pode emitir com maior facilidade. DINVILLE, Claire. *A técnica da voz cantada*. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 1993.

apropriado, ressonância/riqueza harmônica, volume/intensidade e capacidade de variação dinâmica; **qualidades extrínsecas**, consistindo em uniformidade dos registros, tessitura/facilidade de emissão em toda sua extensão, flexibilidade, eficiência do controle respiratório, *legato* e afinação; e ainda, uma terceira categoria, consistindo na **dicção** (p.433).

Outro aspecto evidenciado por meio da pesquisa realizada por Wapnik e Eckholm (1997, p.435) se refere à dificuldade em se analisar as qualidades *intrínsecas* da voz em comparação à execução instrumental, devido à importância maior que esse aspecto recebe na análise da *performance* em canto. Outra dificuldade apontada pelos pesquisadores se refere à existência de mais de vinte classificações vocais²⁵, que variam do soprano ligeiro (*soubrette*) ao baixo profundo (*serioser Bass*). Outros resultados se encontram relacionados ao grau de concordância entre os avaliadores. Houve um nível maior de concordância em relação às qualidades *extrínsecas* (relacionadas à execução vocal) que às qualidades *intrínsecas* da voz (relacionadas ao timbre propriamente dito). Aparentemente, o grau de fidedignidade também aumenta a partir de quatro avaliadores, sugerindo a forma em que as audições e exames devem ser conduzidos (Wapnik e Eckholm, 1997, p.435). Os aspectos individuais também foram correlacionados à nota geral dada pelo conjunto, embora não tenha sido evidenciado se os avaliadores tenham partido da soma dos itens para se chegar ao todo ou do todo para então preencher os itens de acordo com a impressão global recebida.

A conclusão final dos autores aponta para a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade da *performance* do canto para então se determinar quais seriam as técnicas mais eficientes e eficazes para alcançar tais objetivos. Os autores também sugerem que a escassez de pesquisa na área pode ser diretamente responsável pela

25 Segundo Mascaro (s/d, p.18), FACH é o sistema adotado para a classificação vocal no canto lírico. Desenvolvido na Alemanha em meados do século VIII, esse sistema classificatório permite discriminar ao máximo todos os atributos do timbre e da extensão vocal das vozes, bem como suas habilidades técnicas.

grande divergência entre as técnicas adotadas pelas diversas escolas de canto (Wapnik e Eckholm, 1997, p.436). Segundo os autores, outro aspecto de grande interesse na avaliação do canto lírico está relacionado à natureza dos comentários feitos pelos avaliadores, especialmente por parte daqueles que tiveram dificuldade em avaliar os cantores pelos moldes propostos. Um dos especialistas explicou que era impossível separar a produção vocal, da interpretação e das questões musicais e que “os aspectos musicais e emocionais fazem parte da técnica até mesmo em *vocalises* e escalas” (Wapnik e Eckholm, 1997, p.435). Outro avaliador considerou que “é fundamental combinar tanto a emoção quanto o corpo para produzir uma bela sonoridade” (Wapnik e Eckholm, 1997, p.435). Um terceiro explicou que no julgamento de provas de canto, “o nível do cantor também deve ser tomado em consideração” e que “é pouco usual separar as 'questões técnicas' da 'musicalidade' e do 'senso de *performance*' do cantor” (Wapnik e Eckholm, 1997, p.435).

Subotnik (s/d) realizou uma pesquisa no âmbito de uma das instituições de ensino musical mais reconhecidas do mundo, a Juilliard School of Music, em que foram entrevistados 34 funcionários do corpo docente e administrativo. Essa amostra constituiu 20% do número total de funcionários da escola, incluindo representantes de todos os principais departamentos de ensino e níveis de administração relevantes à natureza da pesquisa. O procedimento principal do processo seletivo é a audição, cuja duração tem cerca de dez a trinta minutos. Devido ao grande número de candidatos para apenas uma ou duas vagas em cada departamento, 90% dos candidatos são rejeitados. O grande desafio está em reconhecer o “talento de elite” entre um grande número de cantores e instrumentistas extremamente talentosos e bem preparados. A autora descreve em detalhes a prova de seleção, cujos critérios incluem uma lista dos aspectos a serem observados: duas perguntas de caráter aberto dirigidas aos avaliadores e um

espaço para a anotação de observações e comentários adicionais. Embora a planilha inclua aspectos como o controle técnico do instrumento, ritmo, afinação, sonoridade e estilo, na prática, devido ao alto desempenho dos candidatos em todos esses aspectos, os fatores de desempate recaem sobre “qualidades mais subjetivas” como a 'musicalidade' (relacionada ao talento musical demonstrado pelo cantor) ou a 'habilidade de instigar ou emocionar os avaliadores', seja por meio da habilidade comunicativa do cantor ou de sua habilidade em estimular a reação sensorial e emocional dos avaliadores (relacionada à natureza das influências estilísticas e expressivas na interpretação). Os candidatos que se destacam ao apontar nessa direção passam então a ser considerados como aqueles “destinados à grandeza”. O sistema, contudo, permite ainda o ingresso daqueles que demonstrem, em alto grau, todos os aspectos observados; ainda que sem provocar grandes arroubos de emoção, desde que agradem suficientemente a todos os professores da banca.

Ainda na pesquisa, um dos entrevistados expressou que o processo de audição é útil para revelar aqueles candidatos que possuem um verdadeiro 'dom', cujo desenvolvimento se dá por meio de uma intensa concentração no objetivo desejado e dedicação incondicional ao trabalho. A autora relata que o processo é considerado satisfatório, embora nem todos os fatores possam ser avaliados por meio de um processo estático. Nesse sentido, é mencionado ainda um segundo ou terceiro nível de avaliação dinâmica, incluindo uma entrevista e/ou aula demonstrativa para avaliar a capacidade de aprendizagem do candidato (*'teachability'*), ou, ainda, a rapidez e nível de qualidade de seu processo de memorização (*'physical memory'*). A justificativa para tais procedimentos está relacionada à necessidade de discriminar os alunos que possam realmente incorporar os ensinamentos e conselhos de seu professor em sua *performance* musical, ou, ainda, aprender o repertório rapidamente por meio de uma excelente

memória. A autora revela também que, nas fases finais do processo de seleção, os fatores relacionados à personalidade se sobrepõem a todas as demais variáveis: aqueles que possuem carisma pessoal e uma aparência agradável se encontram em vantagem desde que, à medida que apareçam as oportunidades, saibam somar esses aspectos à demonstração das demais qualidades. Segundo um dos entrevistados, “a grandeza surge de um desejo intenso de se expressar por meio da música”. A autora argumenta que a medida ou a avaliação de variáveis tão discutíveis quanto o carisma, a coragem e/ou fortaleza merece ser investigada, devido à sua alta incidência em outros campos de atuação, sendo de uso corrente inclusive no meio acadêmico.

Hopkin²⁶ (2005) desenvolveu um teste de aptidão para a avaliação do cantor lírico profissional. Embora o teste tenha sido criado principalmente para a auto-avaliação do cantor, o autor sugere que seu grau de objetividade aumenta na medida em que também são consideradas as observações realizadas por parte dos professores, familiares, colegas e amigos do interessado. O teste considera 18 aspectos que se encontram distribuídos em seis categorias. Segundo o autor, a primeira categoria, o talento ou potencial vocal²⁷, inclui o timbre e cor vocal, a ressonância, a extensão, a flexibilidade, a intensidade ou volume (que se encontra, freqüentemente, relacionada à projeção) e a resistência vocal do cantor (*'stamina'*). Em sua visão, “algumas vozes são naturalmente mais interessantes que outras”. Uma voz que possua uma extensão e flexibilidade maior pode cantar uma variedade maior de estilos musicais; uma voz com mais volume pode cantar em uma variedade maior de ambientes; e uma voz mais resistente pode cantar com maior freqüência e por um período de tempo mais longo.

A próxima categoria inclui dois aspectos: os cuidados gerais com a aparência e a

26 O autor é Chefe de Departamento e Professor de Estudos Vocais da Brigham Young University.

27 Segundo o autor, por motivos de natureza fisiológica ou acústica que não se encontram diretamente relacionados ao controle técnico, alguns timbres possuem uma sonoridade natural mais agradável que outros. Por outro lado, o potencial vocal ao qual o autor se refere está relacionado às possibilidades de desenvolvimento da voz por meio de estudos técnicos com um professor de canto.

adequação do porte físico à classificação vocal. Embora a beleza física seja uma característica desejável, é essencial que o cantor tenha um cuidado especial com sua higiene pessoal e apresentação, inclusive com o vestuário. A questão do porte físico aparece na medida em que o papel assim o exige: por exemplo, a voz de *soubrette* costuma corresponder ao papel da moça inexperiente, da irmã mais nova ou de uma jovem em busca do primeiro amor, exigindo, portanto, um físico delicado. O soprano lírico está relacionado a uma mulher mais adulta, exigindo um porte um pouco maior e mais curvilíneo que o anterior. Por outro lado, *mezzo-sopranos* e contraltos são freqüentemente associados a mulheres mais maduras, podendo ser caracterizadas de uma forma mais livre.

A saúde do cantor é considerada um aspecto importante, constituindo uma categoria própria, especialmente quando os problemas surgidos nesse sentido possam implicar no cancelamento de apresentações ou prejudicar o desempenho do cantor. O autor também destaca a importância da saúde mental, incluindo nessa categoria aspectos como a ambição profissional²⁸, a adaptabilidade a pessoas e a ambientes diferentes, e o controle emocional, especialmente a habilidade de lidar com o estresse.

Entre as habilidades musicais²⁹ e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão, são destacados a precisão musical (notas, ritmo, afinação e senso métrico), o ritmo e grau de eficiência de aprendizagem, a capacidade de memorização e as habilidades lingüísticas para poder pronunciar corretamente e expressar de forma adequada o significado das palavras do texto. O autor destaca que as oportunidades se multiplicam para o cantor que, além de ser musical³⁰, é significativamente expressivo.

28 Outras qualidades mencionadas pelo autor incluem a tenacidade, a disciplina, a paciência, a pontualidade e a autoconfiança.

29 As habilidades musicais às quais o autor se refere têm um caráter mais amplo, estendendo-se também ao domínio cognitivo.

30 O autor não explica o que é 'ser musical', mas apresenta algumas competências cognitivas e habilidades musicais que considera importantes para o cantor.

Em sua opinião:

“O talento, a boa aparência e a tenacidade podem abrir as portas para a primeira oportunidade, mas sua habilidade enquanto músico determinará as oportunidades seguintes, pois ninguém quer trabalhar com alguém que não saiba contar, não consiga cantar afinado ou não chegue na hora. Somente os cantores confiáveis são chamados a atuar novamente” (Hopkin, 2005).

Segundo Hopkin (2005), o cantor que aprende rapidamente seu repertório; que tem uma boa leitura musical, tem facilidade para aprender línguas e é muito expressivo, encontra-se em vantagem em relação aos demais. O autor também menciona que um cantor cuja musicalidade e conhecimentos estejam à altura das exigências impostas pela música contemporânea (do século XX) tem vantagem sobre aquele cujas habilidades e conhecimentos se restringem ao repertório do século XIX.

Na última categoria, o autor discute a importância do fator sorte, embora as chances de ser bem sucedido aumentem significativamente à proporção em que o cantor esteja bem preparado, tenha uma boa rede de relações e uma reserva financeira que o permita ser mais seletivo em suas escolhas profissionais:

“Até mesmo os cantores mais talentosos, ambiciosos, saudáveis e musicais precisam de um pouco de sorte de vez em quando. Será que realmente precisam? Mas, em todo caso, o que é a sorte? Estar no lugar certo na hora certa? Talvez. Mas quando uma oportunidade bate à sua porta, você precisa abri-la. [...] A sorte parece acompanhar aqueles que se preparam para ela. A jovem soprano que está substituindo a *diva* que adoeceu não será bem sucedida se não souber bem sua parte. As pessoas que estão bem preparadas, que cultivam uma boa rede de contatos e que têm estabilidade financeira, geralmente têm melhor sorte que os demais. A sorte não é tanto uma obra do acaso quanto parece à primeira vista” (Hopkin, 2005).

Segundo Hopkin, o cantor tem a possibilidade concreta de trabalhar quaisquer aspectos ou elementos que apresentem um resultado fraco na avaliação, desde que tenha a motivação necessária para enfrentar um desafio pessoal.

Thompson³¹ desenvolveu um guia de apreciação crítica da *performance* para que os alunos de canto da Casper College pudessem avaliar o desempenho dos colegas (co-avaliação dos pares). A autora recomenda que, à medida que sejam anotadas as informações sobre os colegas, o aluno também deve refletir e escrever sobre o seu próprio desempenho no canto. Por meio desse roteiro, podem ser identificados alguns componentes ou elementos de avaliação, tais como o controle respiratório, a qualidade sonora, a dicção, a linguagem corporal, a compreensão e comunicação do texto, o grau de envolvimento emocional do cantor, sua expressividade e grau de empatia com o público. Os procedimentos de avaliação são descritos da seguinte forma pela autora:

“1) Depois de escrever seu nome e a data da *performance*, escreva o nome do cantor, sua classificação vocal e o título da peça; 2) Descreva brevemente algumas impressões gerais sobre sua voz. Considere os seguintes aspectos: A voz tem 'ponta'? É clara ou escura? É pesada ou leve? É quente ou fria? Tem escape de ar ou é límpida? Essas qualidades variam quando surge uma mudança na altura das notas ou tessitura³², no andamento, ou na dinâmica? Essas características sofrem alguma alteração na medida em que o cantor vai chegando ao final da frase ou perdendo o seu fôlego? 3) Independentemente da língua em que a peça está sendo cantada, você consegue compreender claramente suas palavras? Você consegue escutar a combinação das consoantes e vogais? A dicção é clara e precisa? 4) Observe como o cantor respira. Sua respiração é ruidosa? Você consegue perceber se a inspiração ocorre na parte superior do tórax ou próximo à sua cintura? A respiração é relaxada e controlada ou tensa e esporádica? O processo respiratório sofre alguma alteração à medida que o cantor canta um trecho mais rápido? 5) Você percebe algum movimento estranho nos ombros ou no tórax? 6) Você percebe algum tique nervoso ou mania inconsciente no cantor? (tiques faciais, movimentos com as mãos ou os pés); 7) Que tipo de efeito ou envolvimento emocional você percebe no cantor? Ele(a) demonstra compreensão e parece estar interessado no que está sendo cantado? Que tipo de postura física e emocional ele(a) demonstra? Como o cantor interage com o público desde o momento de sua entrada até sua saída do palco?” (Thompson, s/d).

Anderson³³ (s/d) criou um roteiro semelhante para que o professor de canto possa avaliar seu aluno (hetero-avaliação) e para a auto-avaliação. Por meio desse instrumento, tanto o aluno quanto o professor podem avaliar seu desempenho no

31 A autora é Professora de Canto da Casper College em Wyoming.

32 A autora se refere aos registros da voz e à tessitura em que a música é escrita.

33 O autor é Professor da Butler University, da Portland State University e da University of Washington.

ensino/aprendizagem do canto.

No tocante à avaliação realizada pelo professor, o autor faz algumas recomendações: “Como professor de canto, você deve desenvolver sua própria idéia sobre como a voz deve soar. Em geral, a voz deve fluir livremente, sem tensão ou esforço e soar com naturalidade”. Outros elementos da produção vocal incluem a impostação, a vibração natural da voz ou *vibrato*, os registros e a ressonância, que pode variar de baixa e profunda (ressonância inferior ou 'voz de peito') até alta e brilhante (ressonância superior ou 'voz de cabeça'). Entre as características indispensáveis ao desempenho profissional do professor de canto, encontra-se o conceito de uma 'estética vocal', conforme discutido a seguir:

“Você deve desenvolver seu próprio conceito do que é bonito e esteticamente agradável. Contudo, isso pode ter um impacto negativo e gerar conflito à medida que tentamos impor nossa própria idéia do que é bonito às habilidades naturais do cantor” (Anderson, s/d).

Segundo o autor, os elementos mais problemáticos costumam ser o timbre, a forma de emissão das vogais, a articulação das consoantes, a dicção e a pronúncia. O professor de canto deve estar preparado para observar as habilidades apresentadas pelo aluno, analisar seus pontos fracos e fortes e discutir seu progresso. Para tanto, é preciso saber analisar de forma crítica, e, ao mesmo tempo, profunda e detalhadamente o desempenho vocal, artístico e musical de cantores de diferentes classificações vocais e de diferentes níveis, bem como de cantores com a mesma classificação vocal e/ou do mesmo nível.

“Você deve descobrir os pontos fortes de seu aluno e desenvolver a técnica vocal a partir desses elementos. Em que parte de sua extensão ele canta com maior grau de conforto? Que aspectos de sua técnica respiratória funcionam melhor? Com quais vogais ele se sente mais confortável? A articulação das consoantes está influenciando de forma adversa sua técnica? Se for o caso, elimine-as temporariamente do trecho cantado e pratique somente com as vogais” (Anderson, s/d).

O autor recomenda que professor e aluno explorem juntos e discutam os elementos e princípios básicos de uma 'boa' técnica vocal, tais como a fisiologia da voz, a saúde vocal, o aquecimento, os exercícios vocais (*vocalises*), a postura, a respiração e o apoio, a fonação, a impostação, a uniformidade dos registros, a formação das vogais, a articulação das consoantes, a dicção, a pronúncia, o Alfabeto Fonético Internacional, o repertório básico e demais assuntos relacionados à pedagogia vocal.

Na visão de Anderson (s/d), o professor deve estabelecer metas e parâmetros para o desenvolvimento vocal do aluno. Por outro lado, o aluno deve ser incentivado a registrar seu progresso em um diário, bem como as dificuldades enfrentadas e quaisquer dúvidas que venham a surgir no decorrer do processo. Nesse sentido, o aluno deve fazer anotações durante as aulas para poder praticar os exercícios e estudar em casa o repertório. Também deve aprender a estipular metas para o estudo independente, monitorar seu progresso e avaliar se as metas foram atingidas da forma proposta. Entre as recomendações que faz ao aluno de canto, encontram-se os seguintes conselhos:

“Você deve perceber que o estudo de canto não é diferente de uma prática esportiva. Para cantar bem você precisa aquecer, treinar, fortalecer e condicionar sua voz para melhorar sua sonoridade e aumentar a resistência, a extensão e a flexibilidade. Lembre-se de que os músculos possuem uma memória própria. As atividades repetidas em intervalos regulares reforçam a memória muscular associada ao treinamento. Para desfazer uma ação que foi praticada uma única vez de forma errônea é preciso repetí-la sete vezes da forma correta. Aprenda a confiar no ouvido do seu professor para discernir qual a melhor sonoridade para sua voz. Quando se inicia o estudo do canto, a impressão que temos de nossa própria voz é diferente da impressão que as outras pessoas têm. Por estar se escutando internamente, sem a projeção e reverberação do som, a voz soa distorcida e 'presa' no interior da cabeça e das cavidades faciais. Como cantor, você deve aprender tanto por meio da sonoridade quanto da sensação física. No início, use o seu ouvido interno com parcimônia até se acostumar com a sonoridade da boa produção vocal. Use bons cantores como modelo, especialmente aqueles que têm a mesma classificação vocal que você. Explore as sensações que seu corpo transmite enquanto está cantando. Se sentir dor ou desconforto durante uma ação, pare e não a repita da mesma forma. Se você se sentir bem, continue. De vez em quando, quando estiver cantando, grave a sua própria voz. Quando escutar a gravação, certamente ficará surpreso³⁴” (Anderson, s/d).

34 O autor se refere tanto ao fato do cantor não escutar sua voz como outros a escutam, podendo

Em um sentido mais amplo, o autor sugere tanto o monitoramento periódico do processo (avaliação formativa), quanto a verificação dos objetivos alcançados (avaliação somativa)³⁵. Nesse processo, o autor defende que a responsabilidade da avaliação seja compartilhada pelo professor e pelo aluno. Entre os aspectos mais relevantes a serem analisados, o autor recomenda a observação dos elementos e princípios que, em sua opinião, “constituem a base de uma boa técnica vocal”, tais como as bases fisiológicas, o ouvido interno, a qualidade sonora, a pronúncia, a dicção.

3.2 O Cantor Ideal x O Cantor Minimamente Apto

Salgado (1988) diz que o estudo do Canto Lírico deve incluir “o estudo prático da Técnica Vocal (em que a escolha dos exercícios técnicos e dos *vocalises* se fará de acordo com o grau de evolução do formando)” e “o estudo prático do Repertório Vocal (em que, também, a escolha do repertório deverá ser feita com a adequação necessária às progressivas etapas de desenvolvimento vocal do formando)”. Em sua visão, existem certos pré-requisitos para a formação profissional do cantor, intérprete ou professor de canto, sem os quais essa formação está fadada ao fracasso:

“O ouvido deve ser a grande 'bússola' que acompanha o cantor profissional durante toda a sua vida. Sem ouvido o controle vocal não é possível, a afinação não é justa, a percepção da colocação da voz é dificilmente perceptível e a aprendizagem não se realiza” (Salgado, 1988, p.153).

surpreender-se com seu timbre na gravação, quanto ao fato de ficar surpreso com o seu estágio ou nível de desenvolvimento vocal.

35 Scriven (1967) foi o criador das expressões *avaliação formativa* e *avaliação somativa*, que até hoje perduram na metodologia de avaliação e são universalmente adotados. Ele estabelece uma distinção marcante entre o *objetivo* e as *funções* da avaliação. Em sua visão, o *objetivo* da avaliação é julgar o mérito de alguma coisa. As *funções* da avaliação podem ser de duas ordens: formativa e somativa. A *avaliação formativa* consiste no fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria de um programa em suas partes ou no todo. A *avaliação somativa* consiste no fornecimento de informações sobre o valor final de um programa institucional.

Para ele, a formação profissional na arte e/ou no ensino do canto envolve duas premissas essenciais: um dom e uma vocação [grifo original].

“Em primeiro lugar exige-se do candidato o dom de possuir as indispensáveis qualidades vocais que lhe permitam abraçar a carreira em causa, isto é, que seja dotado de material vocal a partir do qual possa 'experianciar' e conhecer todas as nuances de aprendizagem aí requeridas [...] a um candidato cuja voz manifeste problemas de entonação, de colocação e de extensão e tessitura, deve ser desaconselhada, desde o primeiro momento, esta formação profissional. Em segundo lugar exige-se do candidato o interesse, a paciência e a disciplina da aprendizagem, a atenção e a crítica apuradas durante todo o processo de 'construção do instrumento', isto é, da sua educação vocal, do desenvolvimento artístico e interpretativo de seu canto (controle e dádiva emocional aí incluídos), da aquisição de conhecimentos teórico-práticos da sua formação (artística e/ou pedagógica) e por último, mas da maior importância: o amor e a paixão pela arte do canto” (Salgado, 1998, p. 151).

Tais questões são também tratadas por Kagan (1950, p.3-20), cujo livro visa a orientar os alunos de canto que desejam se profissionalizar, caso em que se faz necessária a presença de aptidões e habilidades específicas. Os termos ‘aptidão natural’, ‘dom’, ‘habilidade’ e ‘talento’ são utilizados para designar determinadas características mentais e físicas necessárias à prática do canto e que o indivíduo deve possuir **antes** [grifo original] de iniciar seu treinamento vocal, embora não se saiba ao certo a origem de tais características: se são hereditárias, fruto das condições ambientais ou, ainda, desenvolvidas pelo próprio indivíduo em sua infância. Segundo o autor, o conceito de 'talento' reúne inúmeros aspectos sem os quais seria difícil tornar-se um cantor aceitável e cativar a atenção do público, tais como inteligência, imaginação, intuição, postura, presença de palco, sensibilidade poética, poder de projeção emocional, habilidade dramática, personalidade magnética, fortaleza de caráter, receptividade à crítica, paciência, coragem, disciplina, dedicação, perseverança, controle emocional e amor ao canto, bem como uma '*musicalidade inata*' “que ajuda o bom cantor a realizar operações misteriosas com as notas e ritmos, e que tem sido incorretamente chamado de fraseado

musical”³⁶.

O autor explica que “todas essas qualidades são intangíveis e desafiam a possibilidade de serem conceituadas de uma forma concisa. Todas e, provavelmente, muitas outras fazem parte do talento” (Kagen, 1950, p.20). Contudo, apesar de sua grande importância para o cantor, o talento, por si só, não pode garantir o sucesso, o reconhecimento e a fama a menos que este também possua os primeiros pré-requisitos (o *ouvido* e a *voz*) desenvolvidos a um grau excepcionalmente alto. Por outro lado, essas aptidões, por mais essenciais que sejam ao exercício da profissão, nada produzem de notável sem o *talento* para direcioná-las artística e musicalmente³⁷. A esses pré-requisitos ele acrescenta ainda duas outras características altamente desejáveis para o cantor – uma boa aparência física e um excelente estado de saúde (Kagen, 1950, p.19).

O autor acredita que o estudo abrangente e sistemático de todas as disciplinas previstas no programa de canto³⁸ pode beneficiar de forma significativa qualquer aluno que possua uma *boa voz natural* e um *bom ouvido musical*, ainda que este não seja portador de um grande talento. O autor insiste, porém, que o aluno que não possuir naturalmente um timbre agradável, bem como a capacidade de discriminar adequadamente os sons (percepção auditiva) e reproduzi-los de forma precisa (afinação) não poderá compensá-los por meio de seus estudos musicais, por mais sérios, intensos e abrangentes que estes sejam³⁹.

36 Segundo o autor (Kagen, 1950, p.35), o fraseado propriamente dito é baseado no significado da frase e se reflete na inflexão que é utilizada para recitar a frase verbal e cantar a parte musical correspondente.

37 O talento a que se refere o autor está centrado na musicalidade e no senso artístico do cantor.

38 Kagen (1950, p.21-22) recomenda como principais disciplinas do estudo de canto: a) o estudo das alturas e durações musicais (escalas, intervalos e ritmos), incluindo o treinamento da percepção (solfejo e ditado musical) e da teoria (harmonia, contraponto, análise da estrutura e das formas musicais, etc.); b) o estudo das línguas do canto, fonética, pronúncia, dicção, poesia, declamação lírica e leitura dramática; c) o estudo do mecanismo de emissão e imitação da voz e de como desenvolver e melhorar esse mecanismo (técnica vocal); d) o estudo de repertório adequado ao tipo vocal e nível de desenvolvimento do aluno. Como disciplinas secundárias o autor menciona: a) o estudo de um instrumento de teclado; b) o estudo de artes cênicas e de dança, esgrima, lutas marciais, expressão corporal, técnica Alexander, etc.; c) o estudo de história da música, da literatura, das artes e dos estilos, gêneros e formas vocais.

39 O autor compara habilidades naturais com habilidades adquiridas.

Kagen (1950) explica ainda que o tipo de ouvido musical necessário ao estudo e prática do canto é a 'habilidade natural' de imaginar com precisão (escutar mentalmente) notas ou sons musicais e reproduzÍ-los na altura certa por meio do canto, assobio ou *bocca chiusa*⁴⁰:

“Os instrumentistas de sopro ou de cordas precisam ter um ouvido musical muito mais desenvolvido do que aquele exigido por um instrumentista de teclado para atingir um grau de eficiência razoavelmente semelhante na afinação das notas. Por sua vez, o cantor não possui nenhuma tecla, válvula ou corda que possa ser manipulada ou acionada para lhe servir de referencial, [...] dependendo exclusivamente da imagem mental do som para reproduzÍ-lo na altura correta” (Kagen, 1950, p.15).

O autor considera que a voz natural desejável possui as seguintes características:

a) um timbre agradável ou que, pelos menos, seja capaz de produzir uma sonoridade agradável antes de ser treinada, embora o conceito do que constitui uma voz agradável dependa da estética vocal considerada; b) um volume mínimo compatível com uma sala de concerto de dimensões médias, ou seja, que comporte algumas centenas de lugares para a acomodação do público; c) uma extensão mínima de uma oitava e meia antes de iniciar seus estudos musicais; d) a capacidade de sustentar uma nota sem tremer (Kagen, 1950, p.17-18).

Kagen (1950) também lembra que a posse de “um bom material”, ou seja, uma voz natural adequada ao canto, não depende exclusivamente das características físicas e estruturais do aparelho vocal, mas também dos processos de coordenação física e mental desenvolvidos na infância e de uma combinação complexa de *fatores intelectuais e emocionais*, que incluem as crenças, as expectativas, os anseios, o gosto pessoal e a formação ou *background* sócio-cultural, que estão intimamente relacionados à história de vida, às influências geográficas e aos valores artísticos, culturais e estéticos

40 Deve-se distinguir a habilidade natural à qual o autor se refere, e que se aplica inclusive a pessoas sem qualquer treinamento musical, do solfejo, que está intimamente relacionado à leitura musical.

tanto do aluno quanto do professor, da instituição de ensino e da sociedade da qual fazem parte (Kagen, 1950, p. 18-19).

A literatura mostra que o cantor deve possuir inúmeras qualidades do ponto de vista musical e artístico (Subotnik, s/d; Hopkin, 2005), como talento, musicalidade, sensibilidade poética, musical, artística e dramática e, ainda, a expressividade, em acréscimo a uma complexa combinação de fatores intelectuais, emocionais e culturais (Kagen, 1950), sem esquecer determinadas características físicas e vocais consideradas imprescindíveis e/ou altamente desejáveis (Kagen, 1950; Salgado, 1998), tais como um timbre agradável, um bom ouvido musical, saúde, aparência, e, ainda, o dom e a vocação apontados por Salgado (1998).

3.3 As Provas e Audições no Canto

A avaliação é uma atividade constante no universo de qualquer músico profissional, inclusive do cantor, seja em audições para regentes e diretores musicais, em *workshops*, *masterclasses*, nas aulas de canto ou ainda em público. O cantor pode estar sendo avaliado segundo ele próprio (como estava antes e como está agora), com a concepção que um produtor deseja imprimir a determinada obra, ou, ainda, com as expectativas do público que o assiste. Mesmo quando um cantor é previamente indicado para um papel, está sujeito ao julgamento de um regente, diretor ou produtor que irá considerá-lo apto ou não-apto para a obra ou o papel em questão; isso representa uma situação de *avaliação diagnóstica* semelhante à das escolas que realizam provas para verificar se o candidato tem os pré-requisitos necessários para ingressar no curso de canto (Tourinho e Oliveira, 2003). Tanto a avaliação formativa quanto a avaliação somativa (Andrade, 2003; Tourinho e Oliveira, 2003) são pertinentes na avaliação do

canto conforme o período de tempo considerado e o momento de sua aplicação. Na *avaliação da aprendizagem* (o processo de formação e desenvolvimento do aluno), é enfatizada a importância da avaliação formativa, porém na *avaliação da performance* (o produto final resultante desse processo), a avaliação somativa representa a síntese do trabalho realizado no decorrer das aulas ministradas ao longo do período. Nesse momento o aluno apresenta ao público a finalização de uma etapa de desenvolvimento musical. Nesse sentido, Swanwick (1994) e Tourinho e Oliveira (2003) reconhecem que o que está sendo avaliado é o momento da *performance* em si (avaliação *pontual*⁴¹), ainda que o professor realize o monitoramento do processo de desenvolvimento do aluno durante as aulas (avaliação *contínua* ou *permanente*).

Segundo o manual da Royal College of Music (2004), há duas formas de avaliar a *performance* em canto. Há as provas de canto *a portas fechadas*, nas quais os professores podem iniciar ou interromper a execução do aluno em qualquer ponto da música, conforme o direcionamento que desejarem dar à prova no decorrer de sua realização, ou, ainda, sortear dentro do repertório construído pelo aluno, ao longo de determinado período de tempo, qual ou quais peças devem ser apresentadas. Nesse tipo de prova, é comum que a duração das peças seja abreviada por meio do corte de todos os trechos repetidos, especialmente no caso das árias *da capo* (tipo ABA). Há também as provas em forma de *performance* (*provas abertas ao público*), em que o aluno executa um repertório previamente escolhido dentro do limite de tempo estipulado para o mesmo. No segundo caso, o aluno deve obedecer aos sinais de repetição indicados na partitura, inclusive nas árias *da capo*, e observar estritamente as convenções associadas

41 Na avaliação formativa se concretizam duas formas de regularidade no processo avaliativo: *permanente* e *pontual*, que dependendo do momento de sua aplicação pode ser *inicial*, *intercalar* (ou *parcial*) e *final*, todas fundamentais ao processo. Enquanto a *avaliação permanente* é comparável a um filme, que se altera de uma forma dinâmica a cada quadro, a *avaliação pontual* pode ser comparada a uma fotografia, que é o registro estático de um instante (Antunes, 2002, p.31). Haydt (2003) distingue entre *avaliação inicial* (com a função de iniciar a aprendizagem), *avaliação contínua ou permanente* (como uma forma de recolher informação para reajustar o processo de aprendizagem durante o ciclo) e *avaliação final* (como uma forma de concretizar um balanço no final de um ciclo de ensino).

ao estilo, ao período, ao compositor e à obra na ornamentação do trecho repetido (do tipo ABA').

Kagen (1950, p. 100) descreve uma situação de avaliação típica do mundo do canto lírico, em que um soprano participa de uma audição para o papel de Isolde na ópera *Tristan und Isolde* de Wagner; ainda que tenha sido a única candidata a participar da seleção, a cantora não foi considerada apta para o papel. Como possível explicação para o ocorrido, o autor oferece as seguintes hipóteses: a) o soprano em questão é uma excelente cantora, mas não possui a *classificação vocal* ideal com o papel; b) a cantora possui a classificação vocal e as habilidades técnicas exigidas para o papel, mas ainda não atingiu o *nível de maturidade vocal* necessário para seu desempenho; c) a cantora possui o nível técnico e o grau de maturidade exigidos, mas possui determinadas *imperfeições vocais* que comprometeriam sua execução; e d) a cantora não possui as *habilidades técnicas* necessárias para o papel.

A própria natureza dessas hipóteses parece sugerir que as exigências para a execução de determinadas árias, obras vocais ou papéis não dependem apenas das *habilidades técnicas* e do *talento* do cantor, mas de certas *qualidades intrínsecas de sua voz* (como sua classificação vocal, seu nível de maturidade, ou ainda, suas imperfeições vocais) que o tornam mais ou menos apto para os mesmos. Segundo Kagen (1950), alguns gêneros ou estilos de música vocal, tais como a ópera, a opereta e a comédia musical, dependem igualmente da adequação da *aparência*, do *tipo físico* e da *personalidade* do cantor para uma representação convincente do papel em questão. Ele compara, por exemplo, as exigências impostas à *voz*, ao *físico* e à *personalidade* de um soprano no papel de Susanna nas *Bodas de Fígaro* de Mozart, de Leonora em *Il Trovatore* de Verdi e Brünnhilde em *Die Götterdämmerung* de Wagner. Segundo o autor (1950), embora todos esses papéis tenham sido escritos dentro da mesma *extensão*

vocal, as diferenças representadas pelas variações no *timbre*, *tessitura*, *sustentação de notas* e *dinâmica*; como, também, com a *aparência*, *caráter* e *personalidade* de cada personagem, exigiriam uma voz deveras extraordinária e dons dramáticos excepcionais para serem executados por uma única cantora. Para Kagen (1950), uma voz capaz de cantar qualquer obra dentro de sua extensão vocal é extremamente rara – para ser bem sucedido, um cantor deve respeitar as limitações naturais de sua voz na escolha de seu repertório. Em sua visão, um cantor pode ser considerado excelente e ainda assim possuir limitações no *volume* e *extensão* de sua voz. Essas limitações não o desqualificam como cantor, mas apenas para determinados papéis, obras, gêneros ou estilos vocais. Contudo, continua o autor, um cantor pode arruinar uma sólida carreira ao tentar impor ao público um repertório que não corresponda à sua realidade vocal.

A partir dessa situação, pode-se então questionar: Quais seriam os componentes ou elementos mais importantes na avaliação da *performance* do canto lírico? Como esses componentes ou elementos são tratados na literatura?

No canto existem autores que tratam do que seria um cantor ideal (Kagen, 1950; Salgado, 1998) e aqueles que estudaram especificamente a avaliação do canto lírico. No entanto, há uma literatura extensa que trata da avaliação, ainda que no formato de editais de provas de seleção, chamadas para concursos, anais e relatórios publicados por congressos e associações de voz ou de canto, ementas, programas e planos de ensino ou de curso, manuais de instrução ao aluno e/ou ao professor, ou, ainda, roteiros, guias e planilhas de avaliação. Por outro lado, existem diversas entrevistas com cantores famosos, professores de canto, regentes, fonoaudiólogos e outros profissionais, que podem ser encontradas em jornais e revistas especializadas. Diante do volume e diversidade dos materiais encontrados, há a necessidade de uma análise pormenorizada dessa literatura por meio da análise de conteúdo.

Capítulo 4

METODOLOGIA

Ode à la Musique

by Frank Martin (1890-1974), "Ode à la Musique" [choral]

Authorship by Guillaume de Machaut (c. 1300-1377), published c.1372

Et Musique est une science
 Qui veut qu'on rie et chante et danse.
 Cure n'a de mélancolie
 Ni d'homme qui mélancolie
 À chose qui ne peut valoir,
 Ains met tels gens en non chaloir.
 Partout où elle est joie y porte,
 Les déconfortés reconforte
 Et n'est seulement de l'ouïr,
 Fait-elle les gens réjouir.

Madrigal à la Musique

by Charles Bordes (1863-1909), "Madrigal à la Musique"

Authorship by Maurice Bouchor (1855-1925)

Based on a text in English by William Shakespeare (1564-1616), from Henry VIII, Act III scene 1

Orphée avec son luth faisait courber les chênes,
 Et, tandis qu'il chantait, dans les forêts prochaines,
 S'incliner les neigeux sommets;
 A sa voix surgissaient les fleurs épanouies,
 Comme si gai soleil et bienfaisante pluie
 Faisaient un printemps pour jamais;
 Aux soupirs exhalés de sa noble poitrine
 Tout pleurait en silence, et la vague marine,
 Vaincue, à ses pieds déferlait.
 Tu fais cela, musique! Et ta puissance est telle
 Que la peine du coeur, oui, la peine mortelle
 Meurt ou s'endort lorsqu'il te plait.

4 METODOLOGIA

4.1 A Análise de Conteúdo

Na continuidade de uma tradição histórica de análise e interpretação de textos, a análise de conteúdo é descendente direta da hermenêutica, bem como da retórica e da lógica, guardando traços comuns com a semiologia, a lingüística e a análise documental. Embora suas bases teóricas e metodológicas tenham sido, em grande parte, sistematizadas no início do século XX por pesquisadores norte-americanos, um dos primeiros casos historicamente registrados de sua aplicação foi uma pesquisa de autenticidade de hinos religiosos realizada por volta de 1640 na Suécia. A técnica foi utilizada para saber se esses hinos, em número de noventa, poderiam ter efeitos nefastos nos luteranos. Nesse intuito, foi efetuada uma análise dos diferentes temas religiosos, de seus valores e de suas modalidades de aparição (favorável ou desfavorável), bem como de suas características estilísticas, sendo também calculada a ocorrência dos símbolos religiosos ali contidos. Mais recentemente, no período compreendido entre 1888 e 1892, o francês B. Bourbon trabalhou de forma metodologicamente rigorosa sobre um dos livros da Bíblia, o Êxodo, com a classificação temática de suas palavras-chave (Bardin, 1977). Alguns anos depois, (1908-1918), foi realizado um estudo sobre a integração dos emigrantes poloneses na Europa e na América, por W. I. Thomas (professor de sociologia da Universidade de Chicago) e F. Znaniecki (professor de antropologia). O material utilizado na análise incluía elementos de natureza diversa, tais como relatórios oficiais e artigos de jornal, acrescidos de cartas e diários íntimos (*op. cit.*).

a) Embora não seja possível localizar sua origem num momento preciso, a tradição hermenêutica “de interpretar textos sagrados ou misteriosos” é uma arte muito

antiga. Trata-se, pois, de trazer à luz uma interpretação para textos que se apresentam como obscuros ou ambíguos, atitude que a autora qualifica como “análises de conteúdo prematuras” (Bardin, 1977, p.14). Entre suas aplicações, encontra-se a interpretação de sonhos, tanto na Antigüidade bíblica como na psicanálise moderna, a exegese religiosa (em especial a da Bíblia), a explicação crítica de certos textos literários, ou, ainda, práticas tão distintas quanto a astrologia e os procedimentos grafológicos;

b) No início do século XX, a 'atitude interpretativa' recebeu a contribuição de técnicas modernas desenvolvidas pelas ciências humanas, que lhe garantiram 'cientificidade' por meio de processos técnicos de validação (Bardin, 1977, p.14). Nas décadas de 20 e 30, as bases da análise de conteúdo foram fundamentadas pelos pesquisadores norte-americanos P. Lazarsfeld e H. Lasswell, culminando na publicação de seu primeiro manual de ensino. Na época, a análise de conteúdo era utilizada principalmente para verificar o grau de sensacionalismo dos artigos publicados nos jornais por meio da contagem e medida de sua superfície de ocupação, tamanho dos títulos, localização na página e presença de ilustrações ou fotografias, bem como, para comparar o teor de diversos jornais. Com o advento da Primeira Guerra Mundial foi, então, utilizada na investigação política para constatar a presença de propaganda subversiva nos jornais e periódicos. Na tentativa de encontrar elementos em comum, as publicações suspeitas eram comparadas com aquelas cujo patriotismo era evidente e também com emissões *nazis* destinadas aos Estados Unidos. As técnicas utilizadas na análise incluíam a referenciação de temas favoráveis ao inimigo e o cálculo da porcentagem destes em relação ao conjunto de temas, bem como a análise léxica a partir de uma lista de palavras consideradas como palavras-chave da política e propaganda *nazi*. O termo 'análise de conteúdo' foi cunhado em agosto de 1941, por ocasião de um encontro interdisciplinar sobre comunicação de massa realizado em Chicago e do qual

participaram P. Lazarsfeld, H. Lasswell e B. Berelson, entre outros.

c) Do ponto de vista metodológico, o final dos anos 40 foi marcado pelas regras de análise elaboradas por B. Berelson, auxiliado por P. Lazarsfeld. Na época, a análise de conteúdo foi definida por Berelson como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952). Entre os exemplos mais significativos de aplicação da técnica, destaca-se a análise de 167 cartas escritas por uma mulher neurótica, as chamadas “cartas de Jenny”. Este caso, considerado de particular interesse para o estudo da personalidade, foi inicialmente realizado em 1942 para verificar suas implicações psico-sociais, complementado pelo exame clínico. Em 1947, foi realizada a análise estatística e categorização dos valores presentes no romance autobiográfico “*Black Boy*”, de Richard Wright. Ao atuar em um campo próximo da crítica literária, a análise estatística pôde fornecer informações que a análise subjetiva, por si só, não deixava transparecer.

d) No início dos anos 50, constatou-se a expansão interdisciplinar e diferenciação dos vários ramos da análise de conteúdo, por meio do refinamento de seus procedimentos e sua aplicação na psiquiatria, psicologia, antropologia, sociologia, etnologia, história, ciências políticas, jornalismo, publicidade, lingüística, literatura e arte, entre outros. Também caracteriza esse período uma profusão de eventos, como congressos e seminários. No plano metodológico, foram apresentadas as abordagens 'quantitativa' e 'qualitativa', que logo passaram a ser alvo de discussão. Enquanto Berelson (1952) foi o primeiro a se posicionar favoravelmente a uma análise quantitativa, Kracauer (1952) reagiu criticamente à mesma, sob o argumento de que tal modalidade de trabalho não levaria em consideração a “qualidade dos textos”. Dessa forma, estaria afirmando que o sentido, produzido pelo texto como um todo (“*wholes*”)

e os padrões (“*patterns*”), poderiam ser demonstrados não através de contagens e medidas, mas por diferentes possibilidades de interpretação dentro da multiplicidade de conotações. Segundo Bardin (1977), a diferença entre as duas abordagens pode ser explicada da seguinte forma:

“Na análise quantitativa o que serve de informação é a *freqüência* com que surgem certas características de conteúdo. Na análise qualitativa é a *presença* ou *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (I. de Sola Pool *apud* Bardin, 1977, p. 21, grifo original). [...] “Em conclusão, pode-se dizer que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a 'inferência' – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a freqüência de sua aparição, em cada comunicação 'individual' ” (*op. cit.*, p.115-116).

Mais tarde, o foco dos pesquisadores, que estava inicialmente centrado nas palavras, acabou se voltando para os conceitos, surgindo uma preocupação crescente com a relação semântica entre os mesmos (análise 'relacional') mais do que com a simples constatação de sua presença e freqüência de utilização (análise 'conceitual'). Nesse período, vai-se tomando, gradualmente, consciência de que a função ou objetivo maior da análise de conteúdo é a inferência, que pode regressar às causas ou caminhar em direção aos efeitos das comunicações.

Paralelamente às preocupações de ordem metodológica, confrontam-se duas concepções no plano epistemológico. Em meados da década de 50, a preocupação crescente com o sentido latente e o contexto das mensagens propiciaram o desenvolvimento de duas concepções ou 'modelos' de comunicação: o modelo 'representacional' considera como ponto mais importante da comunicação o próprio conteúdo dos itens léxicos presentes, isto é, “que algo nas palavras da mensagem permite ter indicadores válidos, sem que se considerem as circunstâncias”; por outro lado, 'instrumental' significa que “o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula, dados o seu contexto e as suas circunstâncias” (I.

de Sola Pool *apud* Bardin, 1977, p.20-21). Nesse sentido, pode-se dizer que a análise de conteúdo não se limita ao conteúdo manifesto das comunicações⁴².

e) Ole Holsti⁴³ (1969), fez um levantamento das funções da análise de conteúdo e suas principais tendências metodológicas. Ao tratar do desenvolvimento de novas metodologias, o autor descreve vários delineamentos experimentais que utilizam essa técnica e para os quais criou testes de fidedignidade e validade que continuam sendo utilizados até hoje. Segundo ele, a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da Teoria da Comunicação e que tem como ponto de partida a mensagem: “A análise de conteúdo é um procedimento que identifica – objetiva e sistematicamente – características da mensagem para fazer inferências”⁴⁴ (Holsti, 1969, p.14). A partir do levantamento realizado, o autor identificou 15 usos específicos para a análise de conteúdo, que ele agrupou em três grandes categorias de acordo com sua função geral: a) produzir inferências sobre os *antecedentes* da comunicação; b) descrever e produzir inferências sobre as *características* da comunicação; c) produzir inferências sobre os *efeitos* da comunicação. A seguir, Holsti relacionou essas funções com os elementos do processo de comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal) e às perguntas-chave formuladas por Lasswell⁴⁵, a que cada elemento deve responder: “quem? (diz) o quê? a quem? como? por quê? com que efeito?”

42 Becker e Lissman (1973) identificam diferentes níveis de conteúdo do texto: enquanto os temas e as idéias principais constituem seu conteúdo primário, as informações relacionadas ao contexto representam seu conteúdo latente.

43 O autor é um cientista político norte-americano, cujo livro *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities* (1969, 235 pp.) foi selecionado como uma das 35 obras mais significativas do século XX no campo do jornalismo e das comunicações (*Journalism and Mass Communication Review*, Winter 1999, p. 627-630).

44 Holsti (1969) oferece um conceito amplo para a análise de conteúdo no qual esta pode ser aplicada a dados de natureza não-lingüística tais como filmes, desenhos, gestos, ações ou comportamentos (considerados simbólicos). Contudo, esses dados devem ter natureza durável para que a análise possa ser repetida.

45 Lasswell, cientista político norte-americano, é conhecido por seus comentários sobre a política: “Politics is *who gets what, when, where and how*” e sobre as comunicações: “*who (says) what (to) whom (in) what channel (with) what effect*”.

Segundo Holsti (1969), a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, com base na própria mensagem: O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar idéias? E as entrelinhas? – entre outras questões que possam ainda vir a ser elaboradas.

f) Na década de setenta, destaca-se o trabalho de Bardin (1977), que analisou as diversas aplicações da análise de conteúdo, inclusive no campo das ciências humanas. A autora, que é professora-assistente de psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas da análise de conteúdo na investigação psico-sociológica e no estudo das comunicações de massas. No prefácio de seu livro, traz a seguinte definição:

“A análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: *a inferência*. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da *objetividade* e da fecundidade da *subjectividade*” (Bardin 1977, p. 9, grifo original).

Segundo Bardin (1977), “inferência é uma operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. O fundamento específico da análise de conteúdo é a articulação entre a *superfície dos textos* (descrita e analisada) e os *fatores que determinaram estas características* (deduzidas logicamente). A partir desse conceito, a autora resume o campo, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo da seguinte forma:

“Atualmente e de modo geral, designa-se sob o termo análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42).

A natureza das técnicas utilizadas permite sua aplicação em uma variedade de 'textos' “muito diversos dentro de um quadro de disciplinas cada vez mais variadas” (Bardin, 1977, p.23); “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (P. Henry e S. Moscovici *apud* Bardin, 1977, p. 32). Vista como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a autora oferece esclarecimentos adicionais, como se segue: “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977, p. 31).

g) A década de 80 foi marcada pela publicação de Krippendorff, que segundo Palmquist (1990), “é o autor mais citado da atualidade em muitos dos atuais estudos de análise de conteúdo”⁴⁶. A primeira edição do livro saiu em 1980, em que a análise de conteúdo é inicialmente definida como “uma técnica sistemática e reproduzível para comprimir muitas palavras de um texto em um número menor de categorias baseadas em regras explícitas de codificação” (Berelson, 1952; GAO, 1996; Krippendorff, 1980; Weber, 1990). No decorrer da obra, Krippendorff analisa e descreve as bases históricas, conceituais e lógicas da análise de conteúdo, bem como sua aplicação prática em todas as fases do processo. Para ajudar o pesquisador em sua tarefa, ele sugere as seguintes perguntas:

“a) Quais os dados que serão analisados? b) De que forma esses dados serão definidos? c) De que população (=corpus ou sujeitos da pesquisa) devem ser extraídos? d) Qual será o contexto relacionado a esses dados? e) Quais serão as fronteiras ou limites da análise? f) Qual será o alvo das inferências?” (Krippendorff, 1980).

46 Enquanto o livro de Krippendorff é o mais citado nos países de língua inglesa (Palmquist, 1990), Bardin é a autora mais citada nos países de língua francesa, espanhola e portuguesa. Segundo Kohlbach (2006), nos países de língua alemã, o autor mais conceituado na atualidade é Mayring.

Em uma nova edição do livro (Krippendorff, 2004, p.18), o autor complementa a explicação anterior, acrescentando que a análise de conteúdo é “uma técnica de pesquisa que, a partir de textos (ou outros materiais significativos), permite a realização de inferências a respeito do contexto de sua utilização”.

h) Em 1983, foi realizado um estudo longitudinal sobre as conseqüências psicossociais do desemprego. Ao conduzir cerca de 600 entrevistas com respostas abertas, o pesquisador recebeu aproximadamente 20.000 páginas de transcrição que precisavam ser analisadas de forma qualitativa. A experiência levou o pesquisador a complementar a análise de conteúdo quantitativa com etapas de análise qualitativo-interpretativa para aproveitar as vantagens oferecidas por ambas as abordagens (Mayring, 2000). A análise de conteúdo qualitativa, porém, não é apenas uma abordagem para a análise de documentos, mas também um método de pesquisa cujas etapas são descritas passo a passo pelo autor. O objetivo principal desses procedimentos é “preservar as vantagens da análise de conteúdo quantitativa” (utilizar um referencial teórico, estabelecer regras de análise precisas, organizar o material em categorias, estabelecer critérios de fidedignidade e validade e possibilitar a generalização dos resultados) “no desenvolvimento de novos procedimentos de análise interpretativa” (adaptar os procedimentos de acordo com a natureza do objeto de estudo, permitir a aplicação de um sistema de categorias *a priori* por meio da dedução ou seu desenvolvimento *a posteriori* por meio da indução ou, ainda, possibilitar a abstração de um ou mais elementos do todo, considerando-o(s) isoladamente) “de uma forma metodologicamente controlada” (Mayring, 2000).

O autor esclarece ainda que: a) o objeto da análise pode ser qualquer tipo de comunicação registrada através de um meio (transcrições de discursos ou entrevistas, protocolos de observação, filmagens, documentos escritos, etc.); b) além do conteúdo

manifesto (temas e idéias principais), o conteúdo latente (informações sobre o contexto) e aspectos formais do material também podem ser incluídos na análise; c) as inferências podem ser dirigidas a qualquer um dos elementos básicos de comunicação: o emissor (suas experiências, opiniões e sentimentos), as causas e/ou antecedentes sócio-culturais, a situação de produção do texto, o texto em si ou os efeitos da mensagem. Na visão de Mayring (2000), o objetivo principal da análise de conteúdo qualitativa é descrever procedimentos sistemáticos de análise de texto, que ofereçam as mesmas vantagens da análise de conteúdo quantitativa nas ciências da comunicação:

“A análise de conteúdo qualitativa se define nessa estrutura como uma abordagem empírica e metodologicamente controlada de análise de textos dentro de seu contexto no processo de comunicação, que segue um conjunto de padrões e regras de análise passo a passo, sem se precipitar na quantificação” (Mayring, 2000).

Ao complementar a quantificação com a interpretação, a análise de conteúdo qualitativa permite conciliar, ou, pelo menos, abrandar a relação conflituosa entre os paradigmas quantitativo/ qualitativo, conceitual/ relacional e representacional/ instrumental.

i) No Brasil, Franco (2003) descreve a metodologia utilizada na análise de conteúdo passo a passo, desde a transcrição dos dados até a organização destes dados em categorias, enfatizando seu caráter criativo e de construção contínua, em que “a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psico-sociais” (Franco, 2003, p. 8). No intuito de “oferecer um material didático e prático para que pesquisadores em educação possam se orientar” (Franco, 2003, p.10), a autora apresenta vários exemplos de trabalhos científicos que se utilizaram desse instrumento, inclusive no campo educacional, em que são analisados dados obtidos por meio de uma modalidade específica de entrevista: a

entrevista reflexiva. Os objetivos da análise de conteúdo são enunciados da seguinte forma:

“[...] orientar o estudo da comunicação oral, escrita e figurativa, bem como as tarefas de descrição, análise e interpretação das mensagens/enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos, [...] levando em conta suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade da manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados” (Franco, 1999, p.10).

Segundo a autora, de forma semelhante à lingüística e à análise do discurso, o objeto de estudo da análise de conteúdo é a linguagem. Existe uma diferença, porém, quanto aos objetivos desse estudo. Para o fundador da lingüística, F. de Saussure (1916), que é citado pela autora, “O objetivo da Lingüística é a *língua*, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a *palavra*, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem”⁴⁷. A abordagem de Pêcheux fundamenta-se no funcionamento lingüístico do discurso, mas ultrapassa o plano estritamente lingüístico ao considerar o sujeito produtor do discurso como estando situado em um *espaço social*⁴⁸. Em sua visão, “A análise de conteúdo trabalha a *palavra*, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. A lingüística estuda a *língua* para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer *aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça*”⁴⁹

47 Saussure (1916) atribui à *língua*, concebida como um sistema, a condição de objeto dos estudos lingüísticos, excluindo a *fala* desse campo. Em sua visão, a *língua* se opõe à *fala*, sendo a primeira sistêmica e *objetiva* e a segunda concreta, variável de acordo com cada falante e, por isso, *subjetiva*.

48 Ao refletir sobre a *fala*, aspecto pouco abordado por Saussure, Pêcheux, situa o discurso “entre a *linguagem* (vista a partir da lingüística, do conceito saussuriano de *langue*) e a *ideologia*” (Henry, 1997, p.35).

49 Fazendo referência a Nietzsche, o autor diz que “todo fato já é uma interpretação”, demonstrando que não temos a perspectiva do contato com o *objeto* ou com o *outro* sem mediação, seja ela qual for. Assim, a linguagem não pode ser compreendida como um sistema significativo fechado, sem relação com o exterior, mas deve ser compreendida a partir do contexto histórico-ideológico dos *sujeitos* que a produzem e que a interpretam. No campo dos problemas teóricos e procedimentos que se colocam hoje para a análise de conteúdo, encontra-se a relação entre a análise como *descrição* e a análise como

(Pêcheux, 1973, p.43, grifo nosso).

Na visão de Franco (1999), a semântica, que é excluída da lingüística tradicional, é justamente o pão cotidiano da análise de conteúdo. Semântica, aqui entendida não apenas como o estudo geral da língua, mas, como a busca descritiva, analítica e interpretativa do *sentido* que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas.

Em outros termos, pode-se dizer que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a **mensagem**”⁵⁰ (Franco, 2003, p.13, grifo original). A emissão dessa mensagem, por sua vez, está necessariamente vinculada “às condições contextuais de seus produtores” (Franco, 2003, p.13) e “ao sentido que o indivíduo ou o grupo atribuem à mesma”.

Para Bardin (1977, p. 41), quando se realiza uma análise, o que se procura estabelecer é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas dos enunciados e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos indivíduos e grupos aos quais pertencem:

“A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros ‘significados’ de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (Bardin, 1977, p. 41).

Pode-se, então, concluir que o material principal da análise de conteúdo são os significados. Assim, toda análise de conteúdo implica em comparações: um dado sobre o conteúdo de uma mensagem é sem sentido até que seja relacionado a outros dados, cujo vínculo é representado por alguma forma de teoria:

“Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas,

interpretação.

50 Segundo Franco (2003), a mensagem pode ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso.

concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para ‘dar o seu recado’ e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E, principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser o expositor. [...] A ‘teoria’ da qual o autor é o expositor orienta sua concepção da realidade. Tal concepção (consciente ou inconsciente) é filtrada mediante seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes para quem se propõe a fazer análise de conteúdo” (Franco, 2003, p. 21-22).

Segundo a autora, o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas.

Uma das características da análise de conteúdo é a necessidade de relacionar as informações a outras, bem como às características do emissor. Para Franco (2003, p.16):

“Toda a análise de conteúdo implica em comparações contextuais, que por sua vez implicam o entendimento de semelhanças e diferenças. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado” (Franco, 2003, p.16).

Segundo Piaget (1967), que é citado pela autora, a operação classificatória, pressupõe, necessariamente, “uma atividade intelectual de abstração e agrupamento que pode ser considerada como um corolário da atividade intelectual dos homens”, e, na visão de Mucchielli (1974), a classificação de conteúdos verbais exige um julgamento comparativo em que haja “a compreensão dos enunciados a serem classificados, a abstração do significado e do sentido das mensagens e a inferência (ou intuição) das categorias classificatórias”.

À semelhança de um arqueólogo ou detetive, o analista trabalha com vestígios ou indícios – manifestações de estados, de dados e de fenômenos – dos quais ainda resta

alguma coisa a descobrir. Por meio do tratamento⁵¹ das mensagens, o analista infere (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem seu conteúdo manifesto e que podem estar associados a outros elementos tais como o emissor, suas condições de produção, seu meio, etc.:

“Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa e a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a *inferência* é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 1977, p.38).

Segundo Franco (2003, p.23), os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas:

“Quanto ao conteúdo de uma comunicação, a fala humana é tão rica que permite infinitas extrapolações e valiosas interpretações. Mas é dela que se deve partir (tal como manifestada). [...] Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de realizar uma sólida análise acerca do conteúdo 'oculto' das mensagens e de suas entrelinhas, [...], aliás, esse procedimento tende a valorizar o material a ser analisado, especialmente se a interpretação do conteúdo 'latente' estipular, como parâmetros, os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos” (Franco, 2003, p.24).

É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Nesse sentido, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos para garantir a relevância dos resultados a serem divulgados.

4.2 As Fases da Análise de Conteúdo

Segundo Franco (1999, p.33), um bom plano de pesquisa garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados, evitando “gastos inúteis,

51 Segundo Bardin (1977, p. 34) esse tratamento consiste em “procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

esforços desnecessários e materiais inadequados”. Afirma ainda que:

“O delineamento de pesquisa é um plano para coletar e analisar dados a fim de responder à pergunta do investigador. Um bom plano de pesquisa explicita e integra procedimentos para selecionar uma amostra de dados para análise, categorias de conteúdo e unidades de registro a serem enquadradas nas categorias, comparações entre categorias e as classes de inferência que podem ser extraídas dos dados” (Franco, 2003, p. 32).

Em sua visão, o pesquisador deve se perguntar O QUÊ? COMO? PARA QUEM? (para descrever as características da comunicação); QUEM? POR QUÊ? (para fazer inferências quanto aos antecedentes da comunicação) e COM QUE EFEITO? (para fazer inferências sobre os efeitos da comunicação).

Para Bardin (1977), “as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977, p.95). Em sua opinião, para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa, é preciso explicitar e integrar procedimentos de modo que coleta, análise e interpretação de dados estejam integradas.

Segundo a autora, a *pré-análise* é a fase de organização propriamente dita, incluindo a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e/ou dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, mas se complementam mutuamente: a escolha dos documentos depende dos objetivos da investigação, o alcance dos objetivos só será possível a partir da disponibilidade dos documentos; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou pode até ser que as hipóteses venham a ser construídas em função da identificação de certos indicadores.

Entre as atividades de pré-análise apontadas por Franco (1999), estão incluídas a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação de objetivos e/ou hipóteses, a referência aos índices e a elaboração de indicadores.

A primeira atividade da Pré-Análise, conhecida como **leitura “flutuante”**, consiste em estabelecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Após o estabelecimento de critérios para a **escolha dos documentos**, é realizada a **formulação dos objetivos e/ou das hipóteses**. O *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos e no âmbito do qual os resultados obtidos serão utilizados. Uma *hipótese* é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar (confirmar, ou não) recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se, pois, de hipóteses levantadas *a priori*. Por outro lado, não é obrigatório ter-se como guia um *corpus* de hipóteses, para que se proceda à análise. Algumas análises são efetuadas “às cegas” e sem idéias pré-concebidas, para que nenhum conhecimento *a priori* perturbe o entendimento que se pretende estabelecer sobre o objeto de estudo, sobre os seus participantes ou sobre o processo.

As etapas seguintes consistem na **referência aos índices** (por exemplo, o índice pode ser a menção explícita, ou subjacente, de um tema em uma mensagem) e a **elaboração de indicadores**, que consiste no recorte do texto em unidades comparáveis para a realização de análise temática, seguida do registro desses dados (codificação). No recorte do texto, devem ser escolhidas unidades que possam servir de base para o processo de categorização. Se se parte do princípio de que o índice é a menção do tema em uma mensagem, e que o tema possui tanto mais importância quanto mais é repetido pelo locutor, o indicador correspondente poderá ser a frequência relativa ou absoluta do tema escolhido e a proporcionalidade de sua menção em relação a outros temas igualmente presentes.

Após a preparação do material, dá-se início à análise propriamente dita baseada nas decisões anteriormente tomadas. Os resultados são apresentados em quadros, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põe em relevo as informações fornecidas pela análise. Tendo à disposição os resultados, “o analista pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 1977, p.101).

Segundo Bardin (1977, p.102), “torna-se necessário saber a razão *porque* é que se analisa, e explicitá-la de modo a que se possa saber *como* analisar”.

Para caracterizar o campo da avaliação da *performance* no canto lírico, foram inicialmente estabelecidos os seguintes objetivos para a análise: a) identificar os elementos efetivamente utilizados na avaliação da *performance* do canto lírico em uma variedade de contextos (instituições de ensino, concursos de canto e autores que tratavam do tema); b) classificar os elementos pelas relações de semelhança e diferença entre os mesmos; c) caracterizar a natureza dos elementos utilizados em cada contexto (análise qualitativa); d) paralelamente à análise qualitativa, realizar uma análise quantitativa baseada no número de ocorrências de cada elemento, sua transformação em porcentagem e a análise de sua proporção na avaliação (em relação a outros elementos). Devido à originalidade do tema e ao caráter exploratório da análise, não ficou caracterizada a necessidade de adotar uma hipótese inicial para norteá-la, preferindo-se, ao contrário, que os dados “falassem por si”, sem pré-julgamentos iniciais.

4.3 A Seleção de Documentos para a Análise

Devido ao grande volume e variedade de literatura encontrada sobre o canto lírico, optou-se pela Análise de Conteúdo, tal como descrita por Bardin (1977) e Franco (2003) para a organização e classificação do material bibliográfico, tendo em vista que

esta análise possibilita, ao mesmo tempo, uma análise *quantitativa* e *qualitativa* dos dados.

Segundo Bardin (1977), na análise de conteúdo, o universo de documentos para a realização de análise pode ser determinado *a priori*, ou, então, o objetivo é determinado, e, por conseguinte, é escolhido o universo de documentos que podem fornecer informações sobre o problema levantado. Estando o *universo* demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise) segue-se a constituição de um *corpus* (conjunto dos documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos).

Uma vez definido o campo do *corpus*, é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus* (regra da *exaustividade*). Qualquer documento que corresponda aos critérios selecionados deve ser considerado (regra de *não-selectividade*). A análise pode efectuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que um universo homogêneo (regra da *representatividade*). A amostragem pode fazer-se ao acaso, ou por quotas (sendo conhecidas as frequências das características da população, estas serão reproduzidas na amostra, em proporções reduzidas). Os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha (*regra da homogeneidade*). “Esta regra é, sobretudo, utilizada quando se deseja obter resultados globais e/ou comparar entre si resultados individuais” (Bardin, 1977, p.101). Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (*regra de pertinência*).

Estando o *universo* demarcado (o gênero de documentos sobre os quais seria efetuada a análise – no caso, aqueles que pudessem tratar da avaliação da *performance* no canto lírico), procedeu-se à constituição de um *corpus* (conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos), buscando-se, então, a delimitação de regras que orientassem sua escolha. A primeira regra observada na coleta dos documentos foi a exaustividade na busca dos mesmos. Na medida em que os documentos foram sendo encontrados, foi sendo realizada uma leitura inicial para verificar sua adequação à natureza da pesquisa, tomando-se sempre o cuidado de escolher aqueles que fossem mais representativos. Nesse sentido, a escolha dos documentos obedeceu às regras propostas por Bardin (1977) e Franco (2003). Contudo, o critério maior para a escolha dos mesmos foi o fato de mencionarem explicitamente os elementos e aspectos considerados na avaliação. Dessa forma, após a busca inicial de documentos, todos aqueles que preencheram essa condição básica e as regras acima foram acrescentados ao *corpus* da pesquisa, sem considerações adicionais.

Nesse tipo de metodologia, dois tipos de documentos podem ser submetidos à análise: documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade (tudo o que é comunicação) e/ou documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários, inquéritos, sondagens, enquetes, pesquisas, experiências, testes, etc.). Na presente pesquisa, foram então selecionados documentos naturais provindos de 42 instituições, incluindo associações internacionais de ensino de canto, congressos e encontros cujo tema foi o uso profissional da voz, entidades promotoras de concursos, universidades, escolas técnicas, academias e conservatórios. Entre os documentos escolhidos, encontram-se editais de seleção, ementas, programas e planos de curso, anais e relatórios que especificam os elementos e critérios adotados pelos mesmos. As referidas instituições foram escolhidas entre as mais conhecidas e de maior

prestígio provenientes dos oito países analisados no âmbito deste trabalho (Brasil, Portugal, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Holanda, Austrália, África do Sul), aos quais se acrescentou a *Association Européenne des Conservatoires, Academies de Musique et Musikhochschulen* (AEC). Esses países foram escolhidos por serem aqueles que melhor detalhavam os elementos utilizados na avaliação. Em alguns casos, foi possível analisar uma mesma instituição em dois contextos diferentes (como é o caso do Instituto Politécnico do Porto, da Escola de Música de Brasília, do Associated Board of the Royal Schools of Music e da Juilliard School of Music).

Para facilitar a consulta aos quadros apresentados no decorrer da pesquisa, foi elaborado um sistema de identificação que inclui as seguintes abreviaturas e códigos de cores, conforme a natureza da instituição e sua procedência:

ABREVIATURAS UTILIZADAS

D = Documento

I = Instituição

A = Autor

IE = Instituição de ensino

C = Concurso de canto

PAÍSES

	Brasil
	Portugal
	Estados Unidos
	Inglaterra
	Holanda
	Europa
	Canadá
	Austrália
	África do Sul

INSTITUIÇÕES

I. 1	* Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília (3)
I. 2	Universidade Federal da Bahia
I. 3	Universidade de Brasília
I. 4	Universidade Federal de Goiás
I. 5	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2)
I. 6	Universidade Federal de Uberlândia
I. 7	Escola Superior de Música de Lisboa
I. 8	Instituto Politécnico do Porto (2)
I. 9	* Alaska Department of Education & Early Development
I. 10	* ArtsEdge (John F. Kennedy Center for the Performing Arts)
I. 11	* Artwork (Herberger College of Fine Arts – Arizona State University)
I. 12	* Mason City Community School (Ohio)
I. 13	* Oyster River Cooperative School District (New Hampshire)
I. 14	* Texas Education Agency
I. 15	Juilliard School (New York) (2)
I. 16	Casper College (Wyoming)
I. 17	Wellesley College (Massachusetts)
I. 18	# National Standards for Arts Education
I. 19	Guildhall School of Music and Drama
I. 20	Kings College (University of London)
I. 21	Royal College of Music
I. 22	Trinity College of Music
I. 23	University of Bristol
I. 24	# Associated Board of the Royal Schools (2)
I. 25	# The National Curriculum for England
I. 26	New Opera Academy
I. 27	# Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen
I. 28	University of Sydney Conservatorium of Music
I. 29	# New South Wales Board of Studies
I. 30	# Independent Examinations Board
I. 31	# South Africa National Curriculum Statement

ASSOCIAÇÕES E GRUPOS DE ESTUDOS

I. 32	Consenso Nacional sobre Voz Profissional
I. 33	Grupo de Estudos da Voz
I. 34	Association of Teachers of Singing

CONCURSOS

C 1	Concurso Maracanto (Regulamento)
C 2	Metropolitan Opera House Audition (Houghterling / Bennett)
C 3	Minnesota Music Educators Association All-State Audition (Regulamento)
C 4	Concurso Operalia (Couling / Schmidt ; Haithman / Domingo)
C 5	Concurso Jeunesses Musicales (Chan / Bourbeau)
C 6	The Australia Singing Competition (Regulamento)
C 7	Castro-Balbi (Avaliação em concursos)
C 8	Santo (The College Entrance Audition)

A seguir, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica incluindo livros, artigos de revista, documentos eletrônicos e entrevistas com cantores, professores de canto e profissionais de áreas afins, dos quais foram escolhidos 84 autores, considerados os mais representativos por tratarem de questões relacionadas à avaliação da *performance* no canto lírico, seja do ponto de vista do momento da avaliação propriamente dita ou das exigências e/ou preparação pela qual o cantor deve passar para se apresentar em uma prova prática, audição ou concurso. Mais uma vez, se buscou a escolha de profissionais experientes, todos de renome internacional, que pudessem exemplificar uma variedade de condutas, atitudes e pensamentos sobre o processo de avaliação na *performance* do canto lírico.

Por possuírem variados perfis profissionais, com diversas sobreposições de papéis – professores-cantores, professores-regentes e professores-fonoaudiólogos – buscou-se uma subdivisão que melhor representasse a natureza de suas atribuições

profissionais junto ao canto. Dessa forma, o critério inicial foi o fato de o profissional ser ou não cantor, a partir do qual foi possível dividir o grupo entre cantores líricos/professores de canto e demais profissionais. Entre estes, encontram-se regentes de ópera, outros regentes de música vocal, diretor geral de ópera, diretor musical, diretor de cena, diretor artístico, crítico musical, agente, especialista na preparação cênica (*stage coach*) ou musical (*vocal coach*), pianista-acompanhador, especialistas em leitura dramática, fonoaudiologia, ou, ainda, dicção e pronúncia aplicadas ao canto (*language coach*).

No caso dos autores, também foi elaborado um sistema de identificação semelhante ao anterior, com a utilização de cores e abreviaturas, no intuito de agilizar e facilitar a consulta e análise dos dados relativos a cada grupo.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

P/C = Professor de canto e/ou Cantor

R = Regente

Ro = Regente de ópera

Dm = Diretor musical

Dc = Diretor de cena

Do = Diretor geral de ópera

Cm = Crítico musical

Ag = Agente

Co = Coordenador artístico

Vc = *Vocal coach*

Pa = Pianista-acompanhador

Sc = *Stage coach*

Po = Especialista em personificação, leitura dramática e oratória aplicadas ao canto

D = Especialista em dicção e pronúncia aplicadas ao canto

F = Fonoaudiólogo especializado em canto

PROFISSÕES

	Professor de canto e/ou Cantor
	Regente
	Regente de Ópera
	Diretor Musical
	Diretor de Cena
	Diretor Geral de Ópera
	Crítico Musical
	Agente
	Coordenador Artístico
	<i>Vocal Coach</i>
	Pianista-acompanhador
	<i>Stage Coach</i>
	Especialista em personificação, leitura dramática e oratória aplicadas ao canto
	Especialista em dicção e pronúncia aplicadas ao canto
	Fonoaudiólogo especializado em canto

AUTORES

a) Cantores e Professores de canto

A. 1	P/C 1	Anderson
A. 2	P/C 2	Arroyo
A. 3	P/C 3	Aylmer
A. 4	P/C 4	Bartoli
A. 5	P/C 5	Bergonzi
A. 6	P/C 6	Bookspan
A. 7	P/C 7	Caballé
A. 8	P/C 8	Callas
A. 9	P/C 9	Carreras
A. 10	P/C 10	Cuccaro
A. 11	P/C 11	Domingo
A. 12	P/C 12	Dunn
A. 13	P/C 13	Fischer-Dieskau
A. 14	P/C 14	Howard
A. 15	P/C 15	Jones
A. 16	P/C 16	Kagen
A. 17	P/C 17	Lederman
A. 18	P/C 18	Machado
A. 19	P/C 19	Marek
A. 20	P/C 20	McCarry
A. 21	P/C 21	Moffo
A. 22	P/C 22	Parcells
A. 23	P/C 23	Pavarotti
A. 24	P/C 24	Plishka

A. 25	P/C 25	Salgado
A. 26	P/C 26	Santo
A. 27	P/C 27	Schoonmaker
A. 28	P/C 28	Schwarzkopf
A. 29	P/C 29	Spacagna
A. 30	P/C 30	Stein
A. 31	P/C 31	Sutherland
A. 32	P/C 32	Tucker
A. 33	P/C 33	Vandermeer
A. 34	P/C 34	Vargas
A. 35	P/C 35	Williams
A. 36	P/C 36	Zeani
A. 37	P/C 37	Colson
A. 38	P/C 38	Webber
		Outros professores de canto (Miller, Rice, Hoffmann, Doscher, Swank, McIver, Keenze)

b) Outros Profissionais

A. 39	R 1	<i>Aizpurua</i>
A. 40	R 2	Coelho
A. 41	R 3	Graetzer
A. 42	R 4	<i>Howerton</i>
A. 43	R 5	Mason
A. 44	R 6	Nelson
A. 45	R 7	Patton
A. 46	Ro 1	Edoardo Müller
A. 47	Ro 2	Gottfried Rabl
A. 48	Dm 1	Patrick Summers
A. 49	Dc 1	Fabrizio Melano
A. 50	Dc 2	Jacque Trussel
A. 51	Dc 3	Daniel Helfgot
A. 52	Dc 4	Marc Verzatt
A. 53	Do 1	Ioan Holender
A. 54	Do 2	Speight Jenkins
A. 55	Do 3	Esther Nelson
A. 56	Cm 1	Richard Dyer
A. 57	Cm 2	Scalisi
A. 58	Cm 3	Chan
A. 59	Cm 4	Houghterling
A. 60	Ag 1	Erich Seitter
A. 61	Ag 2	Adrian Hlaender
A. 62	Ag 3	George Martynuk
A. 63	Co 1	David Guerrerio
A. 64	Vc 1	Joan Dornemann
A. 65	Vc 2	Joan Kruger
A. 66	Vc 3	Steve Blier
A. 67	Vc 4	Kathy Olson

A. 68	Pa 1	Timothy Lindberg (Pianistas-acompanhadores)
A. 69	Pa 2	Jennifer Shoup
A. 70	Pa 3	Ronald Land
A. 71	Pa 4	Mitchell Cirker
A. 72	Pa 5	Curry
A. 73	Sc 1	Josefine Stark
A. 74	Pv 1	Diane Clark
A. 75	D. 1	Louisa Panou
A. 76	D. 2	Cynthia Vaughn
A. 77	D. 3	Wolfgang Lockeman
A. 78	F 1	Behlau
A. 79	F 2	Consenso Nacional sobre Voz Profissional
A. 80	F 3	Gouveia
A. 81	F 4	Grupo de Estudos da Voz
A. 82	F 5	Gutiérrez
A. 83	F 6	Pinho
A. 84	F 7	Fluxograma de anamnese vocal

4.4 A Escolha das Unidades

Segundo Holsti (1969), “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados e agregados em unidades, que permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo”. Nesse sentido, tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, efetuada segundo regras precisas, que, por recorte, enumeração, classificação e agregação permite representar o conteúdo de forma a esclarecer o analista acerca das características do texto. No caso de uma análise quantitativa e categorial, a organização do processo de codificação inclui três tipos de escolha: a escolha das unidades (o recorte), a escolha das regras de contagem (a enumeração), e a escolha das categorias (a classificação e a agregação).

Para Krippendorff (1980), a escolha das unidades deve ser pertinente às características do material e aos objetivos da análise: as *unidades de amostragem*

correspondem às partes do universo observado a serem analisadas; a *unidade de registro* corresponde à parte da unidade de amostragem que pode ser analisada isoladamente; a *unidade de contexto* é a parte da unidade de amostragem que precisa ser analisada para caracterizar uma unidade de registro.

Segundo Franco (2003), a **unidade de registro** corresponde ao segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, podendo ser a palavra, o tema, o acontecimento, o personagem, etc., visando à categorização e à contagem frequencial. Devido à natureza da pesquisa e dos documentos utilizados (textos, artigos, entrevistas, livros, etc.), o *item* foi escolhido como unidade de registro por permitir a caracterização desses documentos a partir de seus atributos definidores. A autora argumenta que o item:

“Quando usado conjuntamente com categorias complementares e bem articuladas, permite julgamentos extremamente úteis e valiosos para a validação dos atributos implícitos em diferentes mensagens, e pode-se constituir em um importante guia de referência para a análise e interpretação do conteúdo e dos dados privilegiados em livros, cursos, filmes, etc.” (Franco, 2003, p.38-39).

Para Franco (2003), a **unidade de contexto** corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. No âmbito da pesquisa, foi escolhida como unidade de contexto a *frase* (reunião ou conjunto de palavras que formam sentido completo).

A autora lembra que, na análise de certas mensagens, como é o caso das mensagens políticas ou daquelas que trazem palavras ou conceitos como estilo, tradição, inovação, liberdade, originalidade, criatividade, etc., o contexto é necessário para que sejam compreendidas em seu verdadeiro sentido. Em sua visão:

“A unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de 'significado' e de 'sentido' os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis” (Franco, 1999, p. 40).

Segundo F. de Saussure, que é citado pela autora, o signo lingüístico é formado pelo *significado* (que corresponde a um conceito ou idéia) e pelo *significante* (que corresponde à imagem acústica ou gráfica desse conceito, cuja representação pode ser realizada por meio do som, das letras, do desenho ou, ainda, de um gesto). De um modo simplista, pode-se, então, dizer que o *significante* é o conjunto de sons ou letras de uma palavra, e que o *significado* é o que esse conjunto de sons ou letras está transmitindo como mensagem. Essa relação é, ao mesmo tempo, **arbitrária** (não há nenhuma razão lógica ou material para essa relação) e **convencional** (é o resultado de um acordo ou convenção entre os usuários de uma língua ou, em geral, de qualquer código). O *sentido*, por sua vez, implica na atribuição de um *significado* pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Segundo Bardin (1977), é necessário fazer a distinção entre a unidade de registro – o que se conta – e a regra de enumeração – o modo de contagem. As formas mais comuns de **enumeração** ou **contagem** são: a) a presença ou ausência de determinado elemento; b) a frequência (baseada no número de ocorrências); c) a frequência ponderada (quando a aparição de determinado elemento tem maior importância do que um outro); d) o grau ou medida de intensidade com que cada elemento aparece (e cujos critérios podem ser semânticos: os adjetivos e atributos qualificativos, advérbios de modo, tempos verbais, etc.); e) a direção (favorável, desfavorável, neutra ou, eventualmente, ambivalente); f) a ordem de aparição das unidades de registro; g) sua

co-ocorrência (a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto). Nesta última, pode ser considerada sua distribuição (a dispersão ou concentração dos elementos no texto), ou, ainda, sua relação (de associação, equivalência ou oposição).

Às vezes, podem-se usar diferentes modos de codificação e de enumeração. Nesse caso, é conveniente buscar a correspondência mais pertinente. Geralmente, a frequência é a medida mais usada, correspondendo ao postulado (válido em certos casos, mas não em outros) de que a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de sua aparição. Por outro lado, a presença (ou ausência) de um elemento em um texto também pode funcionar como um indicador, podendo, em alguns casos, veicular um sentido próprio.

Embora a frequência e a frequência ponderada tenham caráter quantitativo, sendo expressas através de números, o grau de intensidade e a direção costumam ser representados sob a forma de escalas bipolares. Dependendo da forma em que é considerada, a co-ocorrência possui ao, mesmo tempo, características quantitativas e qualitativas⁵².

Definidos os objetivos da pesquisa e conhecido o tipo de material a ser analisado, era necessário definir as unidades de análise. Como unidade principal (*unidade genérica* ou *unidade de amostragem*), foi escolhido o *elemento*. Nos documentos submetidos ao processo, contudo, pôde ser observado que esses elementos ora apareciam na forma de itens a serem observados no momento da avaliação (como ocorre em instituições como a Guildhall School of Drama and Music e o Associated Board of the Royal School of Music), ora na forma de habilidades a serem demonstradas pelo cantor (como é o caso dos National Standards for Arts Education e

⁵² Pode-se distinguir uma modalidade qualitativa (que permite diferenciar a natureza da co-ocorrência), e uma modalidade quantitativa (que é utilizada para analisar o grau de concentração ou dispersão de certos elementos no texto).

da Royal College of Music). Para ilustrar essas duas abordagens, veja a figura 1, em que os aspectos a serem observados são registrados na forma de itens, e a figura 2, em que os aspectos são descritos em termos de habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno.

Figura 1
Guildhall School of Drama and Music (itens)

Guildhall School of Drama and Music

PERCEPÇÃO GERAL

Equilíbrio entre a sensibilidade musical e a habilidade técnica

1 – CONTROLE DO INSTRUMENTO

CONTROLE TÉCNICO

Controle fisiológico, coordenação física, postura, relaxamento, equilíbrio dos movimentos (mobilidade/estabilidade), respiração, resistência física (=stamina)

PRODUÇÃO DO SOM

Aspectos físicos da produção sonora, extensão/ tessitura, afinação, variedade de recursos sonoros

2 – QUALIDADE SONORA

CONSISTÊNCIA, LIMPIDEZ/ PUREZA DO SOM E FOCO

Controle técnico, limpidez/pureza do som, consistência e qualidade sonora, igualdade da voz em toda sua extensão, uniformidade dos registros, *vibrato*, controle da intensidade sonora (dinâmica), foco, volume e projeção, forma de ataque, sustentação, afinação, uso (expressivo) de cor e nuance

3 – PRECISÃO

OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA

Respeito (fidelidade) à partitura: precisão das notas, afinação, precisão rítmica, sincronização/pulsação, andamento apropriado, agógica, dinâmica, compreensão da notação musical, respeito às indicações musicais e atenção aos detalhes da partitura

FLUÊNCIA E EXPRESSÃO

Fluência/continuidade da música, compreensão da concepção melódica, compreensão e interpretação do tratamento rítmico, compreensão do caráter e ânimo, sustentação da linha (contorno melódico), articulações, fraseado, tonalidade (tom)

4 – PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO MUSICAL

Uso expressivo da voz, naturalidade na expressão, linha melódica e fraseado, senso/percepção de forma e direção, coerência musical, equilíbrio das partes dentro da textura, compreensão da estrutura geral da obra e da relação entre as partes, habilidade de conhecer e explorar as intenções do compositor, habilidade de compreender e responder ao caráter e ânimo (=mood) da obra por meio de seus elementos estruturais, demonstração de variedade por meio do caráter e ânimo, sensibilidade interpretativa

EXPRESSÃO

Musicalidade inata, linha melódica e fraseado, senso/percepção do caráter e ânimo (=mood), reação ao significado da música, variedade expressiva

PERCEPÇÃO ESTRUTURAL, ESTILO, PERÍODO

Interpretação das intenções do compositor, compreensão do estilo e período, senso/percepção de forma e direção, compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais (=form, shape, line, part-writing, melody, accompaniment, cadences, modulation, larger-scale elements of form)

Senso/habilidade geral de interpretação, compreensão da obra (do todo e das relações entre as partes), sonoridade apropriada ao estilo

5 – COMUNICAÇÃO

INTENÇÃO E HABILIDADE INTERPRETATIVA

Senso de performance, conduta durante a apresentação, atenção/ concentração, senso de comprometimento (=commitment), clareza de intenção (=intent) / senso de propósito (=purpose), convicção ao passar o conteúdo musical (=conviction), autoconfiança, porte/postura (=poise), talento (=flair), sensibilidade musical, habilidade comunicativa, habilidade interpretativa, originalidade/ individualidade da performance (=individuality), estilo e personalidade própria, habilidade de manter a atenção do público, desempenho /atuação na performance ou apresentação

6 – LEITURA À PRIMEIRA VISTA

Figura 2
National Standards for Arts Education (habilidades)

National Standards for Arts Education do Consortium of National Arts Education Associations sob a égide da National Committee for Standards in the Arts.		
1. CANTANDO SOZINHO E EM GRUPO UM REPERTÓRIO MUSICAL VARIADO		
A		O aluno canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório de diversas regiões, períodos, estilos e formas vocais com nível de dificuldade 4 (em uma escala de 1a 6), inclusive em outras línguas, sendo capaz de cantar algumas canções de cor.
D		O aluno canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório vocal com nível de dificuldade 5 (em uma escala de 1a 6) ⁵³
B		O aluno canta música escrita para até quatro vozes com ou sem acompanhamento
E		O aluno canta música escrita para mais de quatro vozes
F	(1)	O aluno canta de forma independente, seja em solos, pequenos ou grandes grupos vocais com acompanhamento instrumental ou <i>a capela</i>
C	(9)	O aluno procura realizar a <i>equalização</i> da sua com as demais vozes do grupo por meio do equilíbrio da emissão vocal, da afinação, da dicção e do volume
G	(1)	O aluno demonstra e pratica uma boa etiqueta de palco
C		O aluno demonstra habilidades bem desenvolvidas para o canto
	(1)	Compreende o funcionamento do mecanismo de produção vocal, incluindo as partes e funções do aparelho fonador e respiratório
	(7)	Exerce o uso cuidadoso e responsável da voz (higiene vocal)
	(2)	Adota uma postura corporal adequada para a emissão vocal, respiração e apoio (eutonia) ⁵⁴
	(3)	Utiliza de forma adequada a técnica respiratória, incluindo o apoio respiratório em frases e notas longas, <i>melismas</i> , <i>crescendos</i> e <i>decrescendos</i>
	(4)	Demonstra o desenvolvimento de uma boa qualidade vocal: impostação, igualdade, ressonância, foco e projeção da voz, uso adequado dos registros vocais (voz de cabeça e de peito), posição da língua e do palato
	(6)	Demonstra um bom senso de afinação em todos os intervalos, escalas e tons
	(8)	Escuta a si mesmo atentamente, buscando sempre emitir as notas corretas e manter a afinação
	(11)	Está constantemente atento para a duração das notas, o ritmo e o pulso
	(5)	Demonstra possuir uma dicção clara para transmitir o significado do texto por meio da uniformidade e com a articulação precisa das vogais, ditongos e consoantes
	(14)	Demonstra clareza na articulação e acentuação das palavras e sílabas do texto
	(12)	Obedece às características estilísticas (as intenções do compositor, mudanças de andamento e dinâmica, período histórico, cultura, região, forma vocal)
	(13)	Obedece ao contorno e movimento do fraseado musical
	(15)	Demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto, da expressão fisionômica e da atitude corporal
	(10)	Responde adequadamente aos gestos do regente

53 O grau de dificuldade de cada nível é definido da seguinte forma: 1-muito fácil, 2=fácil, 3=moderadamente fácil, 4=moderadamente difícil, 5=difícil e 6=muito difícil.

54 Segundo Coelho (1999), “ 'eutonia' é um neologismo que define o estado de tonicidade muscular em que a tensão é agradável e elástica, dando ao músculo um estado de prontidão para a finalidade a que se destina”.

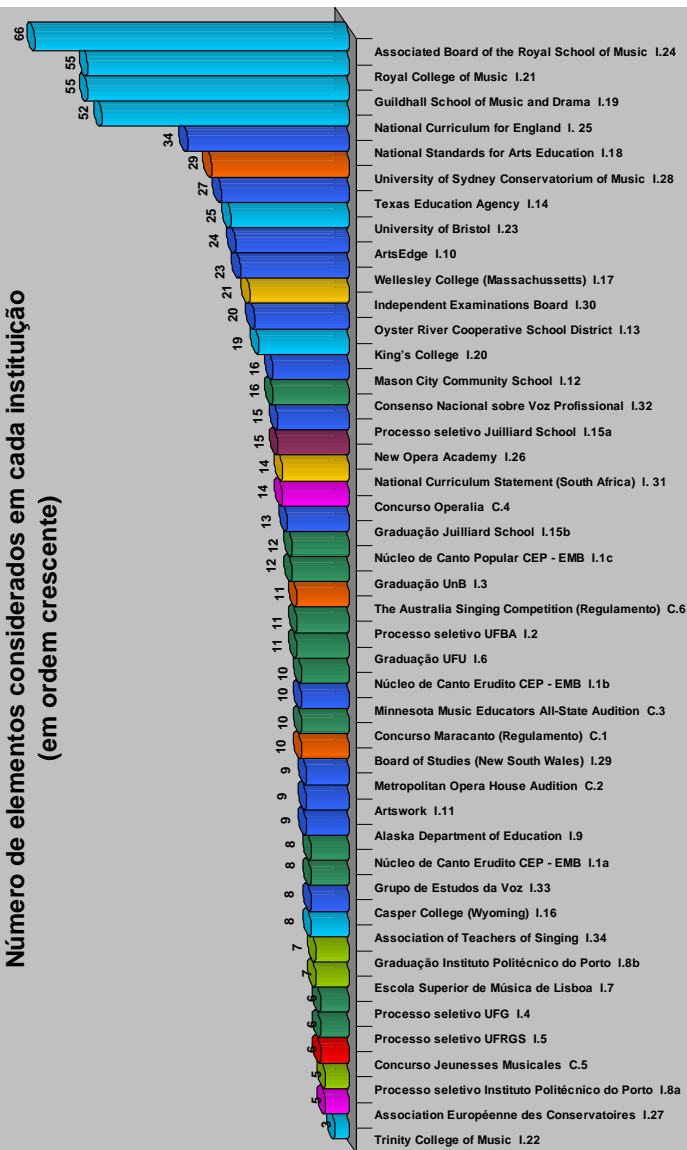
A partir de então, passou-se à construção de quadros ilustrativos para facilitar o processo de agrupamento e classificação dos dados, processos considerados fundamentais e indispensáveis para auxiliar a posterior criação de categorias. Na construção desses quadros, verificou-se que, enquanto o item (por exemplo, no caso da Guildhall School of Drama and Music e do Associated Board of the Royal Schools of Music) poderia ser facilmente classificado para sua colocação no quadro correspondente, a habilidade (como é o caso dos National Standards for Arts Education e da Royal College of Music), muitas vezes, precisava ser decomposta em unidades menores para sua classificação e registro na forma de itens. Quando se analisa um enunciado como no seguinte exemplo, que é proveniente dos National Standards for Arts Education, “*obedece às características estilísticas (as intenções do compositor, mudanças de andamento e dinâmica, período histórico, cultura, região, forma vocal)*”, é possível perceber que este exemplo agrupa diversos aspectos sob o nome de 'características estilísticas', ou ainda, neste outro exemplo “*demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto, da expressão fisionômica e da atitude corporal*”, que este sugere um conceito de 'expressividade' que inclui dois aspectos de natureza distinta: no primeiro caso, relacionada à forma em que o cantor sente o texto em seu íntimo (chamada de sensibilidade poética ou literária); no segundo, à habilidade de transmitir ao público as impressões recebidas através do texto por meio de sua linguagem corporal.

No tocante à questão quantitativa, foi observada uma grande diferença no número de elementos considerados em cada caso: enquanto instituições como a Trinity College of Music, o Concurso Jeunesses Musicales e o processo seletivo do Instituto Politécnico do Porto e da UFRGS mencionavam 3, 4, 5 ou 6 itens, outros documentos citavam 34, 52, 55 ou 66 itens (como é o caso dos National Standards for Arts

Education, do National Curriculum for England, da Royal College of Music, do Associated Board of the Royal Schools of Music e da Guildhall School of Drama and Music). Para visualizar graficamente essas diferenças, veja a Figura 3, em que todas as instituições analisadas no decorrer deste trabalho se encontram dispostas por ordem crescente de itens, da esquerda à direita. As instituições podem ser identificadas pelas abreviaturas e pelo código de cores, conforme explicação anterior. Devido às discrepâncias observadas, é objeto de interesse da pesquisa analisar os dois extremos da figura, ou seja, as instituições com o menor e o maior número de itens.

Figura 3
Número de elementos por instituição

**Número de elementos considerados em cada instituição
(em ordem crescente)**



Paralelamente às diferenças de caráter quantitativo, seria útil comparar alguns autores e instituições para caracterizar a natureza das diferenças observadas no tocante ao aspecto qualitativo. Nesse intuito, foram agrupados em um único quadro os que consideram somente dois elementos em seu modelo de avaliação (veja a figura 4). Enquanto a maioria dos autores e instituições cita Voz/Técnica em primeiro lugar (apesar das diferenças de nomenclatura), possivelmente, por considerá-la um elemento essencial na avaliação da *performance* no canto lírico, esses mesmos autores e instituições divergem consideravelmente quanto ao segundo elemento, sendo mencionadas as seguintes possibilidades: dom, talento, expressividade, sentimentos e emoções, presença, qualidades artísticas, musicalidade e criatividade, evidenciando diferentes concepções por parte dos avaliadores.

Figura 4
Exemplos de avaliações realizadas com 2 elementos

AUTORES							INSTITUIÇÕES		
Med	Riemann Sinzig Med	Graça	Behlau*	Salgado	Bennett	Chan	Processo seletivo UFRGS	Processo seletivo UFG	Programa de canto UFRGS
Técnica	Ciência	Sons Ritmos Timbres	Habilidade adquirida com técnica	Vocação	Voz	Qualidades técnicas	Proficiência técnica	Habilidade técnica	Mecânica vocal
Talento	Arte	Sentimentos Emoções	Dom	Dom	Presença	Qualidades artísticas	Musicalidade	Criatividade	Expressividade

A seguir, foram escolhidos alguns autores e instituições que consideram 3, 4, 5 ou 6 elementos em seu modelo de avaliação. Para mostrar a relação entre esses elementos, procurou-se agrupar aqueles que tivessem igual natureza na mesma linha (veja figura 5).

Figura 5
Exemplos de avaliações realizadas com 3, 4, 5 ou 6 elementos

AUTORES			INSTITUIÇÕES			
Castro-Balbi	Bourbeau	Schoonmaker	CEP-EMB	Association Européene	Processo seletivo UFG	Escola Superior de Música de Lisboa
Técnica	Voz	Técnica	Controle respiratório e apoio Impostação (igualdade – ressonância) Dicção Afinação	Habilidade técnica	Habilidade técnica	Segurança técnica
Musicalidade	Musicalidade	Musicalidade	-----	Musicalidade	Musicalidade	-----
Presença	Presença	Presença de palco	Atitude corporal (controle emocional – presença cênica – expressão corporal e fisionômica)	-----	-----	-----
-----	-----	-----	-----	-----	Expressão	-----
-----	-----	Habilidade interpretativa	Interpretação	-----	Interpretação	Interpretação
-----	-----	-----	-----	-----	Fidelidade à partitura	Conhecimento do caráter, estrutura e detalhe da partitura
-----	-----	-----	-----	-----	Criatividade	Individualidade
-----	-----	-----	-----	Conhecimentos teóricos	-----	-----
-----	-----	-----	-----	Capacidade de desenvolvimento	-----	Potencial de desenvolvimento

Dos sete autores e instituições comparados nesse quadro, todos demonstram ter preocupações de ordem *técnica* na avaliação da *performance*, sendo que o CEP-EMB detalha quais os aspectos dessa natureza seriam considerados na avaliação: 'controle respiratório e apoio', 'impostação' (incluindo a 'igualdade' e 'ressonância' da voz), 'dicção' e 'afinação'. Bourbeau utiliza o termo 'voz', que, no jargão utilizado pelos professores de canto pode incluir tanto o timbre quanto a habilidade técnica do cantor. Cinco dos autores e instituições avaliam a *musicalidade* do cantor e cinco, sua

habilidade expressiva e comunicativa, embora apenas quatro considerem ambos os elementos em seu modelo. Mais uma vez, o CEP-EMB detalha os aspectos a serem considerados na atitude corporal, como é o caso do controle emocional, da presença cênica e da expressão corporal e fisionômica. A *interpretação* é mencionada por três autores, a *fidelidade à partitura* por duas instituições, sendo que a Escola Superior de Música de Lisboa, por sua vez, inclui como aspectos a serem considerados nesse campo o 'conhecimento do caráter, estrutura e detalhe da partitura'. O *potencial ou capacidade de desenvolvimento* aparece em duas instituições; a *individualidade* é citada por uma; a *criatividade* por outra; e somente uma instituição menciona a avaliação de *conhecimentos teóricos*.

No outro extremo da figura 3, aparecem as instituições com o maior número de elementos, que são explicitados no seguinte quadro (veja figura 6). Nesta figura, os itens foram agrupados no intuito de facilitar a etapa seguinte (a categorização).

Figura 6
Exemplos de avaliações realizadas com 34, 52, 55 ou 64 itens

INSTITUIÇÕES				
National Standards for Arts Education (I.18)	National Curriculum England (I.25)	Royal College of Music (I.21)	Guildhall School of Music and Drama (I.19)	Associated Board of the Royal Schools of Music (I.24)
34 itens	52 itens	55 itens	55 itens	66 itens
Compreende o funcionamento do mecanismo de produção vocal incluindo as partes e funções do aparelho fonador e respiratório Exerce o uso cuidadoso e responsável da voz (higiene vocal) Constrói um repertório de vocalises eficientes para o desenvolvimento vocal		Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos de sua fisiologia	Controle fisiológico Aspectos físicos da produção sonora	
			Coordenação física Equilíbrio dos movimentos (mobilidade). equilíbrio/ estabilidade)	
Adota uma postura corporal adequada para a emissão vocal, a respiração e o apoio			Postura	

			Relaxamento	
Demonstra a compreensão do funcionamento do mecanismo respiratório Mantém a respiração baixa e a coluna de ar constante Utiliza de forma adequada a técnica respiratória e o apoio na sustentação de frases e notas longas Utiliza o controle respiratório adequado na execução de melismas, crescendos e decrescendos			Respiração	
			Resistência física (=stamina)	
Demonstra o desenvolvimento de uma boa qualidade vocal: emissão, impostação, ressonância, foco e projeção da voz, extensão, igualdade e uso adequado dos registros vocais (voz de cabeça e de peito), colocação das vogais, posição dos lábios, língua e do palato	Controle técnico	Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos do controle técnico propriamente dito	Controle técnico, limpidez/ pureza do som, consistência e qualidade sonora, igualdade da voz em toda sua extensão, uniformidade dos registros, <i>vibrato</i> , controle da intensidade sonora (dinâmica), foco, volume e projeção, forma de ataque, sustentação, corte Extensão/ Tessitura Uso de cor e nuance Variedade de recursos	Segurança e controle técnico Sonoridade consistente e com foco Pureza e igualdade das vogais Condução do <i>legato</i> Controle do <i>vibrato</i>
Demonstra possuir uma dicção clara para transmitir o significado do texto por meio da colocação alta e uniforme das vogais, da pronúncia correta dos ditongos e da articulação precisa das consoantes Demonstra correção na acentuação silábica das palavras	Clareza de dicção	Demonstra segurança nos aspectos vocais da <i>performance</i> por meio da dicção		Dicção Articulação clara das consoantes
Desenvolve uma dicção correta em latim, francês, alemão, catalão, hebraico, italiano, espanhol e inglês por meio da pronúncia correta das vogais, ditongos, consoantes e prosódia (acentuação silábica das palavras)		Demonstra conhecimento das línguas do canto Demonstra refinamento na pronúncia		
Demonstra um bom senso de afinação em todos os intervalos, escalas, tons e modulações, inclusive em frases longas e quando canta em harmonia, em posição fechada	Controle da afinação		Afinação	Controle da afinação
Escuta-se atentamente para perceber a afinação	Utilização da percepção musical na <i>performance</i>			Percepção do centro tonal
	Adequação da voz ao tamanho e condições do ambiente	Demonstra controle na projeção da voz		
Mantém o pulso em qualquer andamento	Capacidade de manter o pulso, começar e terminar juntos (em sincronia)		Respeito à pulsação e à métrica	Consistência do andamento escolhido
		Demonstra fluência e vitalidade na execução	Fluência / Continuidade da música	Fluência técnica
		Demonstra senso de continuidade na execução	Continuidade da execução	Senso de continuidade da execução Execução do movimento ou peça até o final
Canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório de diversos gêneros, estilos, regiões, períodos e culturas, inclusive em outras línguas	Adequação da música à ocasião	Apresenta um repertório variado, incluindo estilos, períodos e línguas diferentes		Variedade e coerência na escolha do repertório em termos de período, estilo, caráter e andamento

Canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório vocal com nível de dificuldade crescente (em uma escala de 1a a 6)		Apresenta um repertório com alto nível de desafios técnicos, permitindo o uso da imaginação musical e de decisões interpretativas significativas		
		Demonstra cuidado na preparação do repertório		Preparação técnica e musical do repertório
		Demonstra coerência e bom gosto na escolha e seqüência das peças		
Está constantemente atento para a percepção dos elementos musicais, corrigindo-se quando necessário		Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos do controle dos elementos musicais		
Escuta-se atentamente, buscando sempre emitir as notas corretas e manter a relação correta dos intervalos inclusive nas modulações e cromatismos			Precisão das notas	Segurança das notas (notas corretas)
			Tonalidade apropriada	Tonalidade correta
Está constantemente atento para a duração das notas, o ritmo e o pulso, inclusive no caso de ritmos sincopados e mudanças de compasso	Precisão rítmica		Precisão rítmica	Segurança rítmica (ritmo correto)
			Andamento apropriado	Escolha de andamento adequado à peça
Obedece às mudanças de agógica indicadas pelo compositor			Agógica	Uso de <i>rubato</i> (quando indicado)
Obedece às mudanças de dinâmica indicadas pelo compositor			Dinâmica	Controle e contraste da dinâmica
Compreende os termos musicais utilizados na partitura	Compreensão das indicações musicais da partitura Leitura de notação musical		Compreensão da notação musical	Compreensão da notação musical
			Atenção aos detalhes da partitura	Sensibilidade e atenção aos detalhes musicais
Obedece às intenções da partitura	Execução das indicações musicais da partitura		Fidelidade à partitura Respeito às indicações musicais	Respeito às indicações da partitura
	Compreensão expressiva dos elementos musicais Exploração dos padrões rítmicos Exploração dos padrões melódicos Exploração dos padrões harmônicos Uso expressivo do fraseado Uso expressivo do andamento Uso expressivo da dinâmica		Compreensão da concepção melódica Compreensão do tratamento rítmico	Compreensão da linguagem musical utilizada em cada peça cantada
Valoriza e acentua as sílabas e as palavras certas do texto				
			Articulações	Articulação Controle e contraste do ataque
Obedece ao contorno e ao movimento do fraseado musical	Senso de fraseado e contorno melódico		Fraseado Condução e sustentação da linha melódica	Condução do fraseado
			Demonstra variedade expressiva por meio do caráter e estado de ânimo ou humor (=mood)	

Compreende e utiliza a cor das vogais de acordo com seu caráter	Uso expressivo da voz / timbre Conhecimento e exploração das possibilidades vocais		Uso expressivo da voz (cor e nuance)	Aplicação imaginativa da técnica e controle da sonoridade para transmitir uma disposição de ânimo
Compreende e respeita o caráter da música	Sensibilidade ao caráter e possíveis efeitos da música	Utiliza as cadências e a ornamentação de uma forma condizente com o conteúdo e o caráter do texto	Percepção e reação ao caráter e humor da obra	Sensibilidade ao caráter da música
				Compreensão do texto/ Consciência do significado da letra
Obedece às intenções do compositor e da partitura		Demonstra respeito às intenções do compositor	Interpretação das intenções expressivas do compositor	Forma de comunicação das intenções do compositor
	Expressão musical		Naturalidade na expressão	Expressividade na comunicação da música
			Compreensão da estrutura geral da obra e da relação entre as partes	Compreensão da estrutura da obra
	Conhecimento de diferentes formas e estruturas musicais Exploração dos padrões formais e estruturais da obra		Compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais (= forma, contorno, linha, direção, vozes, melodia, acompanhamento, cadências, modulações, divisões da obra)	
*Quando cantando em <i>ensemble</i> , procura realizar a equalização de sua voz com os demais participantes através do equilíbrio da emissão vocal, da afinação, da dicção e do volume	Consciência do equilíbrio das diferentes vozes ou partes entre si e em relação ao todo Realização de pequenos ajustes para adaptar sua parte à <i>performance</i> dos demais participantes	*Realiza os ajustes vocais necessários para cantar em conjunto com os demais cantores	Equilíbrio das partes dentro da textura	
	Senso de forma e direção		Senso/ percepção de forma e direção	
	Exploração dos padrões repetitivos			
É capaz de diferenciar os vários gêneros em sua <i>performance</i>	Conhecimento e exploração de gêneros específicos	Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros vocais Compreende os princípios da música de câmara e da ópera		
Obedece às características estilísticas do período histórico, cultura, região e forma vocal	Conhecimento e exploração de estilos específicos	Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros, dos estilos e das práticas de <i>performance</i> consagradas pelo uso	Compreensão do estilo e do período	Percepção estilística Comunicação do estilo
	Consistência estilística Coerência no desenvolvimento de idéias musicais	Demonstra coerência e consistência na execução	Coerência musical	
		Demonstra conhecimento histórico e coerência estilística no uso de cadências e ornamentação		
Conhece e aplica os princípios de técnica vocal de cada período e estilo			Sonoridade apropriada ao estilo	
			Comunicação do conteúdo emocional por meio dos elementos estruturais da música	

	Reconhecimento da influência do contexto na composição, <i>performance</i> e audição da obra Reconhecimento de influências espaciais e temporais	Demonstra conhecimento do contexto histórico, cultural, político, filosófico, econômico, sua ligação com outras disciplinas e outras culturas		Conhecimento do contexto de cada peça cantada dentro da obra do compositor e do período musical: biografia do compositor, detalhes da encomenda, processo de criação e primeira apresentação da obra, conhecimento das tendências musicais do período e o papel da obra dentro do repertório-padrão do canto
	Conhecimento de diferentes processos, técnicas e recursos musicais			
	Conhecimentos sobre o compositor e principais intérpretes			Conhecimento e comparação de gravações realizadas por outros cantores (da mesma peça a ser apresentada)
		Preparação de notas de programa		Elaboração de notas de programa
		Demonstra pertinência nos comentários realizados na abertura da apresentação e no início das peças a serem cantadas		
			Habilidade geral de interpretação (=general sense of interpretation)	Abordagem utilizada na interpretação
	Capacidade de distinguir e desenvolver diferentes interpretações musicais	Realiza escolhas significativas na interpretação do repertório	Habilidade de conhecer e explorar as intenções do compositor	Decisões interpretativas em termos de fraseado e realização de ornamentos
	Conhecimento e exploração das tradições musicais de diferentes períodos e culturas			Obediência às práticas de <i>performance</i> de uso corrente
	Criatividade / Imaginação interpretativa	Demonstra a aplicação de imaginação musical perante os desafios	Individualidade da <i>performance</i> (=individuality)	<i>Insight</i> pessoal
		Demonstra senso de organização pessoal na preparação de material para a apresentação, tais como partituras, programas, notas, comentários		Organização e cuidado na preparação Elaboração de notas de programa Escolha da edição da partitura Provisão de cópias para os avaliadores
		Respeita o limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação		Respeito ao limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação
		Na escolha do repertório, cumpre as determinações dos professores e/ou submete o repertório pretendido à apreciação da banca		Cumprimento das exigências de repertório previamente estabelecidas pelos examinadores Adequação do repertório à ocasião
É capaz de cantar algumas canções de cor	Memorização do repertório	Todo o repertório é cantado de cor, reservando o uso de partitura apenas para árias com <i>obbligato</i> instrumental, cantatas, duetos e trios e quartetos vocais de natureza camerística		Memorização do repertório exceto no caso de oratórios e peças contemporâneas de natureza complexa
		Demonstra cuidado em sua apresentação pessoal e aparência *Possui conhecimentos básicos de maquiagem e vestuário		
Conhece os princípios de etiqueta do palco Demonstra e pratica as convenções da etiqueta de palco em suas apresentações	Conhecimento e exploração das convenções musicais nos diversos gêneros, estilos e tradições	*Conhece e pratica os princípios de etiqueta do palco em suas entradas, saídas, posicionamento no palco e atenção em relação à iluminação	Conduta/ Comportamento durante a apresentação	

	Capacidade de praticar, ensaiar e apresentar-se perante o público		Senso de <i>performance</i>	Senso instintivo e comunicativo de <i>performance</i> (instinto, intuição e autoridade na <i>performance</i>)
	Consciência do espaço físico		Habilidade de manter a atenção do público	Presença de palco desde o momento que entra no recinto
Mantém-se atento e responde adequadamente aos gestos do regente		Segue atenta e prontamente a orientação e os gestos do regente *Segue o regente enquanto se movimenta no palco	Atenção/ Concentração durante a apresentação	
	Senso de envolvimento pessoal		Senso de compromisso (=commitment)	Grau de envolvimento com a música, incluindo senso de compromisso
		Demonstra clareza de intenção na comunicação musical	Clareza de intenção (=intent) Senso de propósito (=purpose)	
	Capacidade de ser convincente na <i>performance</i>	*Demonstra compreensão da linguagem e credibilidade na projeção do texto dos recitativos	Convicção ao passar o conteúdo musical (=conviction)	Grau de convicção e persuasão na forma de cantar
			Habilidade comunicativa	Expressividade e comunicação no palco
	Adequação das intenções dramáticas à obra	*Realiza o estudo detalhado da cena em relação ao texto, ao período, ao espaço, à caracterização do personagem e à função dramática na ópera como um todo		
	Capacidade de fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento com a música	*É capaz de integrar o movimento, a atuação dramática e o canto durante os ensaios e na apresentação		
	Capacidade de combinar diferentes elementos musicais na apresentação			Coordenação dos diversos elementos na apresentação
		*Esteja ou não cantando, é capaz de interagir dramaticamente com os outros personagens em cena		Comunicação da música e do significado da letra
Demonstra expressividade por meio da expressão fisionômica e da atitude corporal		Demonstra segurança nos aspectos físicos da <i>performance</i> por meio do movimento, do gesto e de sua atuação no palco *Utiliza de forma convincente o movimento e o gesto na caracterização do personagem	Porte / postura (=poise)	Expressividade no olhar do cantor
	Desenvolvimento de um estilo pessoal, permeado por idéias e emoções próprias		Estilo e personalidade própria (=personality)	
			Musicalidade inata (=musicality)	Musicalidade Talento e habilidade musical
			Talento artístico (=flair)	
			Sensibilidade musical (=musical sensibility)	Sensibilidade musical
				Senso artístico (=artistry)
Demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto				
É capaz de verbalizar o significado do texto				Habilidade de projeção e comunicação do texto
			Sensibilidade e habilidade interpretativa	Habilidade interpretativa
	Sensibilidade estética			

		Demonstra capacidade de tomar decisões, assumir riscos, improvisar e lidar com o imprevisto		Pronta recuperação de eventuais falhas
Canta de forma segura e independente, seja em solos, pequenos ou grandes grupos vocais com acompanhamento instrumental ou <i>a cappella</i>	Independência e segurança ao cantar solos, duetos e música escrita a várias vozes	*É capaz de cantar solos, bem como duetos, trios e quartetos		
		*Adapta-se à preparação musical inicial e aos ajustes musicais subseqüentes exigidos pela produção		
	Autoconfiança	Demonstra autoconfiança e segurança técnica ao cantar	Autoconfiança (=confidence)	Segurança Autoconfiança
		Demonstra flexibilidade, abertura de idéias, curiosidade e imaginação		
	Disciplina	Demonstra habilidades pessoais (motivação própria, iniciativa, autopromoção, capacidade de análise, senso de autocritica, disciplina, organização, habilidade na gestão de projetos, criatividade na resolução de problemas)		
	Senso de realização pessoal através da música			
	Capacidade de praticar, ensaiar e se apresentar com outros participantes	*Trabalha com o produtor e o regente tanto separadamente como em conjunto		
	Capacidade de trabalhar individualmente e em grupos de variados tamanhos	Demonstra habilidades musicais, pessoais e interpessoais para interagir com outros cantores e instrumentistas		
	Consciência do papel e da contribuição de cada membro do grupo	Demonstra habilidades de interação e comunicação (no trabalho em equipe, na liderança, no respeito às regras e à liderança alheia)		
	Capacidade de demonstrar empatia por outras pessoas			
		Demonstra profissionalismo em suas atividades musicais		Profissionalismo Integridade artística
		Demonstra a aplicação de sistemas de conhecimento teórico nas práticas musicais		Conhecimentos musicais
	Utilização de um vocabulário adequado para descrever, comparar e avaliar diferentes tipos de música			Conhecimento dos conceitos, princípios e procedimentos técnicos do canto
	Conhecimento e compreensão da contribuição particular dos compositores e intérpretes mais significativos			Conhecimentos do contexto histórico e cultural do canto: seu desenvolvimento histórico, a linguagem musical e estilo das principais obras
	Conhecimento e vivência da música de diferentes períodos e culturas			
				Conhecimento de técnicas de pesquisa musical

		Demonstra a incorporação de conhecimentos históricos, estilísticos, artísticos e estéticos na experiência e prática musical		
		Demonstra a aplicação de pesquisa, análise e reflexão sobre a <i>performance</i> musical		Conhecimento das práticas de <i>performance</i> de uso corrente no canto, inclusive a forma de utilização do espaço físico, da comunicação com o público e da memorização
				Conhecimento das exigências técnicas, interpretativas e comunicativas do canto em um contexto profissional
			Leitura à primeira vista	Realização de leitura à primeira vista (precisão, controle, continuidade e atenção aos detalhes)
		Demonstra habilidade no reconhecimento de componentes/ elementos musicais e na memorização e reconstrução de padrões sonoros por meio de exercícios de percepção musical		Realização de exercícios de percepção musical (precisão e rapidez)
		Demonstra a aplicação de princípios estéticos e criatividade na concepção/ manipulação/ desenvolvimento de idéias musicais		
				Realização de exercícios técnicos: escalas, arpejos, <i>vocalises</i> (fluência no andamento, precisão, uniformidade/igualdade, forma de condução e divisão das frases)
	Análise e comparação das características de diferentes obras musicais Capacidade de analisar e criticar o próprio trabalho e o trabalho de outras pessoas	Demonstra poder de observação, habilidade analítica e senso crítico na avaliação de <i>performances</i> musicais e gravações		Conhecimentos de análise e crítica musical
		Demonstra conhecimento de técnicas de composição e improvisação		
		Preparação de uma lista do repertório previamente estudado ao longo do ano		
		Elaboração de um plano de desenvolvimento pessoal		
		Entrega do programa e da partitura aos avaliadores		
				Outros

Ao contrário das outras instituições analisadas no decorrer deste estudo, a Royal College of Music reconhece elementos de duas naturezas distintas: os que são para a *performance* do canto lírico de uma forma geral, e aqueles que são específicos para a ópera (veja figura 7).

Figura 7
Elementos específicos da ópera

Royal College of Music	
ÓPERA	
*	*Realiza o estudo detalhado da cena em relação ao texto, ao período, ao espaço, à caracterização do personagem e à função dramática na ópera como um todo
*	*Adapta-se à preparação musical inicial e aos ajustes musicais subseqüentes exigidos pela produção
*	*Trabalha com o produtor e o regente tanto separadamente como em conjunto
*	*É capaz de integrar o movimento, a atuação dramática e o canto durante os ensaios e na apresentação
*	*Utiliza de forma convincente o movimento e o gesto na caracterização do personagem
*	*Esteja ou não cantando, é capaz de interagir dramaticamente com os outros personagens em cena
*	*Realiza os ajustes vocais necessários para cantar em conjunto com os demais cantores
*	*Demonstra compreensão da linguagem e credibilidade na projeção do texto dos recitativos
*	*Segue o regente enquanto se movimenta no palco
*	*Possui conhecimentos básicos de maquiagem e vestuário
*	*Conhece e pratica os princípios de etiqueta do palco em suas entradas, saídas, posicionamento no palco e atenção em relação à iluminação

Diante de tal diversidade, buscou-se uma forma, ao mesmo tempo, objetiva e sistemática para a exploração do material, motivo pelo qual se decidiu pela utilização de uma matriz, grade ou *grelha* para as operações de codificação e enumeração dos elementos segundo regras previamente formuladas, tomando-se grande cuidado com a identificação do registro para facilitar a associação e interpretação dos dados em contexto.

4.5 A Definição das Categorias

Segundo Franco (2003, p.51), definidas as unidades de análise, chega o momento da definição das categorias: “A **categorização** é uma operação de *classificação* dos elementos constitutivos de um conjunto por *diferenciação*, seguida de um *reagrupamento* baseado em *analogias*, a partir de critérios definidos”,

reagrupamento que é efetuado em razão das características comuns desses elementos. Em sua visão, o critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico, ou, ainda, expressivo. A autora então conclui que “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo” (Franco, 2003, p.51). Segundo Holsti (1969), a análise de conteúdo se sustenta ou não por suas categorias.

De acordo com Franco (2003, p.59), os principais requisitos para a criação de categorias são: a) a *exclusão mútua*, que depende da homogeneidade das categorias: um único princípio de classificação deve orientar sua organização; b) a *pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido (quando este é previamente estabelecido). O sistema de categorias deve, também, refletir as intenções da investigação, as questões do analista e corresponder às características das mensagens; c) a *objetividade* e a *fidedignidade*: as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica uma determinada matriz de categorias, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises ou a diferentes juízes para evitar a possibilidade de distorção. Franco (2003) acrescenta, ainda, uma qualidade mais pragmática – a *produtividade*:

“Um conjunto de categorias é produtivo desde que concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (Franco, 2003, p.60).

Para a elaboração de categorias, existem dois caminhos que podem ser seguidos: a) categorias criadas *a priori*, em que as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca a uma resposta específica do investigador. Nesse caso, é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor forma possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Bardin (1977) sugere a criação de uma

lista de espera (*left-over list*) para as unidades não determinadas previamente (categorias não previstas pelo pesquisador), o que permite uma certa flexibilidade à análise. Pode-se ainda criar categorias para incluir as respostas ambíguas e/ou neutras; b) categorias criadas *a posteriori*. Nesse caso, o título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.

Na visão de Franco (2003):

“Esse processo, inicia-se pela descrição do significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas. Prossegue-se com a classificação das convergências e respectivas divergências. Feito isto com algumas respostas (uma amostra), começa-se a criar um código para a leitura (sempre aberto a novas categorias) dos demais respondentes” (Franco, 2003, p. 53).

Para evitar qualquer forma de arbitrariedade na criação das categorias, preferiu-se a criação *a posteriori*, em que as categorias emergiram diretamente da comparação dos dados, procurando-se, ao mesmo tempo, respeitar aquilo que era mais típico ou mais representativo do todo, e as particularidades observadas em cada caso. Esse processo de definição das categorias exigiu a elaboração de várias versões, em que as primeiras tentativas foram sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória.

As categorias foram organizadas segundo o princípio da analogia (entendimento e comparação das semelhanças e diferenças) do conteúdo manifesto. Inicialmente, as respostas foram classificadas em categorias de menor amplitude e, em seguida, sem se afastar dos significados e dos sentidos atribuídos pelos autores e instituições (que, na citação anterior, Franco chama de “respondentes”), foram criados marcos interpretativos mais amplos para reagrupá-las. Mediante esse procedimento, as categorias iniciais, fragmentadas e extremamente analíticas, passaram a ser indicadoras de categorias mais amplas.

Para encontrar os princípios organizadores que, no caso, seriam as categorias mais amplas, os dados foram inicialmente classificados em grupos, conforme se tratasse de elemento, critério ou tipo de avaliação. Foi decidido que os elementos constituiriam o primeiro grupo, em que foram encontrados 125 itens; enquanto os dados que não pudessem ser classificados como elemento constituiriam um segundo grupo. Porém, devido à sua natureza divergente, foi constatada a necessidade de um sistema de classificação que permitisse a organização dos dados de uma forma lógica. A primeira opção nesse sentido foi tomar de empréstimo classificações utilizadas no âmbito da educação musical, entre as quais se encontram os seguintes paradigmas – produto/processo, quantitativo/qualitativo e objetivo/subjetivo –, o que permitiu a divisão dos dados em quatro grupos de itens que passariam a formar categorias.

A primeira categoria, formada por três itens, estava relacionada ao avaliador e ao tipo de avaliação utilizada (hetero-avaliação, co-avaliação dos pares e auto-avaliação). A segunda categoria, constituída por dois itens, encontrava-se relacionada ao processo (avaliação do potencial e avaliação do progresso). A terceira categoria, também constituída por dois itens, estava relacionada ao número de elementos utilizados na avaliação do produto musical (avaliação global, geral ou holística em contraposição à avaliação segmentada em aspectos, elementos ou componentes). A dicotomia objetivo/subjetivo mostrou que deveria figurar em uma quarta categoria aqueles itens que constituíam um campo adicional a ser preenchido pelos avaliadores com informações, comentários e observações (perguntas de caráter aberto), com a possibilidade de incluir no primeiro grupo de dados (constituído de 125 itens) ainda outros itens considerados pela banca que, por ser fruto de um consenso entre os avaliadores, passariam a ser considerados objetivos.

Estando o segundo grupo devidamente classificado em categorias, foi decidido

que os 125 itens do primeiro grupo passariam por um processo de categorização semelhante. Inicialmente, esses itens foram divididos em dois grupos conforme se tratasse de elemento observável na *performance* ou por outros meios. Após essa classificação inicial, constatou-se que os 32 itens do segundo grupo poderiam ser subdivididos conforme se tratasse de normas, valores e atitudes (SER); fatos, conceitos e princípios (SABER); ou estratégias, métodos, técnicas, destrezas, habilidades e procedimentos (SABER FAZER); ou, ainda, de componentes cognitivos (domínio do conhecimento), componentes afetivos (domínio das atitudes) ou componentes conativos (domínio das ações), conforme classificação desenvolvida no campo educacional por Zabala (1999); no campo musical por Alsina (1999) e, ainda, no contexto da Teoria da Aprendizagem, citada por Ballesteros (1998). Dos 32 itens submetidos a esse modelo de análise, 8 se encontravam relacionados a comportamento e atitudes, 12 a conhecimentos teóricos e 12 a habilidades técnicas e práticas. Em cada um dos grupos foi deixado um item adicional, intitulado 'outros' para incluir eventuais itens não contemplados pelos documentos analisados no *corpus* da pesquisa.

Para categorizar os 93 itens restantes, que se encontravam diretamente relacionados à *performance*, e que constituíam a área central de interesse da pesquisa, era necessário deixar que os próprios itens sugerissem a natureza das categorias (que seriam desenvolvidas indutivamente *a posteriori*), ou, então, recorrer a modelos de análise já existentes no campo da *performance* (por meio dos quais as categorias poderiam ser desenvolvidas *a priori*, de forma dedutiva). A revisão da literatura já havia proporcionado um contato inicial com o modelo de Meyer (1989), cuja natureza se mostrava mais histórica e filosófica, e o Modelo de Swanwick (1988), baseado em uma teoria de desenvolvimento musical, e que era mais abrangente. Apesar das semelhanças entre os dois autores em relação às três primeiras dimensões do modelo,

Swanwick apresentava uma quarta dimensão, representada pelo 'Valor', bem como um modelo curricular (Swanwick, 1979) que poderia explicar, pelo menos inicialmente, a natureza dos itens encontrados. Dos 93 itens que foram submetidos à análise, 59 itens puderam ser analisados sob essa ótica: 33 itens estavam relacionados à dimensão dos Materiais, 11, à Expressão, 11, à Forma e 4, ao Valor. Ao utilizar o modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1979) para complementar a análise, 33 dos itens anteriormente analisados (os mesmos da dimensão dos Materiais) puderam ser relacionados à Técnica, enquanto somente 4 dos itens restantes estavam relacionados à Literatura e 6 à Execução, não sendo possível encontrar uma correspondência precisa para os demais itens, motivo pelo qual se decidiu proceder à análise de semelhanças e diferenças entre os próprios itens para realizar a categorização.

Dessa forma, no decorrer do processo, ficou evidenciado que nem todos os elementos tinham a mesma natureza, podendo-se discernir três grupos de dados:

a) elementos relacionados à *performance* propriamente dita: bases fisiológicas, voz/técnica, variedade, adequação e nível de complexidade do repertório, observação das indicações da partitura, compreensão do caráter expressivo da obra, compreensão da forma, estrutura, gênero e estilo, contextualização da obra, interpretação, etiqueta de palco, talento musical e artístico, habilidade comunicativa e expressiva do cantor;

b) elementos adicionais de natureza complementar (*extra-performance*, ou, ainda, extra-sonoros) considerados na avaliação: atitudes/comportamento, conhecimentos teóricos e habilidades técnicas e práticas;

c) tipos de avaliação e de critérios utilizados: a avaliação considerada sob o ponto de vista do avaliador, a avaliação do processo, a avaliação do produto – e, ainda, informações, observações e comentários adicionais a serem fornecidos pelos avaliadores por ocasião do preenchimento das fichas;

Alguns dos itens analisados referiam-se, especificamente, à opera, motivo pelo qual foi aberta uma categoria adicional com esse título, constituída de 11 itens (veja figura 7).

Para facilitar a visualização dos itens e das categorias, procedeu-se à construção de um quadro ilustrativo (veja figuras 11 e 12).

4.6 A Análise e a Interpretação

Após o tratamento dos dados brutos – por meio do qual estes se tornaram mais significativos (“falantes”) – e a definição do sistema de categorias, foi decidida a abordagem que seria usada na análise desses dados, bem como a forma de condensar e pôr em relevo as informações fornecidas pela análise.

Procedeu-se, então, à quantificação dos resultados, o que foi possível a partir de cálculos realizados sobre o número de ocorrências de cada item. A seguir, os totais obtidos por item e por categoria foram transformados em porcentagem, visando a estabelecer a proporção em que se refletiam na avaliação como um todo (veja figuras 13, 14, 15 e 16).

Como também havia uma preocupação de natureza qualitativa, foi também criado um quadro com os conceitos trazidos de cada instituição e de cada autor (veja figuras 17, 18 e 19).

Segundo Bardin (1977), por obter dados descritivos através de um método estatístico, a abordagem quantitativa é mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada. Por seu caráter rígido, esse tipo de análise é útil nas fases de verificação das hipóteses. Por outro lado, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mais maleável e mais adaptável; a índices não

previstos; ou à evolução das hipóteses. Esse tipo de análise deve, então, ser utilizado nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou mais variáveis do locutor (ou da situação de comunicação).

Segundo Demo (2002, p.70), “ao se atribuir à análise o sentido de profundidade, mais do que de representatividade, isso é sempre um intento qualitativo”.

Em todo caso, é fundamental a compreensão exata do sentido da mensagem, donde a importância do contexto, não somente da mensagem em si, mas também do contexto externo: Quais serão as condições de produção? Quem é que fala a quem e em que circunstâncias? Qual terá sido o momento e o lugar da comunicação? Quais os acontecimentos anteriores ou paralelos? Qual será a sua importância?

Na visão de Franco (2003), toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. “Infere-se, pois, das diferentes 'falas', diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo, etc.” (Franco, 2003, p. 54).

A partir desse pensamento, começou-se a realizar um levantamento das diferentes concepções do canto por meio da “fala” dos próprios autores e instituições, buscando sempre estabelecer paralelos entre os mesmos para encontrar as tendências predominantes. Devido à grande quantidade de material, procedeu-se à construção de quadros que pudessem sintetizar os resultados. Esses quadros, por sua vez, passaram a ser identificados pela natureza da instituição e da ocupação profissional do autor.

A seguir, a título de exemplo, foi incluído um quadro que compara as tendências de dois tipos de instituição, que são objetos de análise na pesquisa: as instituições de

ensino e os concursos (veja figura 8). Os números entre parênteses indicam o número de vezes em que o elemento em questão é citado. De forma semelhante, também foram construídos quadros que comparam a visão dos diversos grupos de profissionais incluídos na análise. Para demonstrar os procedimentos adotados nessa etapa do trabalho, foram escolhidos entre os autores pesquisados, dois exemplos representativos de profissionais: os fonoaudiólogos e os regentes de música vocal (veja figuras 9 e 10).

Figura 8
Instituições de Ensino e Concursos

INSTITUIÇÕES DE ENSINO

CONCURSOS

INSTITUIÇÕES DE ENSINO	CONCURSOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende o funcionamento do mecanismo de produção vocal incluindo as partes e as funções do aparelho fonador e respiratório ▪ Exerce o uso cuidadoso e responsável da voz (higiene vocal) ▪ Constrói um repertório de <i>vocalises</i> eficientes para o desenvolvimento vocal ▪ Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos de sua fisiologia ▪ Controle fisiológico ▪ Aspectos físicos da produção sonora 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coordenação física ▪ Equilíbrio dos movimentos (mobilidade/ equilíbrio/ estabilidade) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adota uma postura corporal adequada para a emissão vocal, a respiração e o apoio ▪ Postura 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaxamento 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra a compreensão do funcionamento do mecanismo respiratório ▪ Mantém a respiração baixa e a coluna de ar constante ▪ Utiliza de forma adequada a técnica respiratória e o apoio na sustentação de frases e notas longas ▪ Utiliza o controle respiratório adequado na execução de <i>melismas</i>, <i>crescendos</i> e <i>decrecendos</i> ▪ Respiração 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resistência física (=stamina) 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualidade vocal (3) ▪ Voz / Voz (timbre e cor)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra o desenvolvimento de uma boa qualidade vocal: emissão, impostação, ressonância, foco e projeção da voz, extensão, igualdade e uso adequado dos registros vocais (voz de cabeça e de peito), colocação das vogais, posição dos lábios, língua e do palato ▪ Controle técnico ▪ Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos do controle técnico propriamente dito ▪ Controle técnico, limpidez/ pureza do som, consistência e qualidade sonora, igualdade da voz em toda sua extensão, uniformidade dos registros, <i>vibrato</i>, controle da intensidade sonora (dinâmica), foco, volume e projeção, forma de ataque, sustentação, corte ▪ Extensão/ Tessitura ▪ Uso de cor e nuance ▪ Variedade de recursos ▪ Segurança e controle técnico ▪ Sonoridade consistente e com foco ▪ Pureza e igualdade das vogais ▪ Condução do <i>legato</i> ▪ Controle do <i>vibrato</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voz / Timbre, cor e habilidade de projetar em uma grande sala de concertos ▪ Técnica vocal (2) / Técnica / Eficiência técnica / Habilidade técnica ▪ Igualdade das vogais ▪ <i>Legato</i> ▪ Extensão / Extensão da voz / Extensão e uniformidade dos registros ▪ Flexibilidade / Flexibilidade (coloratura) ▪ Qualidade sonora ▪ Capacidade de variação dinâmica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra possuir uma dicção clara para transmitir o significado do texto por meio da colocação alta e uniforme das vogais, da pronúncia correta dos ditongos e da articulação precisa das consoantes ▪ Demonstra correção na acentuação silábica das palavras ▪ Clareza de dicção ▪ Demonstra segurança nos aspectos vocais da <i>performance</i> por meio da dicção ▪ Dicção ▪ Articulação clara das consoantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dicção (4)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve uma dicção correta em latim, francês, alemão, catalão, hebraico, italiano, espanhol e inglês por meio da pronúncia correta das vogais, dos ditongos, das consoantes e da prosódia (acentuação silábica das palavras) ▪ Demonstra conhecimento das línguas do canto ▪ Demonstra refinamento na pronúncia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pronúncia (3)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra um bom senso de afinação em todos os intervalos, escalas, tons e modulações, inclusive em frases longas e quando canta em harmonia em posição fechada ▪ Controle da afinação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação (2)

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinação ▪ Controle da afinação 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuta-se atentamente para perceber a afinação ▪ Utilização da percepção musical na <i>performance</i> ▪ Percepção do centro tonal 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequação da voz ao tamanho e condições do ambiente ▪ Demonstra controle na projeção da voz 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantém o pulso em qualquer andamento ▪ Capacidade de manter o pulso, começar e terminar juntos (em sincronia) ▪ Respeito à pulsação e à métrica ▪ Consistência do andamento escolhido 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra fluência e vitalidade na execução ▪ Fluência / Continuidade da música ▪ Fluência técnica 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra senso de continuidade na execução ▪ Continuidade da execução ▪ Senso de continuidade da execução ▪ Execução do movimento ou peça até o final 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório de diversos gêneros, estilos, regiões, períodos e culturas, inclusive em outras línguas ▪ Adequação da música à ocasião ▪ Apresenta um repertório variado, incluindo estilos, períodos e línguas diferentes ▪ Variedade e coerência na escolha do repertório em termos de período, estilo, caráter e andamento 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório vocal com nível de dificuldade crescente (em uma escala de 1 a 6) ▪ Apresenta um repertório com alto nível de desafios técnicos, permitindo o uso da imaginação musical e de decisões interpretativas significativas 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra cuidado na preparação do repertório ▪ Preparação técnica e musical do repertório 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra coerência e bom gosto na escolha e seqüência das peças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bom gosto na escolha do repertório
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Está constantemente atento para a percepção dos elementos musicais, corrigindo-se quando necessário ▪ Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos do controle dos elementos musicais 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuta-se atentamente, buscando sempre emitir as notas corretas e manter a relação correta dos intervalos, inclusive nas modulações e cromatismos ▪ Precisão das notas ▪ Segurança das notas ▪ (notas corretas) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tonalidade apropriada ▪ Tonalidade correta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequação da tonalidade da música à voz do cantor
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Está constantemente atento para a duração das notas, para o ritmo e o pulso, inclusive no caso de ritmos sincopados e mudanças de compasso ▪ Precisão rítmica ▪ Precisão rítmica ▪ Segurança rítmica (ritmo correto) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Andamento apropriado ▪ Escolha de andamento adequado à peça 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Andamento (2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obedece às mudanças de agógica indicadas pelo compositor ▪ Agógica ▪ Uso de <i>rubato</i> (quando indicado) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obedece às mudanças de dinâmica indicadas pelo compositor ▪ Dinâmica ▪ Controle e contraste da dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dinâmica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende os termos musicais utilizados na partitura ▪ Compreensão das indicações musicais da partitura ▪ Leitura de notação musical ▪ Compreensão da notação musical ▪ Compreensão da notação musical 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atenção aos detalhes da partitura ▪ Sensibilidade e atenção aos detalhes musicais 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obedece às intenções da partitura ▪ Execução das indicações musicais da partitura ▪ Fidelidade à partitura ▪ Respeito às indicações musicais ▪ Respeito às indicações da partitura 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fidelidade absoluta à partitura
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão expressiva dos elementos musicais ▪ Exploração dos padrões rítmicos ▪ Exploração dos padrões melódicos ▪ Exploração dos padrões harmônicos ▪ Uso expressivo do fraseado ▪ Uso expressivo do andamento ▪ Uso expressivo da dinâmica ▪ Compreensão da concepção melódica ▪ Compreensão do tratamento rítmico ▪ Compreensão da linguagem musical utilizada em cada peça cantada 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoriza e acentua as sílabas e as palavras certas do texto 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Articulações ▪ Articulação ▪ Controle e contraste do ataque 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obedece ao contorno e ao movimento do fraseado musical ▪ Senso de fraseado e contorno melódico ▪ Fraseado ▪ Condução e sustentação da linha melódica ▪ Condução do fraseado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inteligência do fraseado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra variedade expressiva por meio do caráter e estado de ânimo ou humor (=mood) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variedade de recursos expressivos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende e utiliza a cor das vogais de acordo com seu caráter ▪ Uso expressivo da voz / timbre ▪ Conhecimento e exploração das possibilidades vocais ▪ Uso expressivo da voz (cor e nuance) ▪ Aplicação imaginativa da técnica e controle da sonoridade para transmitir uma disposição de ânimo 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreende e respeita o caráter da música ▪ Sensibilidade ao caráter e possíveis efeitos da música ▪ Utiliza as cadências e a ornamentação de uma forma condizente com o conteúdo e o caráter do texto ▪ Percepção e reação ao caráter e humor da obra ▪ Sensibilidade ao caráter da música 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do texto/ Consciência do significado da letra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do significado do texto (3)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obedece às intenções do compositor e da partitura ▪ Demonstra respeito às intenções do compositor ▪ Interpretação das intenções expressivas do compositor ▪ Forma de comunicação das intenções do compositor 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão musical ▪ Naturalidade na expressão ▪ Expressividade na comunicação da música 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressividade
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da estrutura geral da obra e da relação entre as partes ▪ Compreensão da estrutura da obra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão do todo da obra e de suas partes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de diferentes formas e estruturas musicais ▪ Exploração dos padrões formais e estruturais da obra ▪ Compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais (= forma, contorno, linha, direção, vozes, melodia, acompanhamento, cadências, modulações, divisões da obra) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência do equilíbrio das diferentes vozes ou partes entre si e em relação ao todo ▪ Realização de pequenos ajustes para adaptar sua parte à <i>performance</i> dos demais participantes ▪ Equilíbrio das partes dentro da textura ▪ *Quando cantando em <i>ensemble</i>, procura realizar a equalização de sua voz com os demais participantes através do equilíbrio da emissão vocal, da afinação, da dicção e do volume 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ *Realiza os ajustes vocais necessários para cantar em conjunto com os demais cantores 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso de forma e direção ▪ Senso/ percepção de forma e direção 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração dos padrões repetitivos 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É capaz de diferenciar os vários gêneros em sua <i>performance</i> ▪ Conhecimento e exploração de gêneros específicos ▪ Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros vocais ▪ Compreende os princípios da música de câmara e da ópera 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obedece às características estilísticas do período histórico, cultura, região e forma vocal ▪ Conhecimento e exploração de estilos específicos ▪ Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros, dos estilos e das práticas de <i>performance</i> consagradas pelo uso ▪ Compreensão do estilo e do período ▪ Percepção estilística ▪ Comunicação do estilo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fidelidade ao estilo ▪ Estilo (2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consistência estilística ▪ Coerência no desenvolvimento de idéias musicais ▪ Demonstra coerência e consistência na execução ▪ Coerência musical 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra conhecimento histórico e coerência estilística no uso de cadências e de ornamentação 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhece e aplica os princípios de técnica vocal de cada período e estilo ▪ Sonoridade apropriada ao estilo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequação da sonoridade ao estilo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação do conteúdo emocional por meio dos elementos estruturais da música 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento da influência do contexto na composição, <i>performance</i> e audição da obra ▪ Reconhecimento de influências espaciais e temporais ▪ Demonstra conhecimento do contexto histórico, cultural, político, filosófico, econômico, e sua ligação com outras disciplinas e outras culturas ▪ Conhecimento do contexto de cada peça cantada dentro da obra do compositor e do período musical: biografia do compositor, detalhes da encomenda, processo de criação e primeira apresentação da obra, conhecimento das tendências musicais do período e o papel da obra dentro do repertório-padrão do canto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento do contexto histórico e geográfico da obra ▪ Conhecimento do contexto de criação da obra
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de diferentes processos, técnicas e recursos musicais 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos sobre o compositor e principais intérpretes ▪ Conhecimento e comparação de gravações realizadas por outros cantores (da mesma peça a ser apresentada) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparação de notas de programa ▪ Elaboração de notas de programa 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra pertinência nos comentários realizados na abertura da apresentação e no início das peças a serem cantadas 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade geral de interpretação (=general sense of interpretation) ▪ Abordagem utilizada na interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de distinguir e desenvolver diferentes interpretações musicais ▪ Realiza escolhas significativas na interpretação do repertório ▪ Habilidade de conhecer e explorar as intenções do compositor ▪ Decisões interpretativas em termos de fraseado e realização de ornamentos 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento e exploração das tradições musicais de diferentes períodos e culturas ▪ Obediência às práticas de <i>performance</i> de uso corrente 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criatividade / Imaginação interpretativa ▪ Demonstra a aplicação de imaginação musical perante os desafios ▪ Individualidade da <i>performance</i> (=individuality) ▪ <i>Insight</i> pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inventividade ▪ Imaginação

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra senso de organização pessoal na preparação de material para a apresentação, tais como partituras, programas, notas, comentários ▪ Organização e cuidado na preparação ▪ Elaboração de notas de programa ▪ Escolha da edição da partitura ▪ Provisão de cópias para os avaliadores 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeita o limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação ▪ Respeito ao limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respeito ao limite de tempo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na escolha do repertório, cumpre as determinações dos professores e/ou submete o repertório pretendido à apreciação da banca ▪ Cumprimento das exigências de repertório previamente estabelecidas pelos examinadores ▪ Adequação do repertório à ocasião 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cumprimento das exigências do repertório
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É capaz de cantar algumas canções de cor ▪ Memorização do repertório ▪ Todo o repertório é cantado de cor, reservando o uso de partitura apenas para árias com <i>obbligato</i> instrumental, cantatas, duetos, trios e quartetos vocais de natureza camerística ▪ Memorização do repertório, exceto no caso de oratórios e peças contemporâneas de natureza complexa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memorização
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra cuidado em sua apresentação pessoal e aparência ▪ *Possui conhecimentos básicos de maquiagem e vestuário 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e aparência ▪ Vestuário / Vestuário e penteado
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhece os princípios de etiqueta do palco ▪ Demonstra e pratica as convenções da etiqueta de palco em suas apresentações ▪ Conhecimento e exploração das convenções musicais nos diversos gêneros, estilos e tradições ▪ Conduta/ Comportamento durante a apresentação ▪ *Conhece e pratica os princípios de etiqueta do palco em suas entradas, saídas, posicionamento no palco e atenção em relação à iluminação 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de praticar, ensaiar e apresentar-se perante o público ▪ Senso de <i>performance</i> ▪ Senso instintivo e comunicativo de <i>performance</i> (instinto, intuição e autoridade na <i>performance</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Performance</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidade carismática ▪ Carisma (2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência do espaço físico ▪ Habilidade de manter a atenção do público ▪ Presença de palco desde o momento que entra no recinto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presença / Presença de palco ▪ Presença (habilidade comunicativa do cantor) ▪ Presença (habilidade de fazer uma boa voz comunicar a mensagem e a emoção do texto e da música)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantém-se atento e responde adequadamente aos gestos do regente ▪ Segue atenta e prontamente a orientação e os gestos do regente ▪ Atenção/ Concentração durante a apresentação ▪ *Segue o regente enquanto se movimenta no palco 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso de envolvimento pessoal ▪ Senso de compromisso (=commitment) ▪ Grau de envolvimento com a música, incluindo senso de compromisso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso de compromisso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra clareza de intenção na comunicação musical ▪ Clareza de intenção (=intent) ▪ Senso de propósito (=purpose) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de ser convincente na <i>performance</i> ▪ Convicção ao passar o conteúdo musical (=conviction) ▪ Grau de convicção e persuasão na forma de cantar ▪ *Demonstra compreensão da linguagem e credibilidade na projeção do texto dos recitativos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convicção e paixão na <i>performance</i> ▪ Poder de despertar as emoções do público ▪ Habilidade de convencer em diferentes estilos de repertório
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidade comunicativa ▪ Expressividade e comunicação no palco 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adequação das intenções dramáticas à obra ▪ *Realiza o estudo detalhado da cena em relação ao texto, ao período, ao espaço, à caracterização do personagem e à função dramática na ópera como um todo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão da estrutura dramática da obra e da motivação dos personagens

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento com a música ▪ *É capaz de integrar o movimento, a atuação dramática e o canto durante os ensaios e na apresentação 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de combinar diferentes elementos musicais na apresentação ▪ Coordenação dos diversos elementos na apresentação 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicação da música e do significado da letra ▪ *Esteja ou não cantando, é capaz de interagir dramaticamente com os outros personagens em cena 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra expressividade por meio da expressão fisionômica e da atitude corporal ▪ Demonstra segurança nos aspectos físicos da <i>performance</i> por meio do movimento, do gesto e de sua atuação no palco ▪ Porte / postura (=poise) ▪ Expressividade no olhar do cantor ▪ *Utiliza de forma convincente o movimento e o gesto na caracterização do personagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma boa e correta postura corporal do cantor ▪ Postura física ▪ Sorriso cativante
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paixão ▪ Entusiasmo autêntico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento de um estilo pessoal, permeado por idéias e emoções próprias ▪ Estilo e personalidade própria (=personality) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidade (2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Musicalidade inata ▪ (=musicality) ▪ Musicalidade ▪ Talento e habilidade musical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Musicalidade (2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talento artístico (=flair) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talento
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidade musical (=musical sensibility) ▪ Sensibilidade musical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidade musical
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso artístico (=artistry) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidade ao significado do texto ▪ Compreensão do significado e emoção do texto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ É capaz de verbalizar o significado do texto ▪ Habilidade de projeção e comunicação do texto 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidade e habilidade interpretativa ▪ Habilidade interpretativa 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidade estética 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra capacidade de tomar decisões, assumir riscos, improvisar e lidar com o imprevisto ▪ Pronta recuperação de eventuais falhas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Postura emocional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canta de forma segura e independente, seja em solos, pequenos ou grandes grupos vocais com acompanhamento instrumental ou a <i>cappella</i> ▪ Independência e segurança ao cantar solos, duetos e música escrita a várias vozes ▪ *É capaz de cantar solos, bem como duetos, trios e quartetos 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ *Adapta-se à preparação musical inicial e aos ajustes musicais subsequentes exigidos pela produção 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra autoconfiança e segurança técnica ao cantar ▪ Autoconfiança (=confidence) ▪ Segurança 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconfiança
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra flexibilidade, abertura de idéias, curiosidade e imaginação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso de fantasia
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Honestidade, sinceridade, calor e simpatia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disciplina ▪ Demonstra habilidades pessoais (motivação própria, iniciativa, autopromoção, capacidade de análise, senso de autocrítica, disciplina, organização, habilidade na gestão de projetos, criatividade na resolução de 	

problemas)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Senso de realização pessoal através da música 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de praticar, ensaiar e se apresentar com outros participantes ▪ *Trabalha com o produtor e o regente tanto separadamente como em conjunto 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de trabalhar individualmente e em grupos de variados tamanhos ▪ Demonstra habilidades musicais, pessoais e interpessoais para interagir com outros cantores e instrumentistas 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência do papel e da contribuição de cada membro do grupo ▪ Demonstra habilidades de interação e comunicação (no trabalho em equipe, na liderança, no respeito às regras e à liderança alheia) 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidade de demonstrar empatia por outras pessoas 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra profissionalismo em suas atividades musicais ▪ Profissionalismo ▪ Integridade artística 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra a aplicação de sistemas de conhecimento teórico nas práticas musicais ▪ Conhecimentos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos musicais gerais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilização de um vocabulário adequado para descrever, comparar e avaliar diferentes tipos de música ▪ Conhecimento dos conceitos, princípios e procedimentos técnicos do canto 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento e compreensão da contribuição particular dos compositores e intérpretes mais significativos ▪ Conhecimentos do contexto histórico e cultural do canto: seu desenvolvimento histórico, a linguagem musical e estilo das principais obras 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento e vivência da música de diferentes períodos e culturas 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento de técnicas de pesquisa musical 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivência cultural
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra a incorporação de conhecimentos históricos, estilísticos, artísticos e estéticos na experiência e prática musical 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra a aplicação de pesquisa, análise e reflexão sobre a <i>performance</i> musical ▪ Conhecimento das práticas de <i>performance</i> de uso corrente no canto, inclusive a forma de utilização do espaço físico, da comunicação com o público e da memorização 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento das exigências técnicas, interpretativas e comunicativas do canto em um contexto profissional 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura à primeira vista ▪ Realização de leitura à primeira vista (precisão, controle, continuidade e atenção aos detalhes) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura à primeira vista (2)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra habilidade no reconhecimento de componentes/ elementos musicais e na memorização e reconstrução de padrões sonoros por meio de exercícios de percepção musical ▪ Realização de exercícios de percepção musical (precisão e rapidez) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memória tonal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra a aplicação de princípios estéticos e criatividade na concepção/ manipulação/ desenvolvimento de idéias musicais 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de exercícios técnicos: escalas, arpejos, <i>vocalises</i> (fluência no andamento, precisão, uniformidade/igualdade, forma de condução e divisão das frases) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificação da extensão vocal por meio de <i>vocalises</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise e comparação das características de diferentes obras musicais ▪ Capacidade de analisar e criticar o próprio trabalho e o trabalho de outras pessoas ▪ Demonstra poder de observação, habilidade analítica e senso crítico na avaliação de <i>performances</i> musicais e gravações ▪ Conhecimentos de análise e crítica musical 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstra conhecimento de técnicas de composição e improvisação 	

▪ Preparação de uma lista do repertório previamente estudado ao longo do ano	
▪ Elaboração de um plano de desenvolvimento pessoal	▪ Elaboração de um plano de estudos
▪ Entrega do programa e da partitura aos avaliadores	
	▪ Potencial (4)
▪ Outros	▪ Entrevista

A seguir, para ilustrar o processo desenvolvido na análise, foram incluídos dois quadros com autores: o primeiro com os fonoaudiólogos analisados no decorrer da pesquisa (veja figura 9) e o segundo com os regentes de música vocal (figura 10). Essas tabelas também seguem os procedimentos de identificação por abreviaturas e cores anteriormente explicados. Os números entre parênteses indicam o número de vezes em que o elemento em questão foi citado por aquele grupo de autores.

Figura 9
Fonoaudiólogos

FONOAUDIÓLOGOS						
	1	2	3	4	5	6
	Behlau	Consenso Nacional sobre Voz Profissional	Gouveia	Grupo de Estudos da Voz	Gutiérrez	Pinho
Higiene vocal	Conhecimento de fisiologia da voz e cuidados especiais para o canto / Fisiologia Anatomia e fisiologia do aparelho fonador Higiene vocal para conservação da voz Cuidados com a voz, incluindo a adequação do repertório à qualificação vocal					
Coordenação motora	Coordenação pneumo-fono-articulatória (2)					
Postura	Postura (4) Avaliação postural Controle postural					
Tônus / Relaxamento	Controle / Domínio da tensão interior e muscular (relaxamento) / Relaxamento (2) Manejo do esquema corporal vocal					
Respiração / Apoio	Respiração Respiração e apoio Tipo respiratório Avaliação respiratória e apoio Domínio do sopro fonatório Respiração, apoio e suporte Sustentação de notas longas					
Resistência física	Tempo de emissão					
Consciência corporal	Consciência vocal Conscientização de seus limites					
Timbre	Qualidade vocal (2) / Qualidade vocal ou timbre / Qualidades vocais					

	1	2	3	4	5	6
Técnica	Fonação Ressonância e projeção Técnica Extensão Volume Homogeneidade de emissão Ressonância Ataque vocal Tessitura/extensão Registro Brilho Qualidade vocal (emissão – ressonância – timbre – extensão – registro – passagem) Técnica vocal Emissão Ressonância Impostação vocal Agilidade (habilidades e proezas) Técnica (emissão, timbragem, ressonância, sustentação, ataque e corte, agilidade e flexibilidade, extensão, dinâmica, passagem, <i>vibrato</i> , ornamentos)					
Dicção	Articulação dos sons da fala / Articulação (2) Avaliação articulatória Dicção (2)					
Pronúncia	Fonética					
Afinação	Afinação (4) <i>Pitch</i>					
Percepção da afinação	Percepção auditiva (2) Ouvido musical					
Volume / Equalização	Dinâmica vocal (controle da intensidade vocal) (2) <i>Loudness</i> <i>Volume</i> Projeção / Projeção vocal Controle da energia de projeção vocal					
Escolha do repertório	Repertório / Repertório de acordo com a classificação vocal					
Ritmo	Ritmo (5) Pausas					
Andamento	Andamento					
Compreensão da notação	Respeito à partitura					
Articulações	Articulação					
Fraseado	Fraseado					
Fidelidade às intenções do compositor	Respeito às intenções do compositor					
Estilo	Estilos pré-determinados Estilo					
Contexto	Cultura musical (história da música)					
Interpretação	Interpretação					
Musicalidade	Musicalidade (3)					
Sensibilidade artística	Sensibilidade artística					
CONHECIMENTOS MUSICAIS	Formação musical, incluindo solfejo e harmonia					
OUTROS CONHECIMENTOS E HABILIDADES	Bases de fonética acústica					
Outras observações	Outras observações relevantes					

Figura 10
Regentes

REGENTES

	1	2	3	4	5	6	7	8
	Coelho	Aizpurua	Graetzer	Howerton	Mason	Nelson	Müller	Patton
Higiene vocal	Saúde vocal							
Postura	Postura (4) Postura cômoda							
Tônus / Relaxamento	Relaxamento do rosto, ombros e corpo Laringe relaxada, Flexibilidade dos lábios, língua e mandíbula Relaxamento Eutonia (2)							
Respiração / Apoio	Controle respiratório (2) Domínio da respiração e do apoio Sustentação da coluna de ar Domínio da pressão aérea Sustentação e pressão da coluna de ar Sustentação de frases longas e variações de dinâmica Domínio da mecânica respiratória – não cortar palavras ou romper frases Respiração (2) Apoio Controle respiratório e apoio							
Timbre	Qualidade vocal (2) Um excelente material vocal Timbre (3) Cor (2)							
Técnica	Técnica vocal (ressonância, extensão, agilidade) Aspectos técnicos – extensão e tessitura, imitação ressonância Registros Agilidade (<i>crescendo, diminuendo, mezza-voce</i> , sustentação de notas longas, <i>staccato e legato</i>) Ressonância / Riqueza de harmônicos Segurança técnica Precisão técnica Qualidade sonora (2) Extensão da voz Voz grande Facilidade de emissão vocal							
Dicção	Enunciação clara / Enunciação clara e distinta Ação correta do sistema articulatório Uso correto das consoantes Dicção (3) Correta articulação da língua, lábios e mandíbula Consoantes claramente articuladas							
Pronúncia	Pronúncia correta / Pronúncia (2) Clareza de emissão e pureza das vogais Emissão correta das vogais Acentuação relativa das sílabas Fonética							
Afinação	Afinação (5) Exatidão dos sons Cuidado com a sensível							
Percepção da afinação	Percepção auditiva (=ouvido musical)							
Volume / Equalização	Sonoridade adequada ao ambiente Controle sonoro							
Senso Métrico	Pulsação							
Escolha do repertório	Repertório / Repertório variado (2) Escolha do repertório Repertório adequado à classificação vocal							

	1	2	3	4	5	6	7	8
Dificuldade do repertório	Repertório com nível de dificuldade crescente Nível de produção vocal							
Notas musicais	Notas, intervalos e escalas Correção das notas							
Ritmo	Ritmo (2) Esquema rítmico e métrico Compasso Estruturas rítmicas Precisão rítmica							
Andamento	Andamento (2) Adequação do andamento							
Agógica	Agógica (4)							
Dinâmica	Dinâmica (5) Esquema dinâmico da obra							
Compreensão da notação musical	Compreensão da linguagem musical Compreensão da partitura							
Fidelidade à partitura	Respeito à partitura							
Cadências / Ornamentação	Ornamentos							
Compreensão da concepção harmônica e melódica	Esquema melódico e harmônico da obra Notas Dissonâncias							
Acentuação expressiva	Grau de ênfase ou leveza na articulação das consoantes Acentuação Acentuação das palavras na frase Sinais de expressão							
Articulações	Sinais de expressão Ataque e corte, <i>staccatos, legatos, portatos</i> Articulação (2) Articulação (separação) das frases – precisão dos ataques e cortes, <i>legato</i> Ataque das notas							
Fraseado	Fraseado (2) Estética do fraseado Respirações e suspensões Preparação, tensão e resolução Fraseado – contorno, ápice e acabamento da frase							
Compreensão do conteúdo emocional	Caráter Caráter e expressão Qualidade expressiva e caráter da obra Sensibilidade ao fluxo dramático e emocional da obra							
Expressividade vocal	Uso de efeitos tímbricos (sons claros ou escuros)							
Fidelidade às intenções do compositor	Recriação das intenções do compositor							
Expressão musical	Expressividade (2) Expressão							
Compreensão da estrutura	Compreensão do texto Relação estrutural das partes da obra Avaliação estética da obra							
Compreensão dos elem. formais	Cadências Modulações Relações harmônicas							
Equilíbrio das partes dentro da textura	Integração e equilíbrio de vozes ou das partes Preservação da escrita harmônica e contrapontística							
Forma e Direção	Conhecimento das formas Forma (motives, frases e variações)							
Gênero	Canta diferentes gêneros Conhecimento dos gêneros Conhecimento dos gêneros vocais							

	1	2	3	4	5	6	7	8
Estilo	Estilo (3) / Canta diferentes estilos Conhecimento dos períodos e estilos /Conhecimento dos períodos, estilos e compositores Conhecimento das tradições interpretativas							
Contexto	Conhecimento do contexto histórico e cultural da obra Compreensão dos períodos históricos e influências geográficas, escolas e compositores							
Interpretação	Interpretação Interpretação musical							
Concepções e escolhas interpretativas	Versatilidade de interpretação							
Criatividade	Contribuição pessoal do intérprete Expressão criativa Imaginação Criatividade							
Planejamento / Preparação	Organização dos preparativos Prontidão							
Compromisso / envolvimento	A atitude de entrega ao ofício de cantor e intérprete							
Construção artística do todo	Ser um artista completo							
Expressão dramática	Estudo e domínio da emoção							
Linguagem corporal	Presença física no espaço							
Estilo do cantor	Personalidade / Personalidade própria							
Musicalidade	Musicalidade Talento musical							
Talento artístico	Talento artístico							
Sensibilidade musical	Discernimento e compreensão musical							
Senso estético	Percepção dos valores e implicações da obra							
Controle emocional	Habilidade de lidar com o stress							
Atenção / Concentração	Atenção continuada Concentração Atenção às indicações do regente							
Segurança	Segurança de como é e como se apresenta							
Qualidades intrapessoais	Atitude Disciplina Dedicação Autoconhecimento							
Qualidades interpessoais	Integração com o grupo do qual faz parte: colegas, regente, pianista e outros instrumentistas							
Ética	Consciência Responsabilidade							
CONHECIMENTOS MUSICAIS	Bases teóricas							
OUTROS CONHECIMENTOS E HABILIDADES	Conhecimento dos recursos composicionais							

Capítulo 5

OS RESULTADOS DA CATEGORIZAÇÃO

Musique sur l'eau

by Florent Schmitt (1870-1958), "Musique sur l'eau" , 1898.
Authorship by Albert Victor Samain (1858-1900).

Oh! Écoute la symphonie;
Rien n'est doux comme une agonie
Dans la musique indéfinie
Qu'exhale un lointain vaporeux;

D'une langueur la nuit s'enivre,
Et notre coeur qu'elle délivre
Du monotone effort de vivre
Se meurt d'un trépas langoureux.

Glissons entre le ciel et l'onde,
Glissons sous la lune profonde;
Toute mon âme, loin du monde,
S'est réfugiée en tes yeux,

Et je regarde tes prunelles
Se pâmer sous les chanterelles,
Comme deux fleurs surnaturelles
Sous un rayon mélodieux.

Oh! écoute la symphonie;
Rien n'est doux comme l'agonie
De la lèvre à la lèvre unies
Dans la musique indéfinie...

La musique

by Gustave Charpentier (1860-1956), "La musique"
by Léon Orthel (1905-1985), "La musique" , op. 72 no. 1 (1975), from *Deux mélodies*, no. 1.
Authorship by Charles Baudelaire (1821-1867).

La musique souvent me prend comme une mer!
Vers ma pâle étoile,
Sous un plafond de brume ou dans un vaste éther,
Je mets à la voile;

La poitrine en avant et les poumons gonflés
Comme de la toile,
J'escalade le dos des flots amoncelés
Que la nuit me voile;

Je sens vibrer en moi toutes les passions
D'un vaisseau qui souffre;
Le bon vent, la tempête et ses convulsions

Sur l'immense gouffre
Me bercent. D'autres fois, calme plat, grand miroir
De mon désespoir!

5 OS RESULTADOS DA CATEGORIZAÇÃO

Segundo Bardin (1977), no conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias deve ser citada em primeiro lugar, pois, cronologicamente, é a mais antiga e na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros elementos – o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma forma que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.

5.1 O Modelo de Categorias

Figura 11
Os itens e as categorias

ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO	
A	ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PERFORMANCE
1.1	BASES FISIOLÓGICAS (controle fisiológico e motor)
1	Higiene vocal / Fisiologia da voz
2	Coordenação física e motora/ Equilíbrio (mobilidade/estabilidade) dos movimentos
3	Postura Física
4	Relaxamento / Tônus Muscular
5	Respiração / Apoio
6	Resistência física (=stamina)

7	Propriocepção ⁵⁵ / Consciência corporal
8	Cuidados com a saúde física e mental
1.2	VOZ / TÉCNICA (controle técnico / qualidade sonora)
1	Voz / Timbre / "Material" vocal / "Instrumento"
2	Técnica / Realização ou Execução vocal
3	Clareza de Articulação e Dicção
4	Pronúncia
5	Afinação
6	Percepção da afinação (=ouvido musical)
7	Controle de intensidade sonora / Volume / Equilíbrio sonoro / Equalização
8	Ajuste de tempo, velocidade, ritmo (=timing) / Pulsação / Senso Métrico / Sincronização
9	Fluência técnica
10	Execução da peça completa / Continuidade da execução
1.3	VARIEDADE, ADEQUAÇÃO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE / EXIGÊNCIA / DIFICULDADE DO REPERTÓRIO
1	Escolha do repertório (variedade e coerência na escolha das peças)
2	Nível de dificuldade do repertório
3	Adequação e grau de preparação do repertório
4	Seqüência das peças escolhidas no programa
1.4	DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS / OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA
1	Controle / Domínio dos elementos musicais
2	Notas musicais
3	Tonalidade
4	Ritmo
5	Andamento
6	Agógica
7	Dinâmica
8	Compreensão da notação musical
9	Atenção aos detalhes da partitura
10	Fidelidade/Respeito às indicações da partitura
11	Fluência da Linguagem Musical
1.5	COMPREENSÃO DO CARÁTER EXPRESSIVO DA OBRA
1	Compreensão da concepção expressiva da melodia, harmonia e ritmo
2	Exploração de tensões melódicas e harmônicas
3	Acentuação expressiva de palavras e notas
4	Articulações de frase
5	Condução do fraseado
6	Variedade expressiva
7	Uso expressivo da voz
8	Compreensão do conteúdo emocional e caráter da obra
9	Compreensão do conteúdo poético e lingüístico
10	Fidelidade às intenções expressivas do compositor
11	Expressão musical

55 Segundo Brown (1996), um proprioceptor é um receptor sensorial (terminação nervosa) que responde aos estímulos dos músculos, tendões, ligamentos e juntas, e está relacionado à consciência corporal e à autopercepção. BROWN, Oren L. *Discover your voice*. Singular Publishing Group Inc., 1996, p. 21,78 e 200.

1.6	COMPREENSÃO DA FORMA, ESTRUTURA, GÊNERO E ESTILO
1	Compreensão da obra (do todo e da relação entre as partes)
2	Compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais
3	Equilíbrio das partes dentro da textura
4	Senso de Forma e Direção
5	Exploração dos padrões repetitivos
6	Fidelidade ao Gênero
7	Fidelidade ao Estilo e ao Período
8	Coerência / Consistência na realização da obra
9	Adequação das Cadências e Ornamentação ao Estilo
10	Escolha de sonoridade apropriada ao estilo
11	Comunicação do conteúdo emocional por meio dos elementos estruturais da música
1.7	CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA
1	Conhecimento do contexto histórico, geográfico, social e cultural
2	Conhecimento das técnicas de composição/ arranjo/ interpretação utilizadas na obra
3	Conhecimentos sobre o compositor/ arranjador/ intérpretes da obra
4	Elaboração de notas de programa e comentários realizados durante a apresentação
1.8	INTERPRETAÇÃO
1	Interpretação geral
2	Concepções e escolhas interpretativas
3	Fidelidade às tradições interpretativas e práticas de <i>performance</i>
4	Criatividade / Imaginação / Originalidade na realização da obra
1.9	ETIQUETA DE PALCO
1	Planejamento e preparação do evento
2	Respeito ao limite de tempo
3	Cumprimento das exigências de repertório previamente estipuladas pelos avaliadores (quando solicitado)
4	Memorização do repertório (quando exigido)
5	Apresentação pessoal e aparência
6	Respeito às convenções musicais e artísticas da <i>performance</i>
1.10	HABILIDADE EXPRESSIVA E COMUNICATIVA DO CANTOR
1	Senso de <i>performance</i>
2	Carisma / Magnetismo
3	Presença de palco / Habilidade de manter a atenção do público
4	Nível de atenção / Foco / Concentração na apresentação
5	Grau de comprometimento pessoal / Senso de envolvimento
6	Clareza de intenção / Senso de propósito
7	Convicção / Poder de persuasão
8	Habilidade comunicativa
9	Adequação das intenções dramáticas e musicais à obra
10	Construção artística (do todo) (= <i>craftsmanship</i>)
11	Equilíbrio dos diversos elementos na apresentação
12	Expressão dramática
13	Linguagem corporal / Gestos / Postura / Posição no palco / Movimentação
14	Fogo interior / Paixão / Emoção / Ímpeto / Veemência / Furor / Calor / Fervor / Ardor / Vivacidade / Entusiasmo / Excitação / Inspiração
15	Temperamento / Personalidade / Estilo pessoal do cantor

16	Fluência do discurso musical
1.11	TALENTO MUSICAL E ARTÍSTICO
1	Musicalidade inata / Talento musical (= <i>musicality</i>)
2	Talento artístico (= <i>artistic flair</i>)
3	Sensibilidade musical
4	Sensibilidade artística / Senso artístico (= <i>artistry</i>)
5	Sensibilidade poética e literária
6	Sensibilidade e Habilidade Dramática
7	Sensibilidade e Habilidade Interpretativa
8	Apreciação estética / Gosto musical
1.12	OUTROS ELEMENTOS
1	Outros itens considerados pertinentes pela banca
*ÓPERA	
B	ELEMENTOS ADICIONAIS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO
2.1	ATITUDES / COMPORTAMENTO
1	Controle emocional
2	Capacidade de autocorreção
3	Autonomia / Independência
4	Versatilidade / Adaptabilidade
5	Segurança / Autoconfiança
6	Qualidades intrapessoais ⁵⁶
7	Qualidades interpessoais ⁵⁷
8	Consciência / Ética profissional
9	Outras
2.2	CONHECIMENTOS TEÓRICOS
1	Conhecimentos musicais gerais (= <i>general musicianship</i>)
2	Conhecimento da terminologia utilizada na música e no canto
3	Conhecimento da literatura vocal e musical
4	Conhecimento de história da música e musicologia
5	Conhecimento de técnicas de pesquisa musical
6	Conhecimentos históricos e culturais
7	Estudos de natureza artística e literária
8	Estudos lingüísticos
9	Estudos de teatro, movimento, dança, lutas e mímica
10	Estudo de técnicas de <i>performance</i>
11	Conhecimento das exigências profissionais da música e do canto
12	Conhecimentos de física e de acústica
13	Outros
2.3	HABILIDADES TÉCNICAS E PRÁTICAS
1	Capacidade de aprendizagem (= <i>teachability</i>)
2	Solfejo / Leitura à primeira vista

56 Inteligência intrapessoal: seria a capacidade de autoconhecimento, onde estariam incluídos, suas aspirações e o modo como usar suas informações, para alcançar objetivos pessoais. GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Editora Artes Médicas, 1995.

57 Inteligência interpessoal: é traduzida pela capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e de se relacionar bem. (*op. cit.*)

3	Percepção dos elementos musicais por meio de testes de habilidade ou aptidão musical
4	Fluência na utilização de notação musical
5	Testes de memorização
6	Testes de improvisação
7	Vocalização de escalas, arpejos e exercícios de extensão e agilidade
8	Explicação de procedimentos técnicos e musicais
9	Elaboração de um diário ou plano de estudos
11	Conhecimentos de análise e crítica musical
12	Conhecimentos de composição e regência
13	Outras

CRITÉRIOS E TIPOS DE AVALIAÇÃO

C	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
1	AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO AVALIADOR
1	Hetero-avaliação
2	Co-avaliação dos Pares (Avaliação Cooperativa)
3	Auto-avaliação
2	AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO PROCESSO
1	Avaliação do Progresso
2	Avaliação do Potencial
3	AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO PRODUTO
1	Impressão Geral
2	Avaliação de componentes, elementos, aspectos ou itens específicos
4	INFORMAÇÕES ADICIONAIS
1	Outras observações relevantes
2	Comentários gerais

5.2 O Número de Itens por Categoria

A partir do Modelo, foi realizada a contagem do número de itens dentro de cada categoria, cujo resultado se encontra no seguinte quadro (disposto em ordem decrescente):

Figura 12
O número de itens por categoria

AS CATEGORIAS	N ^o . DE ITENS
HABILIDADE EXPRESSIVA E COMUNICATIVA DO CANTOR	16
CONHECIMENTOS TEÓRICOS HABILIDADES TÉCNICAS E PRÁTICAS	12
DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS / OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA COMPREENSÃO DO CARÁTER EXPRESSIVO DA OBRA COMPREENSÃO DA FORMA, ESTRUTURA, GÊNERO E ESTILO	11
VOZ / TÉCNICA (controle técnico / qualidade sonora)	10
BASES FISIOLÓGICAS (controle fisiológico e motor) TALENTO MUSICAL E ARTÍSTICO ATITUDES / COMPORTAMENTO	8
ETIQUETA DE PALCO	6
VARIEDADE, ADEQUAÇÃO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE / EXIGÊNCIA / DIFICULDADE DO REPERTÓRIO CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA INTERPRETAÇÃO	4
OUTROS ELEMENTOS	1

A análise do modelo parece sugerir que, por possuir o maior número de aspectos a serem observados na avaliação, a 'Habilidade Expressiva e Comunicativa' está relacionada a um grande número de variáveis a serem controladas pelo cantor, oferecendo uma grande riqueza de recursos a serem explorados na *performance*. Por outro lado, essa aparente riqueza também parece sugerir um caráter circunstancial, que, dependendo do momento, do local, do público presente e da inspiração que anima o intérprete, pode assumir diferentes graus e formas; daí a importância da preparação prévia do cantor em relação à obra (inclusive seu contexto) e aos aspectos técnicos e musicais, que, por sua vez, são menos dependentes de circunstâncias temporárias. Em segundo lugar, destacam-se os 'Conhecimentos Teóricos' e as 'Habilidades Técnicas e Práticas', que, ao contrário da categoria anterior, incidem apenas de forma indireta sobre a *performance*, tratando-se de uma preparação necessária ao exercício do canto, mas que é fruto de um processo que é desenvolvido a longo prazo. Em terceiro lugar, aparecem os aspectos diretamente relacionados à obra a ser executada, como é o caso

das categorias 'Domínio dos Elementos Musicais / Observação das Indicações da Partitura', 'Compreensão do Caráter Expressivo da Obra' e 'Compreensão da Forma, Estrutura, Gênero e Estilo'.

A categoria 'Voz/Técnica' constitui um caso especial, já que seu nível depende, em grande parte, de variáveis presentes na categoria 'Bases Fisiológicas', como o nível de amadurecimento vocal, a respiração, o apoio, a postura, a saúde geral do cantor, o grau de resistência física, etc., não podendo ser considerada de forma isolada. Somados os aspectos relacionados a ambas as categorias, seu total ultrapassa o número de itens da categoria 'Habilidade Expressiva e Comunicativa do Cantor'. Por outro lado, a própria técnica vocal pode ser subdividida em aspectos menores, tais como: a qualidade sonora, a igualdade, a extensão, a agilidade, o *legato*, a ressonância, a formação das vogais, o *vibrato*, o foco, o volume, a projeção, etc.

Capítulo 6

RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

Art thou troubled? Music will calm thee

by Georg Friedrich Händel (1685-1759), "Art thou troubled? Music will calm thee"
Authorship by Anonymous/Unidentified Artist

Art thou troubled? Music will calm thee
Art thou weary? Rest shall be thine
Music, source of all gladness heals thy sadness at her shrine.
Music, music ever divine.
Music, music calleth with voice divine.
When the welcome spring is smiling,
all the earth with flow'rs beguiling after winter's dreary reign,
sweetest music doth attend her,
heavenly harmonies doth lend her,
chanting praises in her train

Music's the cordial of a troubled breast

by John Blow (1649-1708), "Music's the cordial of a troubled breast"
Authorship by John Oldham (1653-1683)

Music's the cordial of a troubled breast,
The softest remedy that grief can find,
The gentle spell that charms our cares to rest,
And calms the ruffling passions of the mind.
Music doth all our joys refine;
'Tis that gives relish to our wine;
'Tis that gives rapture to our love.
It wings devotion to a pitch divine;
'Tis our chief bliss on earth, and half our heav'n above.

Music, all powerful

by Thomas F. Walmisley (1783-1866), "Music, all powerful", c1830. [part-song]
Authorship by Henry Kirke White (1785-1806)

Music, all pow'rful o'er the human mind!
Can still each mental storm, each tumult calm;
Soothe anxious care on sleepless couch reclin'd,
And e'en fierce anger's furious rage disarm.
At her command, the varous passions lie,
She stirs to battle, or she lulls to peace,
Melts the charm'd soul to thrilling ecstasy,
And bids the jarring world's harsh clangour cease.
Soft thro' the dell the dying strains retire,
Then burst majestic, in the varied swell,
Now, breathe melodious as the Grecian lyre,
Or on the ear, in sinking cadence dwell.
Oh! surely Harmony from Heav'n was sent,
To cheer the soul when tir'd with human strife;
To soothe the wayward heart by sorrow rent,
And soften down the rugged road of life.

6 OS RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

Antes da categorização, foi realizado o cálculo de frequência de cada item considerado na avaliação. A seguir esses itens foram relacionados à categoria para verificar tendências gerais. Posteriormente, foi realizado o cálculo frequencial das categorias para analisar sua proporção em relação à avaliação como um todo.

6.1 Os Itens

Figura 13

Os itens mais frequentes na avaliação (antes da categorização)

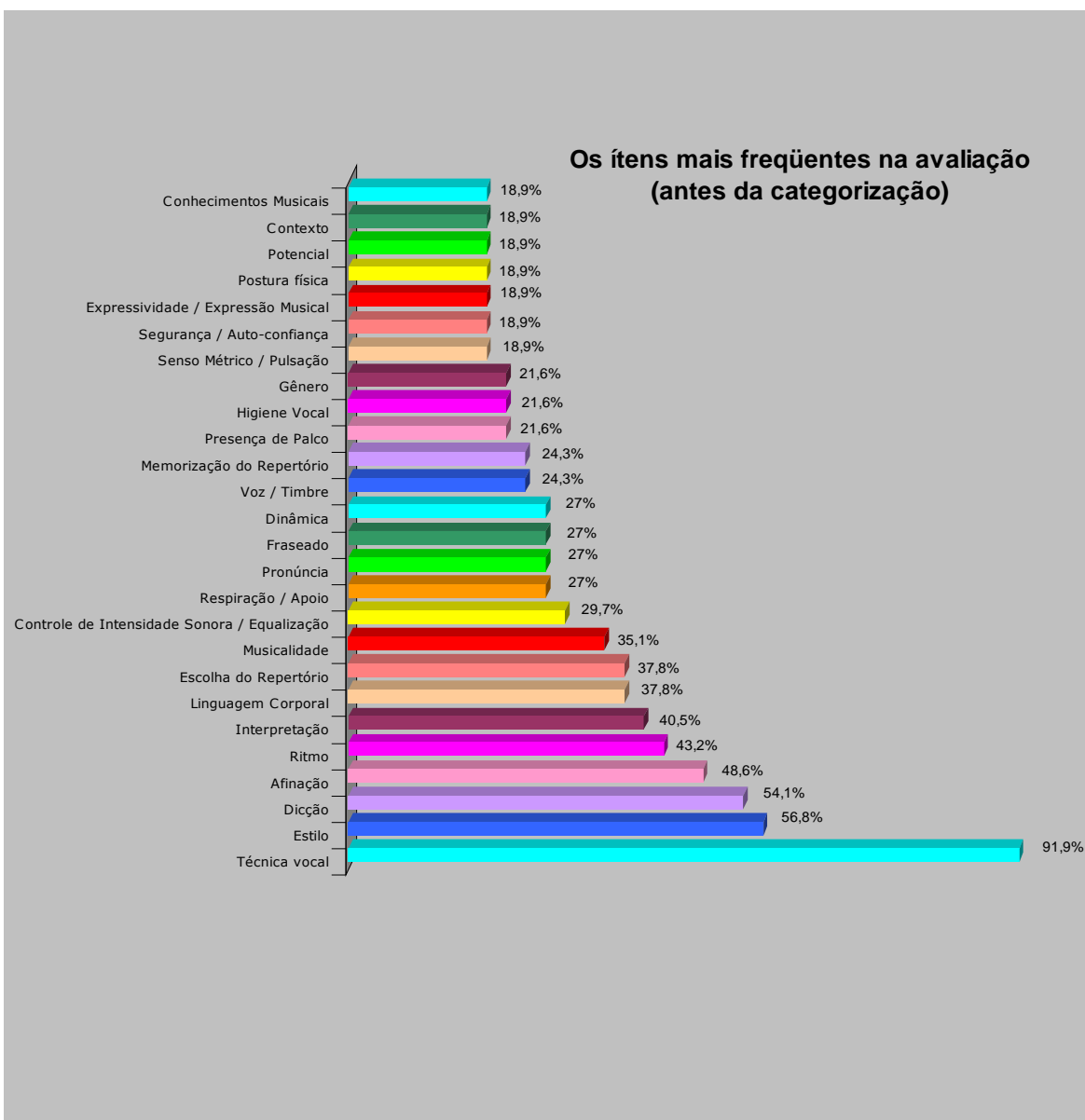


Figura 14
Os itens mais frequentes na avaliação (dentro de cada categoria)

OS ITENS MAIS FREQUENTES	AS CATEGORIAS
Respiração / Apoio Higiene Vocal Postura Física	BASES FISIOLÓGICAS (controle fisiológico e motor)
Técnica Vocal Dicção Afinação Controle da Intensidade/ Equalização Pronúncia Voz / Timbre Senso Métrico / Pulsação	VOZ / TÉCNICA (controle técnico / qualidade sonora)
Escolha do Repertório Memorização do Repertório	VARIEDADE, ADEQUAÇÃO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE / EXIGÊNCIA / DIFICULDADE DO REPERTÓRIO
Ritmo	DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS / OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA
Fraseado Dinâmica Expressão Musical	COMPREENSÃO DO CARÁTER EXPRESSIVO DA OBRA
Estilo Gênero	COMPREENSÃO DA FORMA, ESTRUTURA, GÊNERO E ESTILO
Contexto	CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA
Interpretação	INTERPRETAÇÃO
	ETIQUETA DE PALCO
Linguagem Corporal Presença de Palco	HABILIDADE EXPRESSIVA E COMUNICATIVA DO CANTOR
Musicalidade	TALENTO MUSICAL E ARTÍSTICO
Potencial de Desenvolvimento	OUTROS ELEMENTOS
Segurança / Autoconfiança	ATITUDES / COMPORTAMENTO
Conhecimentos Musicais	CONHECIMENTOS TEÓRICOS
	HABILIDADES TÉCNICAS E PRÁTICAS

Os aspectos mais freqüentes dentro da categoria 'Voz / Técnica', incluem a Técnica Vocal (mencionado por 91,9% dos autores e das instituições), a Dicção (54,1%), a Afinação (48,6%), o Controle da Intensidade Sonora / Equalização (29,7%), a Pronúncia (27%), a Voz / Timbre (24,3%) e o Senso Métrico / Pulsação (18,9%), mostrando o quanto os elementos de natureza vocal são valorizados na avaliação. A categoria 'Bases Fisiológicas' inclui a Respiração / Apoio (27%), a Higiene Vocal (21,6%) e a Postura Física (18,9%), todas consideradas condições essenciais para a produção vocal, o que reforça sua importância no canto e revela uma certa tendência a valorizar as questões de saúde vocal.

6.2 As Categorias

Figura 15

Proporção das categorias na avaliação (com a utilização do modelo)

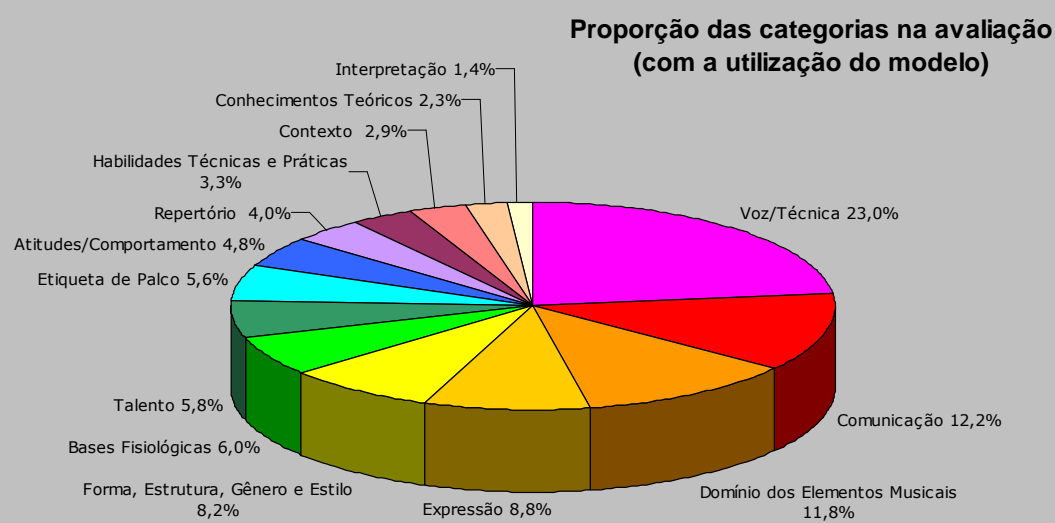


Figura 16
Frequência relativa das categorias na avaliação

AS CATEGORIAS	A FREQUÊNCIA
BASES FISIOLÓGICAS (controle fisiológico e motor)	6%
VOZ / TÉCNICA (controle técnico / qualidade sonora)	23%
VARIEDADE, ADEQUAÇÃO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE / EXIGÊNCIA / DIFICULDADE DO REPERTÓRIO	4%
DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS / OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA	11,8%
COMPREENSÃO DO CARÁTER EXPRESSIVO DA OBRA	8,8%
COMPREENSÃO DA FORMA, ESTRUTURA, GÊNERO E ESTILO	8,2%
CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA	2,9%
INTERPRETAÇÃO	1,4%
ETIQUETA DE PALCO	5,6%
HABILIDADE EXPRESSIVA E COMUNICATIVA DO CANTOR	12,2%
TALENTO MUSICAL E ARTÍSTICO	5,8%
ATITUDES / COMPORTAMENTO	4,8%
CONHECIMENTOS TEÓRICOS	2,3%
HABILIDADES TÉCNICAS E PRÁTICAS	3,3%

Na análise relativa de cada categoria, nota-se uma predominância absoluta da categoria 'Voz/Técnica', com 23,0% do total, o que aparentemente confirma os dados anteriores, demonstrando a importância atribuída a esse elemento. A categoria 'Habilidade Expressiva e Comunicativa' aparece em segundo lugar, com 12,2% do total. As categorias seguintes, 'Domínio dos Elementos Musicais / Observação das Indicações da Partitura', 'Compreensão do Caráter Expressivo da Obra' e 'Compreensão da Forma, Estrutura, Gênero e Estilo', perfazem 11,8%, 8,8% e 8,2% do total, também confirmando os dados anteriores. As categorias 'Conhecimentos Teóricos' e 'Habilidades Técnicas e Práticas', porém, que antes estavam em segundo lugar, passaram a ocupar o décimo primeiro e o décimo terceiro lugares, possivelmente, por incidir apenas de forma indireta sobre a *performance*, exigindo uma preparação a longo prazo que tem origem em um ponto mais remoto do tempo. A categoria 'Bases Fisiológicas' está em sexto lugar, com 6% do total, não sofrendo alterações significativas em sua posição anterior.

Capítulo 7

OS RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA

Music for a while

by Henry Purcell (1658/9 -1695), "Music for a while", Z. 583 no. 2, from *Orpheus Britannicus*, Vol. II (1692?)
 Authorship by John Dryden (1631-1700) and Nathaniel Lee (1653?-1692)

Music for a while
 Shall all your cares beguile:
 Wond'ring how your pains were eas'd
 And disdain'g to be pleas'd
 Till Alecto free the dead
 From their eternal bands,
 Till the snakes drop from her head,
 And the whip from out her hands.

If music be the food of love

by Henry Purcell (1658/9-1695), "If music be the food of love", Z. 379, from *Gentleman's Journal*, June 1692.
 by Michael Tippett (1905-1998), "If music be the food of love", note: this is a realization of a Purcell song.

Note: the first line quotes Shakespeare's *Twelfth Night*
 Authorship by Colonel Henry Heveningham

If music be the food of love,
 Sing on till I am fill'd with joy;
 For then my list'ning soul you move
 To pleasures that can never cloy.
 Your eyes, your mien, your tongue declare
 That you are music ev'rywhere.
 Pleasures invade both eye and ear,
 So fierce the transports are, they wound,
 And all my senses feasted are,
 Tho' yet the treat is only sound,
 Sure I must perish by your charms,
 Unless you save me in your arms.

7 OS RESULTADOS DA ANÁLISE QUALITATIVA

Os resultados da análise das instituições e dos autores foram sintetizados em quadros comparativos no decorrer do capítulo, podendo ser observadas as semelhanças e diferenças entre os conceitos. A identificação desses conceitos segue a lista de abreviaturas e o código de cores explicitado no capítulo da Metodologia.

7.1 Os Elementos de Avaliação na Visão das Instituições

Figura 17

Os conceitos na visão das instituições

A ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PERFORMANCE	
A.1 BASES FISIOLÓGICAS (controle fisiológico e motor)	
1	Higiene vocal / Fisiologia da voz
	Fisiologia do aparelho fonador e respiratório (I.8b) Fisiologia (I.34) Controle fisiológico (I.19) Aspectos físicos da produção sonora (I.19) Consciência dos aspectos vocais da <i>performance</i> (I.28) Compreende o funcionamento do mecanismo de produção vocal incluindo as partes e funções do aparelho fonador e respiratório / Exerce o uso cuidadoso e responsável da voz (higiene vocal) (I.18) Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos de sua fisiologia (I.21) Constrói um repertório de <i>vocalises</i> eficientes para o desenvolvimento vocal (I.18) Cuidados com a voz, incluindo a adequação do repertório (I.32) Compreensão do mecanismo de produção vocal / Demonstração de hábitos vocais saudáveis (I.13) Saúde e higiene vocal (I.16) Conhecimento sobre anatomia e fisiologia do aparelho fonador e respiratório Higiene vocal para conservação da voz Saúde vocal do cantor: ausência de constrição, ausência de fadiga vocal, grau de adução das cordas vocais, classificação vocal adequada, grau de maturidade vocal, limpidez/pureza do som, <i>vibrato</i> saudável
2	Coordenação física e motora/ Equilíbrio (mobilidade/ estabilidade) dos movimentos
	Coordenação física / Equilíbrio dos movimentos (mobilidade / equilíbrio/ estabilidade) (I.19)
3	Postura Física
	Postura (I.9; I.10; I.13; I.19; I.32) Boa postura (I.30) Avaliação postural (I.33) Adota uma postura corporal adequada para a emissão vocal, respiração e apoio (I.18) Uma boa e correta postura corporal do cantor (C.1)
4	Relaxamento / Tônus Muscular
	Eutonia – Relaxamento Relaxamento (I.19)

5	Respiração / Apoio	Respiração (I.1c; I.19) Respiração e apoio (I.32) Manobras respiratórias (I.3) Domínio do arco respiratório (I.3) Controle respiratório (I.10; I.30) Controle respiratório e Apoio (I.1a; I.1b) Controle respiratório em todos os níveis de variação dinâmica (I.13) Apoio respiratório (I.16) Avaliação respiratória e apoio (I.33) Demonstra compreensão do funcionamento do mecanismo respiratório / Mantém a respiração baixa e a coluna de ar constante (I.18) Utiliza de forma adequada a técnica respiratória e o apoio na sustentação de frases e notas longas (I.18) Utiliza o controle respiratório adequado na execução de <i>melismas</i> , <i>crescendos</i> e <i>decrescendos</i> (I.18)
6	Resistência física (=stamina)	Resistência física (=stamina) (I.19)
7	Propriocepção / Consciência corporal	Consciência corporal (postura adequada e relaxada, mecânica dos movimentos, liberdade de ação) (I.1c) Consciência dos aspectos físicos da <i>performance</i> (I.30)
8	Cuidados com a saúde física e mental	

A.2 VOZ / TÉCNICA (controle técnico / qualidade sonora)

1	Voz / Timbre / "Material" vocal / "Instrumento"	Voz Voz (timbre e cor) (C.2) Timbre (I.3) / Timbre adequado (I.10) Timbre e cor Material vocal (I.28) Capacidade vocal (I.26) Qualidade vocal (I.15a; I.30; C.1; C.4; C.6) Qualidade vocal: timbre e cor, limpidez/pureza do som, ressonância, <i>vibrato</i>
2	Técnica / Realização ou Execução vocal	Voz (I.34) Voz: timbre, cor e <i>legato</i> / Flexibilidade (coloratura) / Capacidade de variação dinâmica / Extensão/ Tessitura (I.19) Extensão e uniformidade dos registros (C.5) Uniformidade na extensão (I.10) Extensão da voz / Igualdade das vogais (C.3) Impostação (igualdade – ressonância) (I.1a; I.1b) Impostação (igualdade – ressonância) – Registros – Agilidade Qualidade vocal (emissão – ressonância – extensão – timbre – registro – passagem) (I.32; I.33) Qualidade sonora (I.9; I.13; I.17; I.23) Qualidade sonora / Igualdade / Extensão vocal / Pureza das vogais / Controle técnico da voz (I.13) Qualidade sonora / Ressonância / Controle vocal / Flexibilidade e extensão / Emissão e cor das vogais ao cantar (I.16) Sonoridade consistente e com foco (I.24) Controle da sonoridade (I.30) Técnica (I.2; I.15a; I.15b; I.32) Técnica / Sonoridade (I.2; I.15b) Técnica vocal (I.8b; C.1; C.4) Técnica vocal (controle da voz) (I.6) Técnica / Flexibilidade vocal (C.6) Técnica: o timbre (a cor e capacidade de projeção da voz), a extensão e uniformidade dos registros, o <i>legato</i> , a flexibilidade (coloratura), o controle da dinâmica e a dicção Habilidade técnica (I.4; I.22; I.27; I.29; C.2) Proficiência técnica / Qualidades técnicas da voz / Nível de maturidade vocal (I.28) Desempenho técnico (I.5) Controle técnico / Uniformidade na extensão (I.10) Controle técnico / Controle de sonoridade (I.30) Controle técnico da voz (I.31) Controle técnico (I.25) Controle técnico, limpidez/ pureza do som, consistência e qualidade sonora, igualdade da voz em toda sua extensão, uniformidade dos registros, <i>vibrato</i> , controle da intensidade sonora (dinâmica), foco, volume e projeção, forma de ataque, sustentação, corte (I.19) Controle do <i>vibrato</i> (I.24) Segurança técnica (I.7) Segurança e controle técnico (I.23; I.24) Segurança e controle técnico / Qualidade sonora / Nível de maturidade vocal (I.23) Solidez de bases técnicas (I.8a) Desenvolvimento vocal

		<p>Desenvolvimento vocal (laringe neutra, ressonância) / Registro (I.1c) Desenvolvimento técnico / Qualidade sonora (I.17) Nível de desenvolvimento técnico (I.26) Nível de desenvolvimento técnico / Capacidade vocal Nível de maturidade vocal (I.23) Domínio do aparelho fonador, emissão vocal, uniformidade, flexibilidade (I.3) Demonstra o desenvolvimento de uma boa qualidade vocal: emissão, impostação, ressonância, foco e projeção da voz, extensão, igualdade e uso adequado dos registros vocais (voz de cabeça e de peito), posição dos lábios, língua e do palato (I.18) Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos do controle técnico propriamente dito (I.21) Igualdade das vogais (C.3) Pureza e igualdade das vogais (I.24) Condução do <i>legato</i> (I.24) Uso de cor e nuance (I.19) Variedade de recursos (I.19)</p>
		<p>a) Vogais Qualidade de emissão e cor das vogais, Cor e forma de emissão das vogais b) <i>Legato</i> c) Flexibilidade Coloratura / Agilidade d) Volume e projeção Volume e projeção Dinâmica (controle da intensidade vocal) e) Execução</p>
3	Clareza de Articulação e Dicção	<p>Consoantes precisas e distintamente articuladas Clareza no início e no final das palavras (I.11) Articulação (I.1c; I.6) Avaliação articulatória (I.32; I.33) Articulação das consoantes / Clareza de dicção (I.16) Articulação clara das consoantes (I.24) Dicção, clareza de articulação, tempo de realização das consoantes, clareza e compreensão das palavras Dicção aplicada à linguagem e ao texto (I.34) Dicção clara (I.10) Clareza de dicção (I.13; I.16; I.25) Boa Dicção Dicção (I.1a; I.1b; I.8b; I.9; I.17; I.24; I.28; I.30; C.1; C.4; C.5) Palavras claras / Consoantes distintamente articuladas / Clareza no início e no final das palavras / Vogais e ditongos corretos (I.11) Demonstra segurança nos aspectos vocais da <i>performance</i> por meio da dicção (I.21) Demonstra possuir uma dicção clara para transmitir o significado do texto por meio da colocação alta e uniforme das vogais, da pronúncia correta dos ditongos e da articulação precisa das consoantes (I.18) Demonstra correção na acentuação silábica das palavras (I.18)</p>
4	Pronúncia	<p>Pronúncia (I.1b; C.1; C.3) Correção da pronúncia (I.13) Fonética (pronúncia) (I.34) Demonstra refinamento na pronúncia (I.21) Fonética aplicada ao canto (I.8b) Conhecimento das línguas do canto (I.3) Demonstra conhecimento das línguas do canto (I.21) Canta música em línguas diferentes (I.10) Desenvolve uma dicção correta em latim, francês, alemão, catalão, hebraico, italiano, espanhol e inglês por meio da pronúncia correta das vogais, ditongos, consoantes e prosódia (acentuação silábica das palavras) (I.18)</p>
5	Afinação	<p>Afinação justa (I.30) Afinação (I.1a; I.1b; I.1c; I.2; I.5; I.9; I.10; I.13; I.14; I.15a; I.15b; I.17; I.19; I.23; I.29; I.32; I.33; C.3; C.4) Controle da afinação (I.24; I.25) Demonstra um bom senso de afinação em todos os intervalos, escalas e tons e modulações, inclusive em frases longas e quando canta em harmonia fechada (I.18)</p>
6	Percepção da afinação (=ouvido musical)	<p>Percepção auditiva (I.1c) Senso de percepção auditiva (para a afinação) (I.32) Escuta-se atentamente, buscando sempre emitir as notas corretas e manter a afinação inclusive nas modulações e cromatismos (I.18) Percepção e controle tonal (I.24) Escuta-se atentamente para perceber a afinação (I.18) Utilização da percepção musical na <i>performance</i> (I.25)</p>

- 7 Controle de intensidade sonora / Volume / Equilíbrio sonoro / Equalização Dinâmica vocal (controle da intensidade vocal) (I.32; I.33)
Energia e projeção da voz (I.9)
Demonstra controle na projeção da voz (I.21)
Habilidade de projetar a voz em uma grande sala de concertos (C.5)
Adequação da voz ao tamanho do ambiente e do número de participantes (I.14)
Adequação da voz ao tamanho e às condições do ambiente (I.25)
Interação com a orquestra e com os outros cantores (I.28)
Equilíbrio entre solista, acompanhante e demais participantes (I.30)
*Canta em grupo, equilibrando os timbres e a dinâmica (I.21)
*Quando cantando em *ensemble*, procura realizar a *equalização* de sua voz com os demais por meio do equilíbrio da emissão vocal, da afinação, da dicção e do volume (I.21)
*Realiza os ajustes vocais necessários para cantar em conjunto com os demais cantores (I.21)
Quando canta em grupo, equilibra seu timbre e volume aos demais (I.10)
Equilíbrio da sonoridade (de acordo com o contexto e o objetivo) (I.6)
- 8 Ajuste de tempo, velocidade, ritmo (=timing) / Pulsação / Senso Métrico / Sincronização Precisão no ataque e corte das notas (I.11)
Canta em sincronia com o acompanhamento e demais participantes do grupo (I.9)
Consistência do andamento escolhido (I.24)
Pulsação (I.13)
Controle da pulsação (I.17)
Respeito à pulsação e à métrica (I.19)
Capacidade de manter o pulso, começar e terminar juntos (em sincronia) (I.25)
Mantém o pulso em qualquer andamento (I.18)
Mantém o pulso e o andamento (I.10)
Interação com o acompanhamento
Timing
- 9 Fluência técnica Fluência técnica (I.24)
Fluência (I.5)
Fluência e facilidade técnica (I.29)
Demonstra fluência e vitalidade na execução (I.21)
Fluência / Continuidade da música (I.19)
- 10 Execução da peça completa / Continuidade da execução Continuidade da execução (I.19)
Demonstra senso de continuidade na execução (I.21)
Senso de continuidade da execução (I.24)
Execução do movimento ou peça até o final (I.24)

A.3 VARIEDADE, ADEQUAÇÃO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE / EXIGÊNCIA / DIFICULDADE DO REPERTÓRIO

- 1 Escolha do repertório (variedade e coerência na escolha das peças) Repertório (I.1c; I.32; I.34)
Seleção do repertório (I.12)
Escolha do repertório (I.28)
Escolha de um repertório variado e interessante (I.15b)
Repertório extenso e variado (I.10)
Repertório variado
Variedade do repertório / Música de diferentes períodos, culturas e estilos (I.13)
Variedade do repertório, representando estilos e culturas diferentes (I.14)
Variedade do repertório em termos de período, estilo e língua (I.26)
Variedade e coerência na escolha do repertório em termos de período, estilo, caráter e andamento (I.24)
Bom gosto na escolha do repertório (C.1)
Conhecimento, estudo e escolha do repertório
Canta música em línguas diferentes (I.18)
Canta gêneros diferentes (I.18)
Canta diferentes estilos (I.18)
Canta música de diferentes culturas e períodos (I.18)
Canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório de diversos gêneros, estilos, regiões, períodos e culturas, inclusive em outras línguas (I.18)
Apresenta um repertório variado, incluindo estilos, períodos e línguas diferentes (I.21)
Escolha de peças de qualidade reconhecida, profundidade e expressão / Inclusão de uma peça contemporânea (I.20)
Adequação da música à ocasião (I.25)
- 2 Adequação e nível de dificuldade do repertório Adequação do repertório ao nível técnico, grau de maturidade e classificação vocal do cantor
Canta de forma expressiva e tecnicamente correta um repertório vocal com nível de dificuldade crescente (em uma escala de 1a a 6) (I.18)
Nível de dificuldade da música apresentada em relação à capacidade técnica do aluno (I.17)
Dificuldade da música apresentada (I.14)
Nível de dificuldade do repertório (I.10)
Inclusão de peças mais difíceis, que representem um desafio para o cantor (I.20)
Apresenta um repertório com alto nível de desafios técnicos, permitindo o uso da imaginação musical e de decisões interpretativas significativas (I.21)

- 3 Adequação e preparação do repertório
 Conhecimento e estudo do repertório (I.28)
 Preparação do repertório
 Preparação do repertório escolhido (I.29)
 Seleção e preparação de repertório (I.16)
 Preparação do repertório e do papel (I.3)
 Adequação do repertório escolhido (I.14)
 Demonstra cuidado na preparação do repertório (I.21)
 Preparação técnica e musical do repertório (I.24)

- 4 Sequência das peças no programa
 Demonstra coerência e bom gosto na sequência das peças escolhidas
 Demonstra coerência e bom gosto na escolha e sequência das peças (I.21)

A.4 DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS / OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA

- 1 Controle/ Domínio dos elementos musicais
 Domínio dos elementos musicais (I.1b)
 Está constantemente atento para a percepção dos elementos musicais, corrigindo-se quando necessário (I.18)
 Reconhece os pontos fortes e fracos de sua técnica em termos do controle dos elementos musicais (I.21)
 Precisão dos elementos musicais (I.23)
- 2 Notas musicais
 Precisão das notas (I.13; I.19)
 Precisão das notas musicais (I.17)
 Precisão e correção das notas
 Precisão, fluência e segurança das notas (I.30)
 Segurança das notas (notas corretas) (I.24)
 Correção das notas musicais quanto à altura, à oitava e à parte a ser cantada (I.18)
 Notas, oitava e partes corretas (I.11)
 Identificação e observação das notas musicais (I.12)
 Escuta atentamente, buscando sempre emitir as notas corretas e manter a relação correta dos intervalos, inclusive nas modulações e cromatismos (I.18)
- 3 Tonalidade
 Tonalidade correta (I.24)
 Tonalidade apropriada (I.19)
 Adequação da tonalidade da música à voz do cantor (C.3)
- 4 Ritmo
 Ritmo (I.1c; I.9; I.10; I.14; I.15a; I.15b; I.32; I.33)
 Correção, fluência e segurança rítmica
 Precisão, fluência e segurança rítmica (I.30)
 Precisão rítmica (I.5; I.13; I.17; I.19; I.25)
 Precisão métrica
 Precisão rítmica e métrica (I.2)
 Duração apropriada das notas e pausas (I.11)
 Identificação e observação do ritmo (I.12)
 Está constantemente atento para a duração das notas, para o ritmo e o pulso, inclusive no caso de ritmos sincopados e mudanças de compasso (I.18)
 Segurança rítmica (ritmo correto) (I.24)
- 5 Andamento
 Andamento (C.3)
 Andamento apropriado (I.19)
 Andamento correto (I.30)
 Adequação do andamento
 Respeito aos sinais de andamento (I.2)
 Firmeza e constância do andamento escolhido (I.12)
 Escolha de andamento adequado à peça (I.24)
- 6 Agógica
 Agógica (I.2; I.3; I.10; I.19)
 Obedece às mudanças de agógica indicadas pelo compositor (I.18)
 Flexibilidade rítmica (I.17)
 Uso de *rubato* (quando indicado) (I.24)
 Uso de flutuações no tempo
- 7 Dinâmica
 Dinâmica (I.3; I.10; I.13; I.17; I.19; I.23; I.29; C.3)
 Dinâmica apropriada (I.30)
 Controle e contraste da dinâmica (I.24)
 Respeito aos sinais de intensidade (dinâmica) (I.2)
 Uso de graduações e contrastes de intensidade (*forte, piano, crescendos, diminuendos*) (I.17)
 Uso de contrastes de intensidade (*forte, piano*) e graduações (*crescendos, diminuendos*) (I.11)
 Obedece às mudanças de dinâmica indicadas pelo compositor (I.18)
 Atenção à dinâmica (I.12)

8	Compreensão da notação musical	Compreensão da notação musical (I.19; I.24) Compreensão do conteúdo musical (I.23) Leitura musical (I.27) Leitura e escrita da notação musical (I.14) Leitura de notação musical (I.25) Identificação dos símbolos musicais utilizados na partitura (notas, ritmo, dinâmica, andamento, articulação e expressão) (I.12) Compreende os termos musicais utilizados na partitura (I.18) Compreensão das indicações musicais da partitura (I.25)
9	Atenção aos detalhes da partitura	Conhecimento dos detalhes da partitura (I.7) Leitura dos detalhes da partitura Atenção aos detalhes musicais Atenção aos detalhes da partitura (I.19) Sensibilidade e atenção aos detalhes musicais (I.24)
10	Fidelidade às indicações da partitura	Fidelidade à partitura (I.4; I.19) Fidelidade absoluta à partitura (C.1) Fidelidade às indicações da partitura (I.23) Respeito à partitura (I.32) Respeito às indicações da partitura (I.24) Obedece às intenções da partitura (I.18) Execução das indicações musicais da partitura (I.25) Respeito às indicações musicais (I.19)
11	Fluência da Linguagem Musical	Equilíbrio e fluência do discurso musical (I.2)

A.5 COMPREENSÃO DO CARÁTER EXPRESSIVO DA OBRA

1	Compreensão da concepção expressiva da melodia, harmonia e ritmo	Compreensão da concepção melódica / Compreensão do tratamento rítmico (I.19) Utiliza as cadências e a ornamentação de uma forma condizente com o conteúdo e o caráter do texto (I.21) Compreensão expressiva dos elementos musicais (I.25) Exploração dos padrões rítmicos (I.25) Exploração dos padrões melódicos (I.25) Exploração dos padrões harmônicos (I.25) Uso expressivo do fraseado (I.25) Uso expressivo do andamento (I.25) Uso expressivo da dinâmica (I.25) Compreensão da linguagem musical utilizada em cada peça cantada (I.24)
2	Exploração de tensões melódicas e harmônicas	Uso de tensões (I.1c)
3	Acentuação expressiva de palavras e notas	Valoriza e acentua as palavras certas do texto (<i>madrigalismo</i> ou <i>word-painting</i>) (I.21) Valoriza e acentua as sílabas e as palavras certas do texto (I.18)
4	Articulações de frase	Articulação relevante ao estilo (I.30) Articulação (I.17; I.24) Articulações (I.3; I.19; I.29) Sinais de articulações (I.23) Atenção aos sinais de articulação (I.12) Controle e contraste do ataque (I.24)
5	Condução do fraseado	Fraseado (I.10; I.13; I.17; I.19) Fraseologia (I.3) Correta execução das frases / Fraseologia básica (I.30) Correção do fraseado (I.8a) Condução do fraseado (I.24) Inteligência do fraseado (C.4) Respira nos sinais de pontuação corretos. Não respira no meio de um pensamento musical ou de uma palavra. Conduz o som até o ponto de corte (I.11) Obedece ao contorno e ao movimento do fraseado musical (I.18) Senso de fraseado e contorno melódico (I.25) Condução e sustentação da linha melódica (I.19)
6	Variedade expressiva	Variedade expressiva Variedade dos recursos expressivos (C.6) Demonstra variedade expressiva por meio do caráter e estado de ânimo ou humor (=mood) (I.19)
7	Uso expressivo da voz	Uso expressivo da voz (I.13) Uso expressivo da voz / timbre (I.25) Uso expressivo da voz (cor e nuance) (I.19) Uso expressivo de cor e nuance Utilização dos recursos expressivos da voz (I.3) Compreende e utiliza a cor das vogais de acordo com seu caráter (I.18) Conhecimento e exploração das possibilidades vocais (I.25)

		Aplicação imaginativa da técnica para transmitir uma disposição de ânimo Aplicação imaginativa da técnica e controle da sonoridade para transmitir uma disposição de ânimo (I.24)
8	Compreensão do conteúdo emocional e caráter da obra	Compreensão do conteúdo emocional e caráter da obra (I.28) Conhecimento do caráter da obra (I.7) Sensibilidade ao caráter da música (I.24) Compreende e respeita o caráter da música (I.18) Consciência dos efeitos emocionais e intelectuais da música escolhida (I.12) Sensibilidade ao caráter e possíveis efeitos da música (I.25) Utiliza as cadências e a ornamentação de uma forma condizente com o conteúdo e o caráter do texto (I.21) Percepção e reação ao caráter e ao humor da obra (I.19)
9	Compreensão do conteúdo poético e lingüístico	Compreensão do significado do texto (C.3; C.4) Compreensão do conteúdo lingüístico do texto (I.23) Compreensão do texto/ Consciência do significado da letra (I.24)
10	Fidelidade às intenções expressivas do compositor	Compreensão e demonstração consistente das intenções (expressivas) do compositor (I.30) Interpretação correta das intenções expressivas do compositor Interpretação das intenções expressivas do compositor (I.12; I.19) Realização do conteúdo expressivo da partitura (I.23) Obedece às intenções do compositor e da partitura (I.18) Respeito às intenções do compositor (I.32) Demonstra respeito às intenções do compositor (I.21) Forma de comunicação das intenções do compositor (I.24)
11	Expressão musical	Expressão (I.4; I.9; I.13; I.17; I.23) Expressividade (C.4) Expressividade musical (I.14) Expressão musical (I.15a; I.25) Expressão adequada à obra que está sendo executada (I.10) Utilização de técnicas de expressão musical (I.29) Domínio da expressão musical (I.12) Naturalidade na expressão (I.19) Expressividade na comunicação da música (I.24)

A.6 COMPREENSÃO DA FORMA, ESTRUTURA, GÊNERO E ESTILO

1	Compreensão da obra (do todo e da relação entre as partes)	Conhecimento do caráter, detalhe e estrutura da partitura Conhecimento da estrutura da partitura (I.7) Compreensão da estrutura geral da obra e da relação entre as partes (I.19) Compreensão da estrutura da obra (I.24)
2	Compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais	Compreensão e reação aos elementos formais Identificação, análise e descrição da forma (I.12) Conhecimento de diferentes formas e estruturas musicais (I.25) Exploração dos padrões formais e estruturais da obra (I.25) Compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais (= forma, contorno, linha, direção, vozes, melodia, acompanhamento, cadências, modulações, divisões da obra) (I.19)
3	Equilíbrio das partes dentro da textura	Equilíbrio entre o solo e o acompanhamento Equilíbrio entre a voz e o acompanhamento (I.23) Equilíbrio entre solista, acompanhamento e demais participantes (I.30) Interação com o acompanhamento e o conjunto dos participantes (I.10; I.17) Interação com a orquestra e com os outros cantores (I.28) Integração e equilíbrio das vozes ou das partes Comunicação e equilíbrio entre o solo e o acompanhamento / Equilíbrio sonoro das partes dentro do conjunto / Compreensão das diferenças entre o canto solo e em conjunto (I.29) Ajuste da voz à parte cantada (I.13) Adequação da voz ao tamanho do ambiente e do número de participantes (I.14) *Canta em grupo, equilibrando os timbres e a dinâmica (I.18) *Quando cantando em <i>ensemble</i> , procura realizar a <i>equalização</i> de sua voz com os demais através do equilíbrio da emissão vocal, da afinação, da dicção e do volume (I.18) *Realiza os ajustes vocais necessários para cantar em conjunto com os demais cantores (I.21) Consciência do equilíbrio das diferentes vozes ou partes entre si e em relação ao todo (I.25) Realização de pequenos ajustes para adaptar sua parte à <i>performance</i> dos demais participantes (I.25) Equilíbrio das partes dentro da textura (I.19)
4	Senso de Forma e Direção	(I.25) Compreensão e ilustração da forma (I.30) Definição das estruturas formais (I.8a) Senso/ percepção de forma e direção (I.19)
5	Exploração dos padrões repetitivos	Exploração dos padrões repetitivos (I.25)

6	Fidelidade ao Gênero	<p>Gêneros (I.6)</p> <p>Vivência de diferentes gêneros musicais (I.34)</p> <p>Conhecimentos dos vários gêneros (I.3)</p> <p>Conhecimento dos gêneros musicais (I.26)</p> <p>Conhecimento dos gêneros e formas</p> <p>É capaz de diferenciar os vários gêneros em sua <i>performance</i> (I.18)</p> <p>Conhecimento e diferenciação dos gêneros vocais na <i>performance</i> (I.16)</p> <p>Compreensão dos gêneros musicais (I.14)</p> <p>Canta gêneros diferentes (I.10)</p> <p>Compreende os princípios da música de câmara e/ou da ópera</p> <p>Compreende os princípios da música de câmara e da ópera (I.21)</p> <p>Conhecimento e exploração de gêneros específicos (I.25)</p> <p>Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros vocais (I.21)</p>
7	Fidelidade ao Estilo e ao Período	<p>Fidelidade ao estilo (C.1; I.7)</p> <p>Fidelidade ao estilo, período e gênero</p> <p>Análise e conhecimento dos estilos das diferentes épocas e autores (I.8b)</p> <p>Compreensão e demonstração consistente do estilo (I.30)</p> <p>Estilo (I.1c; I.15a; I.15b; I.23; C.6)</p> <p>Estilos pré-determinados (I.32)</p> <p>Estilo musical (I.28)</p> <p>Conhecimento de estilos (I.8a)</p> <p>Compreensão dos estilos musicais (I.14)</p> <p>Compreensão e demonstração consistente do estilo (I.30)</p> <p>Compreensão do estilo e do período (I.19)</p> <p>Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros, dos estilos e das práticas de <i>performance</i> consagradas pelo uso (I.21)</p> <p>Canta diversos estilos (I.10)</p> <p>Conhecimento e exploração de estilos específicos (I.25)</p> <p>Comunicação do estilo (I.24)</p> <p>Conhecimento de épocas e estilos (I.2)</p> <p>Conhecimento dos vários períodos e estilos musicais (I.26)</p> <p>Conhecimento dos períodos e estilos (I.3)</p> <p>Períodos e estilos (I.6)</p> <p>Conhecimento dos períodos, estilos, épocas e compositores</p> <p>Conhecimento do estilo – compreensão dos períodos históricos e influências geográficas, escolas e compositores</p> <p>Senso de estilo (I.31)</p> <p>Percepção estilística (I.24)</p> <p>Sensibilidade e compreensão estilística (I.29)</p> <p>Obedece às características estilísticas do período histórico, cultura, região e forma vocal (I.18)</p> <p>Abordagem estilística (I.12)</p> <p>Experiência com a apresentação de música de períodos históricos diferentes (I.12)</p> <p>Análise das características musicais de períodos diferentes (I.12)</p> <p>Observação das características estilísticas do período histórico ao qual a obra pertence (I.12)</p> <p>Experiência com a apresentação de música de culturas diferentes (I.12)</p> <p>Análise das características musicais de diferentes culturas (I.12)</p> <p>Observação das características estilísticas da cultura à qual a obra pertence (I.12)</p>
8	Coerência / Consistência na realização da obra	<p>Coerência musical (I.19)</p> <p>Coerência no desenvolvimento de idéias musicais (I.25)</p> <p>Demonstra coerência e consistência na execução (I.21)</p> <p>Consistência estilística (I.25)</p>
9	Adequação das Cadências e Ornamentação ao Estilo	<p>Ornamentação apropriada ao estilo (I.30)</p> <p>Ornamentação apropriada ao gênero, ao estilo e ao período</p> <p>Demonstra conhecimento histórico e coerência estilística no uso de cadências e ornamentação (I.21)</p>
10	Escolha de sonoridade apropriada ao estilo	<p>Conhece e aplica os princípios de técnica vocal de cada período e estilo (I.18)</p> <p>Inflexão relevante ao estilo (I.30)</p> <p>Sonoridade apropriada ao estilo (I.19)</p>
11	Comunicação do conteúdo emocional por meio dos elementos estruturais	<p>Comunicação do conteúdo emocional por meio dos elementos estruturais da música (I.19)</p>

A.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

1	Conhecimento do contexto histórico, geográfico, social e cultural	<p>Conhecimento do contexto histórico e cultural da obra (I.28)</p> <p>Consideração do contexto histórico e estilístico da obra (I.23)</p> <p>Contexto da obra e do compositor (I.20)</p> <p>Canta música de culturas diferentes (I.10)</p> <p>Identificação do título e do compositor das obras cantadas (I.11)</p> <p>Fala e escreve sobre as peças cantadas (I.15b)</p> <p>Reconhecimento da influência do contexto na composição, <i>performance</i> e audição da obra (I.25)</p>
---	---	---

		Reconhecimento de influências espaciais e temporais (I.25) Demonstra conhecimento do contexto histórico, cultural, político, filosófico, econômico, e sua ligação com outras disciplinas e outras culturas (I.21) Conhecimento do contexto de cada peça cantada dentro da obra do compositor e do período musical: biografia do compositor, detalhes da encomenda, processo de criação e primeira apresentação da obra, conhecimento das tendências musicais do período e o papel da obra dentro do repertório-padrão do canto (I.24)
2	Conhecimento das técnicas de composição/ arranjo/ interpretação utilizadas na obra	Conhecimento e comparação de gravações realizadas por outros cantores (da mesma peça a ser apresentada) Conhecimento sobre as técnicas de composição utilizadas na obra (I.20) Conhecimento de diferentes processos, técnicas e recursos musicais (I.25)
3	Conhecimentos sobre o compositor/ arranjador/ intérpretes da obra	Identificação do título e do compositor das obras cantadas Escolha das edições conceituadas da partitura (I.20) Conhecimentos sobre o compositor e principais intérpretes (I.25) Conhecimento e comparação de gravações realizadas por outros cantores (da mesma peça a ser apresentada) (I.24)
4	Elaboração de notas de programa e comentários	Preparação Elaboração de notas de programa (I.20; I.31; I.24) Preparação de notas de programa (I.15b; I.21) Demonstra pertinência nos comentários realizados na abertura da apresentação e no início das peças a serem cantadas (I.21)

A.8 INTERPRETAÇÃO

1	Interpretação geral	Interpretação (I.1a; I.1c; I.2; I.4; I.7; I.8b; I.10; I.14; I.20; I.22; I.28; I.31; C.1) Interpretação musical (I.1b; I.23) Habilidade geral de interpretação (= <i>general sense of interpretation</i>) (I.19) Abordagem utilizada na interpretação (I.24)
2	Concepções e escolhas interpretativas	Realiza escolhas significativas na interpretação do repertório (I.21) <i>Insight</i> interpretativo (I.20) Abordagem estilística e interpretativa (I.23) Capacidade de distinguir e desenvolver diferentes interpretações musicais (I.25) Habilidade de conhecer e explorar as intenções do compositor (I.19) Decisões interpretativas em termos de fraseado e realização de ornamentos (I.24) Apresenta um repertório com alto nível de desafios técnicos, permitindo o uso da imaginação musical e de decisões interpretativas significativas
3	Fidelidade às tradições interpretativas e práticas de <i>performance</i>	Conhecimento das tradições interpretativas ligadas à obra (I.20) Conhecimento e exploração das tradições musicais de diferentes períodos e culturas (I.25) Obediência às práticas de <i>performance</i> de uso corrente (I.24) Demonstra conhecimento e compreensão dos gêneros, dos estilos e das práticas de <i>performance</i> consagradas pelo uso Escolha de edições conceituadas da partitura
4	Criatividade / Imaginação / Originalidade na realização da obra	Criatividade (I.4; I.23) Inventividade (C.2) Imaginação musical Imaginação interpretativa (I.31) Indivíduoalidade (I.7) Indivíduoalidade da <i>performance</i> Indivíduoalidade da <i>performance</i> (= <i>individuality</i>) (I.19) <i>Insight</i> interpretativo (I.20) <i>Insight</i> pessoal (I.24) Senso de fantasia, inventividade Demonstra a aplicação de imaginação musical perante os desafios (I.21) Criatividade na realização musical (I.12) Criatividade / Imaginação interpretativa (I.25)

A.9 ETIQUETA DE PALCO

1	Planejamento e preparação do evento	Preparação (I.17) Preparação cuidadosa Realização dos preparativos para a apresentação (I.20) Organização e eficiência do planejamento, da preparação e da apresentação propriamente dita (I.23) Planejamento da <i>performance</i> / Coordenação do evento (I.31) Demonstra senso de organização pessoal na preparação de material para a apresentação, tais como partituras, programas, notas, comentários (I.21) Organização e cuidado na preparação (I.24) Elaboração de notas de programa (I.24) Escolha da edição da partitura (I.24) Provisão de cópias para os avaliadores (I.24) Entrega do programa e da partitura aos avaliadores (I.21)
---	-------------------------------------	---

2	Respeito ao limite de tempo	Respeita o limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação (I.21) Respeito ao limite do tempo (I.20) Respeito ao limite de tempo (C.6) Respeito ao limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação (I.24)
3	Cumprimento das exigências de repertório previamente estipuladas pelos avaliadores (quando solicitado)	Na escolha do repertório, cumpre as determinações dos professores e/ou submete o repertório pretendido à apreciação da banca (I.21) Cumprimento das exigências do repertório (C.6) Cumprimento das exigências de repertório previamente estabelecidas pelos examinadores (I.24) Adequação do repertório à ocasião (I.24)
4	Memorização do repertório (quando exigido)	Memorização (I.14; I.17; C.6) Memorização de algumas canções do repertório (I.13) Memória (I.5; I.6; I.10) Todo o repertório é cantado de cor, reservando o uso de partitura apenas para árias com <i>obbligato</i> instrumental, cantatas, duetos e trios e quartetos vocais de natureza camerística (I.21) É capaz de cantar algumas canções de cor (I.18) Memorização do repertório (I.25) Memorização do repertório, exceto no caso de oratórios e peças contemporâneas de natureza complexa (I.24)
5	Apresentação pessoal e aparência	Aparência (I.15a) Aparência física Apresentação e aparência / Vestuário (C.2) Cuidados com o vestuário e a aparência (I.20) Vestuário (I.15b) Demonstra cuidado em sua apresentação pessoal e aparência (I.21) *Possui conhecimentos básicos de maquiagem e vestuário (I.21)
6	Respeito às convenções musicais e artísticas da <i>performance</i>	Etiqueta de palco (= <i>protocol</i>) (I.28) Conhece os princípios de etiqueta do palco / Demonstra e pratica uma boa etiqueta de palco em suas apresentações Conhece os princípios de etiqueta do palco (I.18) *Conhece e pratica os princípios de etiqueta do palco em suas entradas, saídas, posicionamento no palco e atenção em relação à iluminação (I.21) Demonstra e pratica as convenções da etiqueta de palco em suas apresentações (I.18) Conduta durante a apresentação (I.20) Comportamento durante a apresentação (I.23) Comportamento durante a apresentação e na esfera pública / Recebimento de elogios ou críticas / Compostura (I.15b) Conduta/ Comportamento durante a apresentação (I.19) Comportamento no palco (I.17) Compostura Conhecimento e exploração das convenções musicais nos diversos gêneros, estilos e tradições (I.25)

A.10 HABILIDADE EXPRESSIVA E COMUNICATIVA DO CANTOR

1	Senso de <i>performance</i>	(I.22; I.19) <i>Performance</i> (I.34; C.6) <i>Performance</i> (= <i>presentation</i>) (I.26) Senso de <i>performance</i> (instinto e comunicação) Senso instintivo e comunicativo de <i>performance</i> (instinto, intuição e autoridade na <i>performance</i>) (I.24) Senso de ocasião (I.12) Capacidade de praticar, ensaiar e apresentar-se perante o público (I.25)
2	Carisma / Magnetismo	Carisma (C.2; C.4) Personalidade magnética / Personalidade carismática Magnetismo pessoal Carisma / Entusiasmo (= <i>excitement</i>) (I.15a)
3	Presença de palco / Habilidade de manter a atenção do público	Presença de palco (C.1) Presença de palco (= <i>stage presence</i>) (I.26) Presença de palco desde o momento que entra no recinto (I.24) Presença cênica (I.1a; I.1b) Presença (habilidade comunicativa do cantor) (C.2) Presença (habilidade de fazer uma boa voz comunicar a mensagem e a emoção do texto e da música) (C.5) Habilidade de manter a atenção do público (I.19) Consciência do espaço físico (I.25)
4	Nível de atenção / Foco / Concentração na apresentação	Concentração e foco (I.9) Atenção/ Concentração durante a apresentação (I.19) Mantém a atenção no regente (I.10)

		Resposta aos gestos do regente (I.13) Responde adequadamente aos gestos do regente (I.18) Mantém-se atento e responde adequadamente aos gestos do regente (I.18) Segue atenta e prontamente a orientação e os gestos do regente (I.21) *Segue o regente enquanto se movimenta no palco (I.21)
5	Grau de comprometimento pessoal / Senso de envolvimento	Grau de envolvimento com a música, incluindo senso de compromisso (I.24) Senso de envolvimento pessoal (I.25) Senso de compromisso (=commitment) (I.19)
6	Clareza de intenção / Senso de propósito	Intenção / Finalidade / Senso de propósito Clareza de intenção (=intent) (I.19) Demonstra clareza de intenção na comunicação musical (I.21) Senso de propósito (=purpose) (I.19)
7	Convicção / Poder de persuasão	Convicção ao passar o conteúdo musical (=conviction) (I.19) Grau de convicção e persuasão na forma de cantar (I.24) Capacidade de ser convincente na performance (I.25) *Demonstra compreensão da linguagem e credibilidade na projeção do texto dos recitativos (I.21)
8	Habilidade comunicativa	Habilidade de comunicação Habilidade comunicativa (I.19; I.28) Expressividade e comunicação no palco (I.24) Atenção e comunicação com o público (I.23) Comunicação (I.17) Comunicação verbal (I.15b)
9	Adequação das intenções dramáticas e musicais à obra	Adequação das intenções dramáticas à obra (I.25) Realiza o estudo detalhado da cena em relação ao texto, período, espaço, caracterização do personagem e função dramática na ópera como um todo (I.21) Construção do personagem (I.28)
10	Construção artística do todo (=craftsmanship)	Construção artística (=craftsmanship) (I.26) Construção Artística (I.17) Cuidado na construção artística (I.20) Articulação e planejamento dinâmico da obra (I.6) Avaliação da relação da música com as outras artes (I.14) Utilização da música em combinação com outras linguagens artísticas (I.31) Capacidade de fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento com a música (I.25) *É capaz de integrar o movimento, a atuação dramática e o canto durante os ensaios e na apresentação (I.21)
11	Equilíbrio dos elementos na apresentação	Coordenação dos diversos elementos na apresentação (I.24) Capacidade de combinar diferentes elementos musicais na apresentação (I.25) *É capaz de integrar o movimento, a atuação dramática e o canto durante os ensaios e na apresentação (I.21)
12	Expressão dramática	Expressão da mensagem e emoção do texto e da música (C.5) Comunicação da música e do significado da letra (I.24) Expressão dramática (I.26) Interpretação dramática (I.28) Desempenho interpretativo (I.5) Interpretação dramático-musical (conforme o significado e o contexto lírico e dramático) / Interpretação do personagem do ponto de vista de desenvolvimento dramático na ópera (I.6) *Esteja ou não cantando, é capaz de interagir dramaticamente com os outros personagens em cena (I.21)
13	Gestos / Postura / Posição no palco / Movimentação	Propriedade dos gestos (I.2) Atitude corporal / Expressão corporal e fisionômica (I.1a; I.1b) Postura no palco / Comportamento gestual (I.6) Postura e posição no palco (I.17) Porte / postura (=poise) (I.19) Postura cênica (=poise) (I.26) Movimento (I.34) Mecânica dos movimentos (I.1c) Gestualidade / Movimento / Dança (I.28) Linguagem corporal (I.23; I.30) Demonstra expressividade por meio da expressão fisionômica e da atitude corporal (I.18) Demonstra segurança nos aspectos físicos da performance por meio do movimento, do gesto e de sua atuação no palco (I.21) *Utiliza de forma convincente o movimento e o gesto na caracterização do personagem (I.21) O olhar do cantor Expressividade no olhar do cantor (I.24)

- | | | |
|----|---|--|
| 14 | Fogo interior / Paixão /
Emoção / Impeto /
Veemência / Furor / Calor /
Fervor / Ardor / Vivacidade /
Entusiasmo / Excitação /
Inspiração | Entusiasmo (=Excitement)
Sentimento (I.13) |
| 15 | Temperamento /
Personalidade / Estilo
pessoal do cantor | Personalidade (I.32; C.6)
Personalidade carismática (C.4)
Desenvolvimento da personalidade artística (I.8b)
Estilo e personalidade própria (=personality) (I.19)
Desenvolvimento de um estilo pessoal, permeado por idéias e emoções próprias (I.25)
Expressividade pessoal do cantor (I.29)
Individualidade |
| 16 | Fluência do discurso musical | Equilíbrio e fluência do discurso musical (I.2) |

A.11 TALENTO MUSICAL E ARTÍSTICO

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | Musicalidade inata / Talento
musical (= musicality) | Musicalidade (I.2; I.4; I.15a; I.24; I.27; I.28; I.32; I.33; C.4; C.5)
Musicalidade (= musicality) (I.26)
Musicalidade inata (=musicality) (I.19)
Talento e habilidade musical (I.24) |
| 2 | Talento artístico (= artistic
flair) | Talento (I.15a; C.2)
Talento artístico (=artistry) (I.26)
Talento artístico (=flair) (I.19)
Artistic flair |
| 3 | Sensibilidade musical | Sensibilidade musical (I.23; I.24)
Sensibilidade e compreensão musical (I.28)
Sensibilidade musical (=musical sensibility) (I.19)
Equilíbrio entre a sensibilidade musical e a habilidade técnica (I.8a) |
| 5 | Sensibilidade artística /
Senso artístico (=artistry) | Artistry
Senso artístico (=artistry) (I.24) |
| 4 | Sensibilidade poética e
literária | Demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto (I.18)
É capaz de verbalizar o significado do texto
Sensibilidade ao significado do texto (C.4)
Senso de fantasia (C.2)
Sensibilidade poética / Compreensão da relação entre o texto e a música (I.28) |
| 6 | Sensibilidade e Habilidade
Dramática | Habilidade dramática (I.26)
É capaz de verbalizar o significado do texto (I.18)
Habilidade de projeção e comunicação do texto (I.24) |
| 7 | Sensibilidade e Habilidade
Interpretativa | Sensibilidade e habilidade interpretativa (I.19)
Habilidade interpretativa (I.24; I.28)
Desempenho interpretativo
Habilidade de conhecer e explorar as intenções do compositor
Senso/habilidade geral de interpretação (=general sense of interpretation) |
| 8 | Apreciação estética / Gosto
musical | Avaliação estética da obra (I.14; I.20)
Sensibilidade estética (I.25) |

A.12 OUTROS ELEMENTOS

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | Outros itens considerados
pertinentes pela banca | Outros itens considerados pertinentes pela banca (I.3) |
|---|---|--|

*ÓPERA

- *Realiza o estudo detalhado da cena em relação ao texto, ao período, ao espaço, à caracterização do personagem e à função dramática na ópera como um todo (I.29)
- *Interpretação do personagem do ponto de vista do desenvolvimento dramático na ópera
- * Adapta-se à preparação musical inicial e aos ajustes musicais subsequentes exigidos pela produção (I.29)
- *Trabalha com o produtor e o regente tanto separadamente como em conjunto (I.29)
- *É capaz de integrar o movimento, a atuação dramática e o canto durante os ensaios e na apresentação (I.29)
- *Utiliza de forma convincente o movimento e o gesto na caracterização do personagem (I.29)
- *Esteja ou não cantando, é capaz de interagir dramaticamente com os outros personagens em cena (I.29)
- *É capaz de cantar solos, bem como duetos, trios e quartetos (I.15)
- *Quando cantando em *ensemble*, procura realizar a *equalização* de sua voz com os demais por meio do equilíbrio da emissão vocal, da afinação, da dicção e do volume (I.15)
- *Demonstra compreensão da linguagem e credibilidade na projeção do texto dos recitativos (I.29)
- *Segue o regente enquanto se movimenta no palco (I.29)

*Possui conhecimentos básicos de maquiagem e vestuário (I.29)
 *Conhece e pratica os princípios de etiqueta do palco em suas entradas, saídas, posicionamento no palco e atenção em relação à iluminação (I.29)

B ELEMENTOS ADICIONAIS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO

B.1 ATITUDES / COMPORTAMENTO

- | | | |
|---|--------------------------------|--|
| 1 | Controle emocional | <p>Controle emocional (I.1a; I.1b)
 Controle emocional perante a competição e a rejeição (I.15b)
 Controle emocional durante a apresentação (incluindo uma sensação de conforto e bem-estar)
 Controle emocional durante a apresentação (incluindo uma sensação de conforto e bem-estar e serenidade) (I.23)
 Serenidade / Tranquilidade / Bem-estar (I. 12)
 Mente calma e alerta, coragem e autocontrole
 Postura emocional (I.17)</p> |
| 2 | Capacidade de autocorreção | <p>Demonstra capacidade de tomar decisões, assumir riscos, improvisar e lidar com o imprevisto (I.21)
 Pronta recuperação de eventuais falhas (I.24)
 Recuperação de eventuais erros de <i>performance</i> (I.15b)
 Está constantemente atento para a percepção dos elementos musicais, corrigindo-se quando necessário (I.14)</p> |
| 3 | Autonomia / Independência | <p>Autonomia / Independência
 Independência na apresentação de solos, cânones ou divisão de vozes com ou sem acompanhamento (I.13)
 Independência ao cantar música homofônica, polifônica ou com <i>divise</i> harmônico, seja com acompanhamento ou <i>a cappella</i> (I. 12)
 Independência e segurança ao cantar solos, duetos e música escrita a várias vozes (I.25)
 Canta de forma segura e independente, seja em solos, pequenos ou grandes grupos vocais com acompanhamento instrumental ou a capela (I.18)
 *É capaz de cantar solos, bem como duetos, trios e quartetos (I.21)
 Apresentação de música solo ou em grupo (I.31)</p> |
| 4 | Versatilidade / Adaptabilidade | <p>Versatilidade / Adaptabilidade (I.28)
 *Adapta-se à preparação musical inicial e aos ajustes musicais subsequentes exigidos pela produção (I.21)</p> |
| 5 | Segurança / Autoconfiança | <p>Segurança
 Segurança / Autoconfiança (I.23; I.24)
 Autonomia e segurança ao cantar (I.10)
 Autonomia e independência (I.28)
 Independência (I.14)
 Autoconfiança (I.25)
 Autoconfiança (=confidence) (I.19)
 Demonstra autoconfiança e segurança técnica ao cantar (I.21)</p> |
| 6 | Qualidades intrapessoais | <p>Fortaleza de caráter
 Fortaleza perante as dificuldades / Maturidade emocional (I.15a)
 Resignação perante a dor e a dificuldade (estoicismo)
 Espírito de liderança (I.14)
 Organização de recursos físicos e humanos (I.31)
 Demonstra flexibilidade, abertura de idéias, curiosidade e imaginação (I.21)
 Demonstra capacidade de tomar decisões, assumir riscos, improvisar e lidar com o imprevisto (I.21)
 Demonstra habilidades pessoais (motivação própria, iniciativa, autopromoção, capacidade de análise, senso de autocrítica, disciplina, organização, habilidade na gestão de projetos, criatividade na resolução de problemas) (I.21)
 Senso de realização pessoal através da música (I.25)
 Disciplina (I.25)</p> |
| 7 | Qualidades interpessoais | <p>Integração com o grupo do qual faz parte: colegas, regente, pianista, outros instrumentistas e pessoal de apoio
 Relação com os colegas (I.15b)
 *Trabalha com o produtor e o regente tanto separadamente como em conjunto (I.21)
 Trabalho em grupo (I.31)
 Capacidade de praticar, ensaiar e se apresentar com outros participantes (I.25)
 Demonstra habilidades musicais, pessoais e interpessoais para interagir com outros cantores e instrumentistas (I.21)
 Capacidade de trabalhar individualmente e em grupos de variados tamanhos (I.25)
 Consciência do papel e da contribuição de cada membro do grupo (I.25)
 Demonstra habilidades de interação e comunicação (no trabalho em equipe, na liderança, no respeito às regras e à liderança alheia) (I.21)
 Capacidade de demonstrar empatia por outras pessoas (I.25)</p> |

8	Consciência / Ética profissional	Profissionalismo (I.28) Profissionalismo / Integridade artística (I.24) Demonstra profissionalismo em suas atividades musicais (I.21) Grau de profissionalismo nas atividades musicais Conscientização profissional (I.32)
9	Outras	

B.2 CONHECIMENTOS TEÓRICOS

1	Conhecimento musicais gerais (= <i>general musicianship</i>)	(I.15a) Conhecimentos musicais (I.28; I.24) Conhecimentos musicais gerais (I.17; C.4) Conhecimentos musicais básicos (I.14) Conhecimento de teoria musical (I.27) Demonstra a aplicação de sistemas de conhecimento teórico nas práticas musicais (I.21)
2	Conhecimento da terminologia utilizada na música e no canto	Conhecimento da terminologia utilizada no canto (I.16) Conhecimento e utilização adequada da terminologia para descrever as formas musicais (I.12) Conhecimento da terminologia utilizada na interpretação musical (I.12) Conhecimento dos conceitos, princípios e procedimentos técnicos do canto (I.24) Compreensão de termos e símbolos musicais (I.14) Utilização de um vocabulário adequado para descrever, comparar e avaliar diferentes tipos de música (I.25)
3	Conhecimento da literatura vocal e musical	Conhecimentos gerais da literatura vocal (I.16) Estudo e conhecimentos de Literatura Vocal e História da Ópera (I.28) Estudo de Literatura Vocal e História da Ópera Conhecimentos de Literatura Vocal e História da Ópera Conhecimentos do contexto histórico e cultural do canto: seu desenvolvimento histórico, a linguagem musical e estilo das principais obras (I.24)
4	Conhecimento de história da música e musicologia	Conhecimento de História da Música (I.20) Conhecimento da música de diversas culturas e períodos históricos (I.14) Conhecimento e vivência da música de diferentes períodos e culturas (I.25) Conhecimento e compreensão da contribuição particular dos compositores e intérpretes mais significativos (I.25)
5	Conhecimento de técnicas de pesquisa musical	Conhecimento de técnicas de pesquisa musical (I.24)
6	Conhecimentos históricos e culturais	Conhecimentos históricos e culturais da Itália, Alemanha e França (I.28) Compreensão de suas tradições culturais e históricas (I.14) Vivência cultural (C.4)
7	Estudos de natureza artística e literária	Demonstra a incorporação de conhecimentos históricos, estilísticos, artísticos e estéticos na experiência e prática musical (I.21)
8	Estudos lingüísticos	Estudo das Línguas do Canto Estudo das línguas do Canto: Italiano, Francês e Alemão (I.28) Conhecimento das línguas do canto (I.3; I.26) Demonstra conhecimento das línguas do canto Canta música em línguas diferentes (I.10)
9	Estudos de teatro, movimento, dança, lutas e mímica	Estudo de Dança e Mímica Estudo de Corpo e Movimento Conhecimento do ambiente teatral Dança Estudo de Corpo e Movimento / Estudo de dança e mímica / Conhecimento do ambiente teatral (I.28)
10	Estudo de técnicas de <i>performance</i>	Demonstra a aplicação de pesquisa, análise e reflexão sobre a <i>performance</i> musical (I.21) Conhecimento das práticas de <i>performance</i> de uso corrente no canto, inclusive a forma de utilização do espaço físico, da comunicação com o público e da memorização (I.24)
11	Conhecimento das exigências profissionais da música e do canto	Conhecimentos das exigências técnicas, interpretativas e comunicativas do canto em um contexto profissional (I.24)
12	Conhecimentos de física e de acústica	Compreensão de princípios acústicos básicos (I.31)
13	Outros	Conhecimentos de Marketing e Publicidade (I.31)

B.3 HABILIDADES TÉCNICAS E PRÁTICAS

1	Capacidade de aprendizagem (= <i>teachability</i>)	<i>Teachability</i> (I.15A)
2	Solfejo / Leitura à primeira vista	Leitura à primeira vista (I.19; C.3) Realização de leitura à primeira vista (precisão, controle, continuidade e atenção aos detalhes) (I.24) Solfejo (I.12)
3	Percepção dos elementos musicais por meio de testes de habilidade ou aptidão musical	Percepção musical (I.14) Demonstra habilidade no reconhecimento de componentes/ elementos musicais e na memorização e reconstrução de padrões sonoros por meio de exercícios de percepção musical (I.21) Realização de exercícios de percepção musical (precisão e rapidez) (I.24)
4	Fluência na utilização de notação musical	Leitura e escrita da notação musical
5	Testes de memorização	Memória Memória Tonal (C.3) <i>Physical memory</i> (I.15a)
6	Testes de improvisação	Demonstra a aplicação de princípios estéticos e criatividade na concepção/ manipulação/ desenvolvimento de idéias musicais (I.21)
7	Vocalização de escalas, arpejos e exercícios de extensão e agilidade	Canta escalas maiores, menores, modais e cromáticas (I.14) Verificação da extensão vocal por meio de <i>vocalises</i> (C.3) Realização de exercícios técnicos: escalas, arpejos, <i>vocalises</i> (fluência no andamento, precisão, uniformidade/igualdade, forma de condução e divisão das frases) (I.24)
8	Explicação de procedimentos técnicos e musicais	Análise e explicação dos elementos musicais (I.11) Explicação e demonstração dos princípios de produção vocal / sonora (I.31) Descrição, análise e comparação dos critérios utilizados na avaliação da técnica vocal (I.12) Respostas a perguntas feitas pela banca (I.20)
9	Elaboração de um diário ou plano de estudos	Elaboração de um plano de estudos (C.6) O estabelecimento de metas para o desenvolvimento vocal (I.12) Preparação de uma lista do repertório previamente estudado ao longo do ano (I.21) Elaboração de um plano de desenvolvimento pessoal (I.21) Entrega do programa e da partitura aos avaliadores (I.21)
10	Conhecimentos de análise e crítica musical	Conhecimento de Análise musical (I.20) Análise musical de intervalos, acordes, ritmos, harmonias e formas musicais do repertório (I.14) Análise de <i>performances</i> musicais A utilização de habilidades de análise e crítica musical (I.12) Análise e comparação das características de diferentes obras musicais (I.25) Capacidade de analisar e criticar o próprio trabalho e o trabalho de outras pessoas (I.25) Demonstra poder de observação, habilidade analítica e senso crítico na avaliação de <i>performances</i> musicais e gravações (I.21) Conhecimentos de análise e crítica musical (I.24)
11	Conhecimentos de composição e regência	Noções básicas de técnicas de ensaio e regência (I.14) Conhecimentos de Composição (I.20) Demonstra conhecimento de técnicas de composição e improvisação (I.21)
12	Outros	Utilização de tecnologia na criação, coordenação e divulgação de eventos (I.31) Respostas a perguntas feitas pela banca Entrevista

C	CRITÉRIOS E TIPOS DE AVALIAÇÃO	
C1	AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO AVALIADOR	
1	Hetero-avaliação	Hetero-avaliação por parte de professores e músicos profissionais (I.14)
2	Co-avaliação dos Pares (Avaliação Cooperativa)	Co-avaliação dos pares (avaliação cooperativa dos colegas) (I.14)
3	Auto-avaliação	Auto-avaliação (I.14) Auto-avaliação da <i>performance</i> realizada (I.11)
C.2	AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO PROCESSO	
1	Avaliação do Progresso	Avaliação do progresso do aluno (I.17)
2	Avaliação do Potencial	Potencial (I.26; C.2; C.4; C.6) Potencial / Capacidade de desenvolvimento (I.15a) Capacidade de desenvolvimento (I.27) Potencial de desenvolvimento (I.7)
C.3	ABRANGÊNCIA QUANTITATIVA / NÚMERO DE ELEMENTOS	
1	Impressão Geral	Impressão Geral (I.31)
2	Avaliação de componentes, elementos, aspectos ou itens específicos	Todas as instituições pesquisadas
C.4	INFORMAÇÕES ADICIONAIS	
1	Outras observações relevantes	Outras observações relevantes (I.32; I.33)
2	Comentários gerais	(I.15a; I.15b)

7.2 Os Elementos de Avaliação na Visão dos Autores

Figura 18
Os conceitos na visão dos autores

A ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PERFORMANCE	
A.1 BASES FISIOLÓGICAS (controle fisiológico e motor)	
1	Higiene vocal / Fisiologia da voz
	<p>Conhecimento sobre anatomia e fisiologia do aparelho fonador (F.5) Fisiologia (F.6; P/C.1) Higiene vocal para conservação da voz (F.5) Saúde vocal (R.1; P/C.1) Aquecimento vocal (P/C.1; P/C.2; P/C.19) Evitar maus hábitos vocais (P/C.10) Cuidados com a voz, incluindo a adequação do repertório à qualificação vocal (F.2; P/C.9) Conhecimento de fisiologia da voz e cuidados especiais para o canto (F.2) Classificação vocal correta (P/C.5) Cuidados com a voz / Resistência vocal (P/C.1; P/C.4; P/C.6; P/C.20) Conhecimento de aspectos anatômicos e fisiológicos (P/C.25) Otimização do instrumento vocal (P/C.24) Ausência de tensão e fadiga vocal (P/C.17) Produção vocal (P/C.1) Um instrumento privilegiado / Inteligência ao lidar com a voz / Rotina de cuidados com a voz (P/C.29) Repouso vocal (P/C.31) Respeito à maturidade vocal (P/C.36) Maturidade vocal (P/C. 31; P/C. 32)</p>
2	Coordenação física e motora/ Equilíbrio (mobilidade/ estabilidade) dos movimentos
	Coordenação pneumo-fono-articulatória (F.2; F.3)
3	Postura Física
	<p>Postura (F.1; F.2; F.3; F.6; R.1; R.4; R.5; R.6; P/C.10; P/C.17; P/C.20; P/C.21) Postura cômoda (R.2) Controle postural (F.5) Avaliação postural (F.4) Uma boa e correta postura corporal do cantor (Cn.2) Postura ereta (P/C.26)</p>
4	Relaxamento / Tônus Muscular
	<p>Eutonia (R.1; R.4) Relaxamento (F.6; R.4; P/C.20;) Relaxamento da mandíbula (P/C.12; P/C.36) Relaxamento do rosto, ombros e corpo / Laringe relaxada / Flexibilidade dos lábios, língua e mandíbula (R.2) Relaxamento dos ombros, mandíbula e língua (P/C.17; P/C.22) Relaxamento da laringe (P/C.17) Relaxamento dos músculos torácicos, claviculares, da garganta e faciais (P/C.30)</p>
5	Respiração / Apoio
	<p>Respiração (F.1; R.3; R.6; P/C.21; P/C.23; P/C.36) Respiração e apoio (F.2; R.1; P/C.4; P/C.17; P/C.30; P/C.37) Tipo respiratório (F.3) Avaliação respiratória e Apoio (F.4) Domínio do sopro fonatório (F.5) Economia de ar (P/C.36) Respiração, apoio e suporte / Sustentação de notas longas (F.6; P/C.18) Sustentação da coluna de ar / Domínio da pressão aérea / Sustentação de frases longas e variações de dinâmica (R.1) Controle respiratório / Apoio / Sustentação e pressão da coluna de ar (R.4) Controle respiratório (R.5; P/C.5; P/C.12; P/C.20; P/C.31) Domínio da mecânica respiratória – não cortar palavras ou romper frases (R.2) Controle respiratório, resistência (P/C.10; P/C.22)</p>

6	Resistência física (=stamina)	Tempo de emissão (F.3) Boa forma física (P/C.2; P/C.32) Desenvolvimento da resistência física (P/C.29; P/C.33)
7	Propriocepção / Consciência corporal	Consciência vocal (F.2) Consciência corporal (P/C.2; P/C.20) Percepção física do som emitido / Conhecer as sensações do corpo durante o canto (P/C.1) Reconhecimento de pontos fracos (P/C.2) Conscientização de seus limites (F.2)
8	Cuidados com a saúde física e mental	Saúde física e mental (P/C.21) Cuidados com a saúde (P/C.12; P/C.33)

1.2 VOZ / TÉCNICA (controle técnico / qualidade sonora)

1	Voz / Timbre / "Material" vocal / "Instrumento"	Voz (Cn.7; P/C.3; P/C.11; P/C.28; P/C.36; P/C.37) Timbre (R.1; R.2; P/C.1; P/C.17; P/C.26) Timbre e cor (Cn.5; R.2; P/C.8; P/C.13; P/C.29) Qualidade vocal (Cn.1; Cn.2; Cn.3; F.1; F.2; F.3; F.5; R.4; R.5; P/C.6; P/C.35) (P/C.26) Beleza da voz (P/C.6; P/C.8; P/C.18; P/C.30) Maturidade vocal (P/C.19) Boa voz (facilidade nos agudos) (P/C.23) Material vocal / Reconhecimento do timbre (P/C.25)
2	Técnica / Realização ou Execução vocal	Aspectos técnicos (extensão – tessitura – impostação – ressonância) (R.2) Ataque vocal (F.3) Brilho (F.3) Capacidade de variação dinâmica (Cn.6) Colocação (P/C.25) Domínio técnico do instrumento vocal (rendimento em termos de beleza, agilidade, capacidade de modulação, projeção e dinâmica) (P/C.30) Eficiência técnica (Cn.8; P/C.35) Extensão / Tessitura (F.3; P/C.18; P/C.25) Extensão da voz (Cn.4; Cn.7; F.2; R.6; P/C.6; P/C.9; P/C.10; P/C.26) Facilidade de emissão / Impostação vocal (P/C.1) Flexibilidade (Cn.3; Cn.6) Flexibilidade (Cn.4; P/C.13; P/C.22) Fonação / Emissão (F.1; P/C.4) Habilidade de cantar <i>legato</i> (P/C.9; P/C.10; P/C.13; P/C.28) Habilidade técnica (Cn.5; P/C.15; P/C.19) Homogeneidade de emissão (F.2) Igualdade das vogais (Cn.4) Igualdade dos registros / Projeção / Ressonância (P/C.10) Precisão técnica (R.5) Qualidade sonora (Cn.7; R.6) Qualidade técnica / Agilidade e flexibilidade vocal / Colocação vocal / Igualdade de registros / Ressonância vocal (P/C.17; P/C.36) Qualidade vocal (emissão – ressonância – timbre – extensão – registro – passagem) (F.4) Registro (F.3; P/C.1) Registros / Agilidade (<i>crescendo</i> , <i>diminuendo</i> , <i>mezza-voce</i> , sustentação de notas longas, <i>staccato</i> e <i>legato</i>) (R.3) Ressonância / Segurança técnica (R.4) Ressonância e Colocação das vogais (P/C.37) Ressonância e projeção (F.1) Técnica - o timbre (a cor e capacidade de projeção da voz), a extensão e uniformidade dos registros, o <i>legato</i> , a flexibilidade (coloratura) (Cn.6) Técnica (emissão – ressonância – timbragem – sustentação – ataque e corte – agilidade e flexibilidade – extensão – dinâmica – passagem – <i>vibrato</i> - ornamentos) (F.6) Técnica (sonoridade) (Cn.3) Técnica / Conforto vocal / Conexão dos registros / Igualdade em toda a extensão / Técnica vocal (Cn.1; Cn.2; F.2; P/C.2; P/C.4; P/C.5; P/C.6; P/C.8; P/C.11; P/C.12; P/C.19; P/C.22; P/C.23; P/C.24; P/C.27; P/C.28; P/C.29; P/C.37) Técnica vocal (emissão – ressonância – impostação vocal – agilidade) (F.5) Técnica vocal (ressonância – extensão – agilidade) (R.1) Uniformidade (<i>legato</i> , registros e <i>portamento</i>) (P/C.22; P/C.37) Uso dos Ressonadores (P/C.31) <i>Vibrato</i> saudável (P/C.1; P/C.18; P/C.22) Volume (F.2; P/C.9; P/C.13)
3	Clareza de Articulação e Dicção	Articulação (F.2; F.3; F.4; P/C.10; P/C.17; P/C.22) Articulação dos sons da fala (F.1) Boa Dicção (Cn.1; Cn.2; Cn.6; Cn.7; F.5; F.6; R.3; P/C.1; P/C.10; P/C.11; P/C.12; P/C.17; P/C.22; P/C.26; P/C.29; P/C.32) Enunciação clara / Ação correta do sistema articulatório (R.1) Uso correto das consoantes (R.2) Dicção / Correta articulação da língua, lábios e mandíbula / Enunciação clara e distinta

		Consoantes claramente articuladas (R.4) Clareza e inteligibilidade da articulação e fonação (P/C.1; P/C.18; P/C.25) Declamação clara e intencionada (P/C.30)
4	Pronúncia	Pronúncia (Cn.2; Cn.4; Cn.7; R.1; R.4; P/C.18; P/C.21; P/C.22; P/C.26; P/C.37) Fonética (F.5; R.3; P/C.17; P/C.22) Conhecimento das línguas do canto (P/C.2; P/C.10; P/C.15; P/C.19; P/C.21; P/C.23; P/C.25; P/C.30) Emissão correta das vogais / Acentuação relativa das sílabas na palavra (R.4) Clareza de emissão e pureza das vogais (R.2; P/C.1; P/C.10; P/C.22;)
5	Afinação	Afinação justa (Cn).1; Cn.4; F.2; F.4; F.5; F.6; R.2; R.4; R.5; P/C.5; P/C.16; P/C.17; P/C.19; P/C.22; P/C.23; P/C.25) <i>Pitch</i> (F.3) Afinação / Cuidado com a sensível (R.3) Exatidão dos sons (R.2)
6	Percepção da afinação (=ouvido musical)	Percepção auditiva (F.2; P/C.1) Bom ouvido (P/C.5; P/C.16; P/C.28) Imaginar o som antes de cantar / Noção do som ideal (P/C.10)
7	Controle de intensidade sonora / Volume / Equilíbrio sonoro / Equalização	Dinâmica vocal (controle da intensidade vocal) (F.2; F.4) <i>Loudness</i> / Projeção (F.3; F.6; P/C.25; P/C.31; P/C.36) Integração e equilíbrio das vozes ou das partes (R.1; P/C.2; P/C.31) Sonoridade adequada ao ambiente (R.4) Controle da energia de projeção vocal / Volume (F.5; P/C.17; P/C.30) Controle sonoro (R.5) Potência (P/C.18) Respeito aos limites de volume (P/C.19)
8	Ajuste de tempo, velocidade, ritmo (=timing) / Pulsação / Senso Métrico / Sincronização	Pulsação (R.4)
9	Fluência técnica	
10	Execução da peça completa / Continuidade da execução	
1.3	VARIEDADE, ADEQUAÇÃO E NÍVEL DE COMPLEXIDADE / EXIGÊNCIA / DIFICULDADE DO REPERTÓRIO	
1	Escolha do repertório (variedade e coerência na escolha das peças)	Escolha e preparação do repertório (F.2; R.2; R.4; P/C.1; P/C.3; P/C.10; P/C.11; P/C.20; P/C.22; P/C.25; P/C.26; P/C.31) Adequação do repertório ao nível técnico, grau de maturidade e classificação vocal do cantor (P/C.2; P/C.32) Repertório de acordo com a classificação vocal (F.5; P/C.12; P/C.19; P/C.21; P/C.29) Bom gosto na escolha do repertório (Cn.2) Repertório adequado às categorias estipuladas pelos avaliadores (P/C.15) Repertório variado (R.1; R.5; P/C.31) Repertório adequado ao temperamento do cantor (P/C.4; P/C.9) Escolha de repertório menos conhecido (P/C.13; P/C.15; P/C.21)
2	Nível de dificuldade do repertório	Repertório com nível de dificuldade crescente (R.5) Nível de produção vocal (R.6) Maturidade artística (P/C.3) Repertório dentro das habilidades técnicas do cantor (P/C.15)
3	Adequação e grau de preparação do repertório	Nível de desenvolvimento / Maturidade vocal (P/C.25)
4	Seqüência das peças no programa	
1.4	DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS / OBSERVAÇÃO DAS INDICAÇÕES DA PARTITURA	
1	Controle / Domínio dos elementos musicais	Controle dos elementos musicais (P/C.4)
2	Notas musicais	Notas, intervalos e escalas (R.3)
3	Tonalidade	Adequação da tonalidade da música à voz do cantor (Cn.4)
4	Ritmo	Precisão rítmica (F.3; F.4; F.5; F.6; R.3; R.5; P/C.28) Esquema rítmico e métrico / Compasso / Estruturas rítmicas (R.4) Duração apropriada das notas e pausas (F.1)
5	Andamento	Andamento apropriado (Cn.4; Cn.7; F.1; R.3; R.4; R.5; P/C.15; P/C.28)
6	Agógica	Agógica (R.2; R.3; R.4; P/C.30)

7	Dinâmica	Dinâmica apropriada (Cn.4; R.1; R.2; R.3; R.5; P/C.28; P/C.30) Esquema dinâmico da obra (R.4)
8	Leitura da notação musical	Compreensão da linguagem musical e da partitura (R.4; P/C.15)
9	Atenção aos detalhes da partitura	
10	Fidelidade às indicações da partitura /	Fidelidade absoluta à partitura (Cn.2) Respeito à partitura (F.2; R.4)
11	Fluência da Linguagem Musical	

1.5 COMPREENSÃO DO CARÁTER EXPRESSIVO DA OBRA

1	Compreensão da concepção expressiva da melodia, harmonia e ritmo	Esquema melódico e harmônico da obra (R.4)
2	Exploração de tensões melódicas e harmônicas	Notas / Dissonâncias (R.4)
3	Acentuação expressiva de palavras e notas	Acentuação (R.2; R.4; P/C.9; P/C.30; P/C.36) Grau de ênfase ou leveza na articulação das consoantes (R.1) Exploração rítmica e sonora de cada palavra (P/C.18)
4	Articulações de frase	Sinais de expressão / Ataque e corte, <i>staccatos</i> , <i>legatos</i> , <i>portatos</i> (R.1) Articulação (F.5; R.2; R.3; P/C.30) Articulação (separação) das frases – precisão dos ataques e cortes, <i>legato</i> (R.4)
5	Condução do fraseado	Correção do fraseado (F.5; P/C.2; P/C.10; P/C.12; P/C.13; P/C.21; P/C.28; P/C.30; P/C.36) Estética do fraseado (R.2) Inteligência do fraseado (Cn.1) Fraseado / Respirações e suspensões / Preparação, tensão e resolução (R.3) Fraseado – contorno, ápice e acabamento da frase (R.4)
6	Variedade expressiva	Variedade expressiva (Cn.3) Riqueza de expressão (P/C.28)
7	Uso expressivo da voz	Uso expressivo de efeitos tímbricos (claro e escuro) (R.1) Expressividade na voz (P/C.9; P/C.35)
8	Compreensão do conteúdo emocional e caráter da obra	Caráter e expressão (R.3; P/C.28; P/C.35) Sensibilidade ao caráter da música (R.2; P/C.36) Qualidade expressiva e caráter da obra / Sensibilidade ao fluxo dramático e emocional da obra (R.4) Respeito ao caráter musical (P/C.3)
9	Compreensão do conteúdo poético e lingüístico	Compreensão do significado do texto (Cn.1; Cn.4; Cn.7; P/C.20) Compreensão de cada palavra cantada (P/C.19; P/C.26) Significado e emoção do texto (P/C.26) Compreensão do texto (R.4) Valorização do texto (P/C.28)
10	Fidelidade às intenções expressivas do compositor	Respeitar as intenções expressivas do compositor (P/C.12; P/C.28)
11	Expressão musical	Expressividade musical (Cn.1; P/C.20; P/C.37) Expressividade (R.1; R.5; P/C.4) Expressão (R.6; P/C.3; P/C.6; P/C.22; P/C.23)

1.6 COMPREENSÃO DA FORMA, ESTRUTURA, GÊNERO E ESTILO

1	Compreensão da obra (do todo e da relação entre as partes)	Compreensão da obra (Cn.7; P/C.28) Compreensão da relação estrutural das partes da obra (R.4)
2	Compreensão e reação aos elementos estilísticos e estruturais	Preservação da escrita harmônica e contrapontística (Cadência / Modulações / Relações harmônicas) (R.3)
3	Equilíbrio das partes dentro da textura	
4	Senso de Forma e Direção	Conhecimento das formas (R.2) Forma (motivos, frases e variações) (R.3)
5	Exploração dos padrões repetitivos	
6	Fidelidade ao Gênero	Canta gêneros diferentes (R.1) Conhecimento dos gêneros (R.2) Conhecimento dos gêneros vocais (R.3)

7	Fidelidade ao Estilo e Período	Fidelidade ao estilo (Cn.2) Canta diferentes estilos (R.1) Estilos pré-determinados (F.2) Estilo musical (Cn.3; Cn.7; F.5; R.4; R.6; P/C.15; P/C.21) Compreensão do estilo da música (P/C.19; P/C.26) Sentido estilístico (P/C.25) Respeitar o estilo da época (P/C.28) Conhecimento dos períodos, estilos e compositores (R.2) Conhecimento dos períodos e estilos (R.3; P/C.3) Conhecimento teórico e prático dos problemas estilísticos, diferenças de fraseado, de articulação, inclusive das diferenças de emissão próprias de cada estilo (P/C.30)
8	Coerência / Consistência na realização da obra	
9	Adequação das Cadências e Ornamentação ao Estilo	Ornamentos (R.3)
10	Escolha de sonoridade apropriada ao estilo	Adequação da sonoridade ao estilo (Cn.7)
11	Comunicação do conteúdo emocional por meio dos elementos estruturais	

1.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

1	Conhecimento do contexto histórico, geográfico, social e cultural	Conhecimento do contexto histórico, geográfico, social e cultural (Cn.7) Conhecimento do contexto histórico e cultural da obra (R.4) Conhecimento do contexto social e cultural (P/C.3; P/C.18) Conhecimento do contexto (P/C.21) Conhecimento dos aspectos culturais (P/C.25) Conhecimento do contexto histórico e geográfico (P/C.26)
2	Conhecimento das técnicas de composição utilizadas na obra	
3	Conhecimentos sobre o compositor/ arranjador/ intérpretes da obra	
4	Elaboração de notas de programa e comentários	

1.8 INTERPRETAÇÃO

1	Interpretação geral	Interpretação (Cn.2; P/C.20) Interpretação (F.5; R.5; P/C.6; P/C.25; P/C.27; P/C.30)
2	Concepções e escolhas interpretativas	Intenção interpretativa (P/C.23) Recriação das intenções do compositor (R.4)
3	Fidelidade às tradições interpretativas e práticas de <i>performance</i>	Conhecimento das práticas interpretativas do passado (P/C.19)
4	Criatividade / Imaginação / Originalidade na realização da obra	Imaginação (Cn.8; P/C.18; P/C.37) Inventividade (Cn.5) Contribuição pessoal do intérprete (R.4) Expressão criativa (R.5)

1.9 ETIQUETA DE PALCO

1	Planejamento e preparação do evento	Prontidão (R.2) Praticar até a perfeição (P/C.4) Importância do silêncio antes da apresentação (P/C.5) Preparação cuidadosa (P/C.15; P/C.19; P/C.20; P/C.26) Preparação e organização (P/C.33)
2	Respeito ao limite de tempo	Respeita o limite mínimo e máximo de tempo estipulado para a apresentação (Cn.3)
3	Cumprimento das exigências de repertório previamente estipuladas pelos avaliadores (quando solicitado)	Cumprimento das exigências de repertório (Cn.3)
4	Memorização do repertório (quando exigido)	Memorização (Cn.3; P/C.4; P/C.19; P/C.28; P/C.32)
5	Apresentação pessoal e aparência	Apresentação e aparência física (Cn.5; P/C.11; P/C.23) Vestuário (Cn.5; Cn.7; P/C.3; P/C.10; P/C.15; P/C.19; P/C.20) Penteados (Cn.7; P/C.20)

Maquiagem (P/C.20)

- 6 Respeito às convenções musicais e artísticas da *performance* Entrar e sair do palco com elegância (P/C.6; P/C.19; P/C.20)

1.10 HABILIDADE EXPRESSIVA E COMUNICATIVA DO CANTOR

- 1 Senso de *performance* Senso de *Performance* (Cn.3; P/C.19; P/C.35)
- 2 Carisma / Magnetismo Carisma (Cn.1; Cn.5; P/C.2)
Simpatia (P/C.26; P/C.35)
Charme (P/C.6)
Personalidade carismática (Cn.1)
Personalidade magnética (Cn.3; Cn.8)
- 3 Presença de palco / Habilidade de manter a atenção do público Habilidade de comunicação (Cn.5; P/C.10; P/C.29; P/C.33; P/C.35)
Presença de palco (Cn.2; Cn.5; Cn.6; Cn.8; P/C.24; P/C.27; P/C.36)
Expressividade e comunicação no palco (Cn.6)
Nível de comunicação (P/C.3)
Conexão com o público (P/C.20)
Comunhão com o público (P/C.13)
Poder de prender a atenção da audiência (P/C.12; P/C.26)
- 4 Nível de atenção / Foco / Concentração na apresentação Atenção continuada / Concentração (R.2; P/C.10; P/C.35)
Concentração (P/C.19; P/C.20)
Foco (P/C.13; P/C.19; P/C.31; P/C.35)
- 5 Grau de comprometimento pessoal / Senso de envolvimento Envolvimento pessoal (P/C.3)
Senso de compromisso pessoal (Cn.7)
Atitude de entrega ao ofício de cantor e intérprete (R.4)
- 6 Clareza de intenção / Senso de propósito Intenção dramática (P/C.6; P/C.23)
- 7 Convicção / Poder de persuasão Convicção e paixão na *performance* (Cn.7)
Grau de convicção e poder de persuasão (P/C.3)
Habilidade de convencer em diferentes estilos de repertório (Cn.8)
- 8 Habilidade comunicativa Comunicação do sentido poético e musical (P/C.37)
- 9 Adequação das intenções dramáticas e musicais à obra
- 10 Construção artística do todo (=craftsmanship) /
- 11 Equilíbrio dos elementos na apresentação
- 12 Expressão dramática Compreensão da estrutura dramática da obra e da motivação dos personagens (Cn.7)
Estudo e domínio da emoção (R.1)
Compreensão e preparação cuidadosa do personagem (P/C.6; P/C.17)
Riqueza dramática (P/C.15; P/C.18; P/C.28; P/C.30)
Sentir as emoções dos personagens (P/C.35)
Interpretação do papel (P/C.17; P/C.32)
Caracterização dos personagens (P/C.13; P/C.36)
- 13 Gestos / Postura / Posição no palco / Movimentação Linguagem corporal no palco (Imagem física e emocional) (P/C.15)
Movimentação no palco (P/C.10)
Postura física (Cn.7; P/C.35)
Consciência corporal (P/C.35)
Sorriso cativante (Cn.7; P/C.31)
Sorriso (P/C.20)
Cantar com o olhar (P/C.31)
Direção do olhar / Firmar os pés / Presença (P/C.13)
Presença física no espaço (R.1; P/C.11)
Uso da linguagem corporal (P/C.19)
- 14 Fogo interior / Paixão / Emoção / Ímpeto / Veemência / Furor / Calor / Fervor / Ardor / Vivacidade / Entusiasmo / Excitação / Inspiração Emoção (P/C.2; P/C.36; C.9)
Entusiasmo e Paixão (Cn.7)
Paixão pela música (P/C.3; P/C.4; P/C.10; P/C.33)
Prazer em cantar (P/C.6; P/C.10; P/C.13; P/C.19; P/C.20; P/C.35)
Transmitir emoção (P/C.19; P/C.37)
- 15 Temperamento / Personalidade / Estilo pessoal do cantor Personalidade (R.2; P/C.2; P/C.10; P/C.22; P/C.26)
Temperamento / Estilo pessoal (P/C.3; P/C.11)
Individualidade (P/C.2; P/C.10; P/C.19)
- 16 Fluência do discurso musical

1.11 TALENTO MUSICAL E ARTÍSTICO

1	Musicalidade inata / Talento musical (= <i>musicality</i>)	Talento musical (Cn.5; P/C.2) Musicalidade (Cn.6; F.2; F.4; F.5; R.1; P/C.11; P/C.17; P/C.19; P/C.21; P/C.23; P/C.27; P/C. 28; P/C.36) Talento / Vocação (P/C.9; P/C.25)
2	Talento artístico (= <i>artistic flair</i>)	Talento (P/C.15; P/C. 28)
3	Sensibilidade musical	Sensibilidade musical (Cn.8) Compreensão do canto (P/C.9)
4	Sensibilidade artística/ Senso artístico (= <i>artistry</i>)	Sensibilidade artística (F.5)
5	Sensibilidade poética e literária	Demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto (Cn.7); Compreensão do significado e emoção do texto (P/C.17) Sensibilidade ao significado do texto (Cn.1; P/C.3) Senso de fantasia (Cn.5) Sensibilidade poética (P/C. 28)
6	Sensibilidade e Habilidade Dramática	Sensibilidade dramática (P/C. 28) Poder de despertar as emoções do público (Cn.7) Temperamento teatral (P/C.36)
7	Sensibilidade e Habilidade Interpretativa	Versatilidade de interpretação (R.1) Discernimento e compreensão musical (R.4)
8	Apreciação estética / Gosto musical	Percepção dos valores e implicações da obra (R.4) Aspectos estéticos e artísticos (P/C.18) Concepção estética (P/C.1) Avaliação estética da obra (R.5)

1.12 OUTROS ELEMENTOS

1	Outros itens considerados pertinentes pela banca	Outras observações relevantes (F.4)
---	--	-------------------------------------

*ÓPERA

Canta os recitativos de forma convincente (P/C.12)

B ELEMENTOS ADICIONAIS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO

2.1 ATITUDES / COMPORTAMENTO

1	Controle emocional	Postura emocional (Cn.7) Controle emocional perante o estresse (P/C.6; P/C.9; P/C.15; P/C.20; P/C.21; P/C.22) Saber lidar com a ansiedade (P/C.19) Tranquilidade mental (P/C.29) Apoio emocional de amigos (P/C.33)
2	Capacidade de autocorreção	Percepção auditiva (F.5; R.4) Ouvido musical (F.5) Estar preparado para imprevistos Saber lidar com erro no decorrer da <i>performance</i> (P/C.19) Objetividade auditiva / reconhecimento de posturas vocais erradas e dos erros / Senso crítico e autocrítico (P/C.25)
3	Autonomia / Independência	Autoconhecimento (P/C.20; P/C.21; P/C. 32) Auto-imagem positiva (P/C.35)
4	Versatilidade / Adaptabilidade	Adaptação ao ambiente (P/C.19) Flexibilidade (P/C.20; P/C.33)
5	Segurança / Autoconfiança	Segurança (R.1; P/C.6; P/C.37) Autoconfiança (Cn.7; P/C.6; P/C.17; P/C.19; P/C.20; P/C.21; P/C.24; P/C.33; P/C.37)
6	Qualidades intrapessoais	Honestidade, sinceridade, calor e simpatia (Cn.7) Amor ao trabalho e ao canto (P/C.2; P/C.29) Manter uma atitude positiva (P/C.2; P/C.10; P/C.29; P/C.33) Amor à música (P/C.3) Energia para lutar por seus objetivos (P/C.4; P/C.6) Disciplina (P/C.2; P/C.5; P/C.9; P/C.11; P/C.13; P/C.23; P/C.29) Sacrifício(P/C.5; P/C.2) Equilíbrio (P/C.10) Coragem / Força de vontade / Amor e devoção (P/C.8)

		Paciência (P/C.10; P/C.33) Consciência de pontos fortes e pontos fracos (P/C.1; P/C.33) Autocrítica (P/C.5; P/C. 28) Autenticidade (P/C.21) Curiosidade / Busca da perfeição (P/C.13) Dedicação à arte e à música (P/C. 32; P/C.35) Senso de humor (P/C.2; P/C.19) Trabalhar com afinco (P/C.13; P/C.19) Compromisso / Confiabilidade (P/C.35) Entusiasmo (P/C.20; P/C.26) Estado de ânimo / Objetividade (P/C.20) Bom gosto / Instinto (P/C. 28) Maturidade emocional (P/C.25)
7	Qualidades interpessoais	Companheirismo / Respeito aos colegas (P/C.2) Gostar de compartilhar música (P/C.4) Integração com o grupo do qual faz parte: colegas, regente, pianista, outros instrumentistas (R.4; P/C.19; P/C.21) Humildade (P/C.5; P/C.10) Buscar ajuda quando necessário (P/C.20)
8	Consciência / Ética profissional	Consciência / Responsabilidade (R.2) Profissionalismo / Ética profissional (P/C.3; P/C.6; P/C.33) Aspectos psicológicos (P/C.25)
9	Outras	Entrevista (Cn.7)

2.2 CONHECIMENTOS TEÓRICOS

1	Conhecimento musicais gerais (= <i>general musicianship</i>)	Conhecimentos musicais gerais (Cn.1) Formação musical, incluindo solfejo e harmonia (F.5) Bases teóricas (R.3) Teoria (P/C.22)
2	Conhecimento da terminologia utilizada na música e no canto	
3	Conhecimento da literatura vocal e musical	
4	Conhecimento de história da música e musicologia	História (P/C.22) Cultura musical (história da música) Compreensão dos períodos históricos e influências geográficas, escolas e compositores (R.4) (F.5)
5	Conhecimento de técnicas de pesquisa musical	
6	Conhecimentos históricos e culturais	Vivência cultural (Cn.1)
7	Estudos de natureza artística e literária	Artes (P/C.22)
8	Estudos lingüísticos	
9	Estudos de teatro, movimento, dança, lutas e mímica	Teatro / Movimento e dança (P/C.22) Conhecimento sobre atuação (P/C.10)
10	Estudo de técnicas de <i>performance</i>	
11	Conhecimento das exigências profissionais da música e do canto	
12	Conhecimentos de física e de acústica	Física acústica (P/C.22) Bases de fonética acústica (F.5) Testar a acústica do ambiente (P/C.15)
13	Outros	

2.3 HABILIDADES TÉCNICAS E PRÁTICAS

1	Capacidade de aprendizagem (=teachability)	Capacidade de aprendizagem (P/C.25)
2	Solfejo / Leitura à primeira vista	Leitura à primeira vista (Cn.4; Cn.7)
3	Percepção dos elementos musicais por meio de testes de habilidade ou aptidão musical	
4	Fluência na utilização de notação musical	
5	Testes de memorização	Memória tonal (Cn.4)
6	Testes de improvisação	
7	Vocalização de escalas, arpejos e exercícios de extensão e agilidade	Verificação da extensão vocal por meio de <i>vocalises</i> (Cn.4)
8	Explicação de procedimentos técnicos e musicais	
9	Elaboração de um diário ou plano de estudos	Boa técnica de estudo (P/C.12) Estudo constante (P/C.2) Elaboração de um plano de estudos (Cn.3)
10	Conhecimentos de análise e crítica musical	Analisar a <i>performance</i> de outros cantores (P/C.1)
11	Conhecimentos de composição e regência	Conhecimento dos recursos composicionais (R.3) Composição (P/C.22)
12	Outras	

C		CRITÉRIOS E TIPOS DE AVALIAÇÃO
3.1 AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO AVALIADOR		
1	Hetero-avaliação	
2	Co-avaliação dos Pares (Avaliação Cooperativa)	
3	Auto-avaliação	
3.2 AVALIAÇÃO CONSIDERADA SOB O PONTO DE VISTA DO PROCESSO		
1	Avaliação do Progresso	Evolução (P/C.25); Discutir seu próprio progresso (P/C.1)
2	Avaliação do Potencial	Potencial (Cn.1; Cn.3; Cn.5; Cn.7; P/C.23; P/C.26)
3.3 ABRANGÊNCIA QUANTITATIVA / NÚMERO DE ELEMENTOS		
1	Impressão Geral	
2	Avaliação de componentes, elementos, aspectos ou itens específicos	
3.4 INFORMAÇÕES ADICIONAIS		
1	Outras observações relevantes	
2	Comentários gerais	

7.3 As Principais Tendências na Avaliação do Canto Lírico

Em ambos os grupos foi observada uma grande ênfase sobre os aspectos técnicos relacionados à preparação vocal do cantor (Técnica Vocal). Apareceram, contudo, diferenças significativas no tocante aos outros elementos valorizados na avaliação. Enquanto as instituições revelaram uma tendência maior em valorizar os aspectos *objetivos* relacionados à preparação musical do cantor, como o domínio dos elementos musicais, a expressão, o estilo, a interpretação, o contexto, a etiqueta de palco, etc., e que consistem em conhecimentos teóricos e habilidades técnicas e práticas que são desenvolvidas por meio do estudo formal, ou, ainda, no respeito às convenções musicais que são parte integrante da cultura musical à qual os avaliadores e os avaliados pertencem, os autores, especialmente os cantores profissionais e professores de canto, enfatizaram os aspectos de natureza *subjetiva*, relacionados ao domínio das atitudes, sendo mencionadas inúmeras qualidades intra- e interpessoais necessárias ao exercício profissional do canto (veja figura 19), que devem ser desenvolvidas durante todo o período de formação do cantor, e também em sua carreira profissional. A saúde física e mental também foi destacada, especialmente no tocante à necessidade de manter hábitos saudáveis, inclusive os cuidados com a alimentação, o sono, o repouso, a prática de exercícios físicos, etc. Outras recomendações incluem a prática da *yoga*, da meditação, da visualização criativa e do *tai chi chuan*, entre outros, para manter o bem-estar físico, mental e emocional do cantor, ajudá-lo a lidar com o estresse da profissão e ensiná-lo a manter um estado de equilíbrio perante as dificuldades.

Também foi enfatizado o fato de que o perfil psicológico do cantor deve ser condizente com a natureza de suas atribuições profissionais. Nesse sentido, vale comparar a visão das instituições e dos autores, observando a riqueza de detalhes apontados, principalmente, por estes últimos.

Figura 19

As atitudes / comportamento na visão das instituições e dos autores

	INSTITUIÇÕES	AUTORES
Controle emocional	Controle emocional (I.1a; I.1b) Controle emocional perante a competição e a rejeição (I.15b) Controle emocional durante a apresentação (incluindo uma sensação de conforto e bem-estar) (I.23) Postura emocional (I.17)	Postura emocional (Cn.7) Controle emocional perante o estresse (P/C.6; P/C.9; P/C.15; P/C.20; P/C.21; P/C.22) Saber lidar com a ansiedade (P/C.19) Tranquilidade mental (P/C.29) Apoio emocional de amigos (P/C.33)
Capacidade de autocorreção	Demonstra capacidade de tomar decisões, assumir riscos, improvisar e lidar com o imprevisto (I.21) Pronta recuperação de eventuais falhas (I.24) Recuperação de eventuais erros de <i>performance</i> (I.15b) Está constantemente atento para a percepção dos elementos musicais, corrigindo-se quando necessário (I.14)	Percepção auditiva (F.5; R.4) Ouvido musical (F.5) Estar preparado para imprevistos Saber lidar com erro no decorrer da <i>performance</i> (P/C.19) Objetividade auditiva / reconhecimento de posturas vocais erradas e dos erros / Senso crítico e autocrítico (P/C.25)
Autonomia / Independência	Autonomia / Independência Independência na apresentação de solos, cânones ou divisão de vozes com ou sem acompanhamento (I.13) Independência ao cantar música homofônica, polifônica ou com <i>divise</i> harmônico, seja com acompanhamento ou <i>a cappella</i> (I.12) Independência e segurança ao cantar solos, duetos e música escrita a várias vozes (I.25) Canta de forma segura e independente, seja em solos, pequenos ou grandes grupos vocais com acompanhamento instrumental ou a capela (I.18) *É capaz de cantar solos, bem como duetos, trios e quartetos (I.21) Apresentação de música solo ou em grupo (I.31)	Autoconhecimento (P/C.20; P/C.21; P/C.32) Auto-imagem positiva (P/C.35)
Versatilidade / Adaptabilidade	Versatilidade / Adaptabilidade (I.28) *Adapta-se à preparação musical inicial e aos ajustes musicais subsequentes exigidos pela produção (I.21)	Adaptação ao ambiente (P/C.19) Flexibilidade (P/C.20; P/C.33)
Segurança / Autoconfiança	Segurança / Autoconfiança (I.23; I.24) Autonomia e segurança ao cantar (I.10) Autonomia e independência (I.28) Independência (I.14) Autoconfiança (I.25) Autoconfiança (=confidence) (I.19) Demonstra autoconfiança e segurança técnica ao cantar (I.21)	Segurança (R.1; P/C.6; P/C.37) Autoconfiança (Cn.7; P/C.6; P/C.17; P/C.19; P/C.20; P/C.21; P/C.24; P/C.33; P/C.37)
Qualidades intrapessoais	Fortaleza perante as dificuldades / Maturidade emocional (I.15a) Espírito de liderança (I.14) Organização de recursos físicos e humanos (I.31) Demonstra flexibilidade, abertura de idéias, curiosidade e imaginação (I.21) Demonstra capacidade de tomar decisões, assumir riscos, improvisar e lidar com o imprevisto (I.21) Demonstra habilidades pessoais (motivação própria, iniciativa, autopromoção, capacidade de análise, senso de autocrítica, disciplina, organização, habilidade na gestão de projetos, criatividade na resolução de problemas) (I.21) Senso de realização pessoal através da música (I.25) Disciplina (I.25)	Honestidade, sinceridade, calor e simpatia (Cn.7) Amor ao trabalho e ao canto (P/C.2; P/C.29) Manter uma atitude positiva (P/C.2; P/C.10; P/C.29; P/C.33) Amor à música (P/C.3) Energia para lutar por seus objetivos (P/C.4; P/C.6) Disciplina (P/C.2; P/C.5; P/C.9; P/C.11; P/C.13; P/C.23; P/C.29) Sacrifício (P/C.5; P/C.2) Equilíbrio (P/C.10) Coragem / Força de vontade / Amor e devoção (P/C.8) Paciência (P/C.10; P/C.33) Consciência de pontos fortes e pontos fracos (P/C.1; P/C.33) Autocrítica (P/C.5; P/C.28) Autenticidade (P/C.21) Curiosidade / Busca da perfeição (P/C.13) Dedicação à arte e à música (P/C.32; P/C.35) Senso de humor (P/C.2; P/C.19) Trabalhar com afinco (P/C.13; P/C.19) Compromisso / Confiabilidade (P/C.35) Entusiasmo (P/C.20; P/C.26) Estado de ânimo / Objetividade (P/C.20)

		Bom gosto / Instinto (P/C. 28) Maturidade emocional (P/C.25)
Qualidades interpessoais	Capacidade de trabalhar individualmente e em grupos de variados tamanhos (I.25) Consciência do papel e da contribuição de cada membro do grupo (I.25) Trabalho em grupo (I.31) Relação com os colegas (I.15b) Capacidade de praticar, ensaiar e se apresentar com outros participantes (I.25) Demonstra habilidades musicais, pessoais e interpessoais para interagir com outros cantores e instrumentistas (I.21) *Trabalha com o produtor e o regente tanto separadamente como em conjunto (I.21) Demonstra habilidades de interação e comunicação (no trabalho em equipe, na liderança, no respeito às regras e à liderança alheia) (I.21) Capacidade de demonstrar empatia por outras pessoas (I.25)	Companheirismo / Respeito aos colegas (P/C.2) Gostar de compartilhar música (P/C.4) Integração com o grupo do qual faz parte: colegas, regente, pianista, outros instrumentistas (R.4; P/C.19; P/C.21) Humildade (P/C.5; P/C.10) Buscar ajuda quando necessário (P/C.20)
Consciência / Ética profissional	Profissionalismo (I.28) Profissionalismo / Integridade artística (I.24) Demonstra profissionalismo em suas atividades musicais (I.21) Conscientização profissional (I.32)	Consciência / Responsabilidade (R.2) Profissionalismo / Ética profissional (P/C.3; P/C.6; P/C.33) Aspectos psicológicos (P/C.25)

Também foram evidenciadas algumas diferenças entre as instituições de ensino e os concursos, principalmente no tocante à 'Habilidade Expressiva e Comunicativa do Cantor', em que foram destacados os aspectos relacionados ao seu carisma pessoal, à sua personalidade artística e ao grau de entusiasmo, paixão, emoção ou prazer ao cantar; qualidades essas que são veementemente defendidas nos concursos de canto como 'um diferencial importante no sucesso do cantor'. Por outro lado, essas mesmas qualidades também foram apontadas, ainda que com diferentes nomes, por diversos autores: Carisma / Magnetismo; Temperamento / Personalidade / Estilo pessoal do cantor; Fogo interior / Paixão / Emoção / Ímpeto / Veemência / Furor / Calor / Fervor / Ardor / Vivacidade / Entusiasmo / Excitação / Inspiração.

É interessante notar que, embora o 'Potencial ou Capacidade de Desenvolvimento' não incida de forma direta sobre a *performance* – pertencendo a outra categoria de dados –, este foi enfaticamente apontado como critério de julgamento por quatro concursos, três instituições de ensino e dois autores. Por outro lado, o 'Progresso ou Evolução' somente foi mencionado por uma instituição e por dois autores, um dos quais no intuito do aluno ou candidato poder “discutir seu próprio progresso”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Madrigal

Composição Francisco Mignone
Letra: Yde S. Blumenschein

Um verso tu me pediste,
Bem bonito por signal,
Feito com arte e com chiste,
Com rimas de ouro e de crystal.

Um verso mais delicado
Que as pétalas de uma flor
Mais doce que o mel doirado,
Mais suave que um beija-flor

Que lembrasse a madrugada
Rompendo da noite o véu,
Que fosse nuvem doirada,
A iluminar todo o céu.

Mas o verso mais bonito,
E a mais bonita canção
É o teu lindo nome escripto
Dentro do meu coração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema inicial que motivou esta pesquisa foi a falta de clareza e consistência nos critérios e elementos de avaliação do canto lírico, fato que levou à busca e à análise de documentos naturais⁵⁸ provindos de diversas instituições de ensino musical, concursos de canto, congressos e grupos de estudo, bem como de entrevistas realizadas com cantores famosos, professores de canto e profissionais afins que foram encontradas nos jornais e nas revistas especializadas.

Após uma leitura inicial, verificou-se que havia um grande número de documentos que poderiam ser analisados sob uma ótica, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa, por meio da metodologia de análise de conteúdo.

Outro problema, que se encontrava diretamente relacionado ao primeiro, consistia na falta de consenso entre os avaliadores e na aparente subjetividade presente no momento da avaliação devido a diferenças individuais na compreensão do que estava sendo avaliado. Esse fator pôde ser observado no número díspar de aspectos ou elementos considerados no momento da avaliação: enquanto uma instituição mencionava 3, 4, 5 ou 6 elementos, outras citavam 34, 52, 55 ou 66. Algumas das instituições se expressavam em termos de competências e habilidades, tais como 'demonstra um bom senso de afinação em todos os intervalos, escalas e tons', ou ainda, 'está constantemente atento para a duração das notas, o ritmo e o pulso'. Outras utilizavam termos bastante sintéticos, tais como 'afinação', 'notas' ou 'ritmo'. A redação de uma frase como a seguinte: 'demonstra expressividade por meio da sensibilidade ao caráter do texto, da expressão fisionômica e da atitude corporal' descreve claramente

58 Segundo Bardin (1977), dois tipos de documentos podem ser submetidos à análise: documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade e documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo, respostas a inquéritos, sondagens, questionários, enquetes, pesquisas, testes, experiências, etc.).

quais aspectos ou elementos de 'expressividade' estão sendo considerados na avaliação, mas quando o termo aparece isoladamente, sem uma explicação adicional, pode não ser entendido da mesma forma pelos diversos avaliadores, o que propicia uma diversidade de critérios e elementos de avaliação, alguns dos quais de natureza conflitante.

Segundo Del Ben (2003, p.39), “parece ser necessário não somente discutir quais as melhores formas de avaliar musicalmente os alunos (*como* avaliar) mas, principalmente, *o que* estamos avaliando”. Enquanto o componente ou elemento responde à pergunta “o que avaliar?”, o critério responde à pergunta “como avaliar?”. Segundo a Chicago Public Schools Instructional Internet, “o 'componente' ou 'elemento' é um aspecto observável ou dimensão que serve de base para julgar a reação ou a resposta do aluno, e deve ser acompanhado de conceitos e exemplos para clarificar o significado de cada aspecto ou dimensão” a ser considerada na avaliação. Por outro lado, ao tomar o conceito de 'critério' proposto por Depresbiteris como “padrões de qualidade previamente estabelecidos de acordo com o objeto a ser avaliado e conforme o planejamento de ensino”, por Ferraz *et alli* (1994), como “elementos que permitem ao indivíduo verificar se realizou corretamente a tarefa proposta e se o produto da sua atividade está de acordo com aquilo que deveria obter”; ou, ainda, por Tourinho e Oliveira (2003, p.17), como a “descrição de um padrão de *performance* para uma tarefa específica”, verificaremos que este conceito tem uma natureza *qualitativa* em que o avaliador forma uma imagem mental do que representaria o padrão mínimo e máximo de desempenho do avaliado. A partir dessas definições, pode-se deduzir que o nível atingido pode ser superior, igual ou inferior àquele que era esperado ou idealizado pelo avaliador.

Além da preocupação em relação aos elementos (*o que* avaliar) e aos critérios (*como* avaliar), era importante estabelecer o contexto em que a avaliação era realizada

(*quando e onde* avaliar), bem como o perfil dos avaliadores (*quem* avalia?) para procurar indícios que retratassem com fidelidade a avaliação da *performance* no canto lírico. A partir dessas questões, chegou-se à conclusão de que a resposta encontrar-se-ia na busca de documentos provindos de instituições de ensino, editais de seleção e concursos de canto ou, ainda dos profissionais que realizam a avaliação nessas situações.

Já foi dito em um capítulo anterior que a avaliação é uma atividade constante na vida do cantor e aparece em uma variedade de contextos, seja no campo educacional ou no campo profissional. Qualquer que seja o contexto observado, a avaliação reflete os anseios e as expectativas de quem avalia, ou seja, aquilo que o avaliador considera importante. Nesse sentido, a pesquisa também se propôs a identificar quem são os responsáveis pela elaboração ou escolha desses critérios e elementos em cada contexto e até que ponto esses critérios e elementos são claros para os mesmos responsáveis.

Por meio da análise dos documentos, foi possível encontrar os aspectos e elementos considerados importantes e/ou adotados na prática avaliativa de cada autor e instituição. Esses documentos foram registrados sob a forma de itens, e, por força da natureza das semelhanças e diferenças observadas, emergiram três tipos de categorias conforme se relacionassem à *performance* propriamente dita⁵⁹; a outros aspectos passíveis de avaliação⁶⁰; ou, ainda, ao tipo de critério ou de avaliação realizada. No decorrer do processo de categorização, foi possível observar que, embora onze das categorias propostas avaliassem a *performance* propriamente dita, três estavam

59 As categorias relacionadas à *performance* incluem: a-Bases Fisiológicas; b-Voz/Técnica; c-Variedade/Adequação/Nível de Complexidade, Exigência ou Dificuldade do Repertório; d-Domínio dos Elementos Musicais/Observação das Indicações da Partitura; e-Compreensão do Caráter Expressivo da Obra; f-Compreensão da Forma, Estrutura, Gênero e Estilo; g-Contextualização da Obra; h-Interpretação; i-Etiqueta de Palco; j-Habilidade Expressiva e Comunicativa do Cantor; k-Talento Musical e Artístico; acrescido de uma categoria adicional l-'Outros Elementos' para incluir eventuais aspectos e elementos não-contemplados no modelo.

60 No segundo grupo, as categorias estão relacionadas às Atitudes/Comportamento, aos Conhecimentos Teóricos e às Habilidades Técnicas e Práticas do cantor.

relacionadas a aspectos que incidiam sobre esta de forma indireta, contemplando aspectos extra-sonoros, como a atitude e o comportamento do cantor, ou, ainda, conhecimentos e habilidades complementares que, em acréscimo à *performance* propriamente dita, necessitavam de outros instrumentos de avaliação, tais como, a realização de *vocalises* e escalas, leitura à primeira vista, testes de percepção musical, exames escritos ou explicações técnicas. Em acréscimo ao processo de categorização, os dados permitiram, também, a realização de dois níveis distintos de análise: a análise quantitativa e a análise qualitativa.

Era meu desejo propor um modelo que reunisse os itens encontrados em categorias abrangentes; que pudesse oferecer uma visão mais sintética e objetiva da avaliação da *performance* no canto lírico, e, possivelmente, ajudar a traçar diretrizes que pudessem orientar a avaliação nesse campo. Devido à escassez de pesquisa nessa área, era preciso encontrar uma forma para reunir os dados necessários. Nesse sentido, este trabalho pode ser útil ao oferecer um estudo abrangente dos elementos do canto lírico por meio do pensamento e da linguagem dos próprios cantores, professores e demais profissionais que trabalham com o canto e com os cantores. Ao reunir os autores por seu perfil profissional, este trabalho se propôs a mostrar as nuances individuais presentes no discurso de cada grupo, no intuito de retratar um recorte maior da realidade desse universo lírico.

Por outro lado, ao organizar os componentes em categorias, espera-se levar a uma reflexão maior sobre a *performance* musical em geral, visto que as categorias encontradas não se aplicam somente ao canto, mas à *performance* musical como um todo; e podem se referir a qualquer tipo de instrumentista ou profissional da música – por exemplo, as bases fisiológicas, a técnica, o repertório, a leitura musical, a expressão, as questões estilísticas, entre outras categorias. Além disso, cada obra possui o seu

contexto e cada estilo musical possui, ainda, suas próprias tradições, protocolo de apresentação ou etiqueta de palco.

Como havia uma preocupação em compreender como esses critérios e elementos eram definidos, foi realizado um levantamento dos conceitos trazidos pelos autores e instituições em relação a cada item, em que eles foram comparados para estabelecer tendências. Nesse sentido, buscou-se a descrição de cada aspecto e elemento por meio dos termos que aparecem nos próprios documentos, utilizando as palavras de cada autor e instituição para mostrar as diversas nuances de significado; conferindo, dessa forma, à pesquisa seu caráter qualitativo.

Dessa maneira, verificou-se que vários dos termos utilizados não eram explicados diretamente, fazendo parte do chamado 'jargão' do canto, em que parece existir um consenso entre os autores. Termos como 'material vocal', 'instrumento', 'fazer a voz correr' ou 'cantar na máscara' são exemplos comuns desse jargão. Por outro lado, também é comum a utilização de imagens mentais no canto, que, com frequência, constituem uma linguagem hermética e obscura para os não-iniciados, e em que talvez se encontre a subjetividade do processo. Segundo Félix (1997):

“Não se tem uma terminologia comum para compreender os diversos comportamentos vocais. Segundo o exposto, há diversas opiniões e até mesmo contradições quanto à utilização de imagens mentais no ensino do canto. E muitas vezes não se sabe realmente o significado de muitos termos usados. Nota-se, portanto, dificuldade em definir o significado de cada um desses elementos que atuam na comunicação” (Felix, 1997, p.25).

Entre os elementos e aspectos passíveis de avaliação, foram encontradas algumas categorias e itens de caráter mais subjetivo, tais como os conceitos de 'talento', 'musicalidade', 'criatividade artística' e 'interpretação', cujas conceituações não parecem ser tão claras quanto a conceituação dos demais. Por possuir uma natureza mais abrangente e/ou abstrata, esses termos dependem muito da compreensão (representação

mental) do indivíduo ou do grupo, podendo significar coisas diferentes. O termo 'musicalidade' ora é usado no sentido de *talento natural*, ora no sentido de *habilidade adquirida*⁶¹, levando à criação de duas categorias no âmbito deste trabalho ('Talento Musical e Artístico' e 'Domínio dos Elementos Musicais'). O termo 'interpretação' pode se referir às *escolhas realizadas pelo intérprete*. Nesse caso, o termo 'intérprete' pode ser entendido como o instrumento ou intermediário por meio do qual ocorre a comunicação entre o compositor e o ouvinte, conforme a seguinte definição:

[**Interpretar** é] “o ato de tornar vivos, tornar música, os sinais gráficos de uma partitura. [...] Há áreas do conhecimento humano em que um intérprete é imprescindível. Este deve aqui ser entendido como aquele que torna possível ao leitor comum o acesso a uma determinada obra que se encontra codificada num sistema cujas regras, cujos símbolos são desconhecidos pelo leigo (ou mesmo pelo estudioso não treinado)” (Unes, 1998, p.11, 14 e 15).

Pode-se, ainda, entender o termo 'interpretação' como sinônimo da *habilidade comunicativa* do intérprete, de *expressão* (relacionado ao caráter expressivo da obra e ao sentimento do ouvinte); de *fidelidade à partitura, ao estilo e ao compositor* (relacionado às questões estilísticas e ao contexto da obra); ou, ainda, de *criatividade interpretativa* (relacionado à originalidade da execução). O próprio termo 'talento' é ambíguo em seu sentido: pois pode significar dons ou habilidades diferentes para cada pessoa, ou, ainda, 'criatividade', que possui níveis diferentes de entendimento e de liberdade de ação conforme o estilo musical a que se aplica ou, ainda, conforme a perspectiva adotada na análise. Por exemplo, entre os paradigmas que podem ser

61 Segundo Levitin (2006, p.196-197), a evidência mais forte a favor do conceito de *talento natural* é o fato de que algumas pessoas desenvolvem habilidades musicais mais rapidamente do que outras. Por outro lado, diversos estudos apontam para o conceito de *habilidade adquirida*. Por exemplo, há fortes indícios de que os melhores alunos dos conservatórios pesquisados foram aqueles que mais praticaram no decorrer do curso (aproximadamente dez mil horas, que, *grosso modo*, corresponde a três horas de estudo diário, ou, ainda, a vinte horas semanais durante dez anos consecutivos). Quando se fala em *talento natural*, ou se diz que uma pessoa é *talentosa*, esse conceito freqüentemente se encontra relacionado ao prognóstico de uma 'predisposição natural para a excelência'. Porém, ao contrário do que comumente se acredita, a utilização desse termo possui um caráter retroativo que está intimamente associado a conquistas significativas já realizadas pelo indivíduo.

utilizados para analisar a criatividade, encontram-se o 'modelo romântico' e o 'modelo cultural' de Sefton-Green (2000); as 'notas musicais' e 'contextos sociais', propostos por Lucy Green (2000); o ponto de vista da pessoa, do produto e do processo, conforme a visão de Reimer (1992), ou ainda, do ambiente, segundo Odena (2001). Esses exemplos demonstram a necessidade de conceituar cada termo utilizado na avaliação, inclusive para que possa haver uma linguagem comum entre os avaliadores, bem como entre o avaliador e o avaliado. A necessidade de padronizar a linguagem utilizada na avaliação é abordada da seguinte forma por Swanwick (1994; 2002):

“Devemos buscar um vocabulário que seja significativo e compartilhado, ou encontrar e declarar critérios que façam sentido para qualquer pessoa. É nesse ponto de comparação que começamos a ter consciência da necessidade de critérios confiáveis para explicitar padrões, para uma linguagem compartilhada de crítica musical” (Swanwick, 2002, p.83).

Nesse ponto, seria útil aos propósitos deste trabalho aplicar o modelo de categorias à situação inicial que inspirou a pesquisa: a avaliação realizada pelos professores do Núcleo de Canto Erudito da Escola de Música de Brasília (EMB). Na época, embora não houvesse consenso entre os professores, certos elementos apareciam de forma recorrente no diálogo da banca e na avaliação realizada por eles (por exemplo, a voz e a técnica), enquanto outros elementos eram mencionados apenas ocasionalmente (como a forma e o estilo). Por outro lado, tanto antes quanto depois do período em que as fichas de avaliação foram utilizadas, costumavam ser avaliados aspectos e elementos que não apareciam de forma explícita nessas fichas, tais como a etiqueta de palco, o talento e as atitudes do cantor.

A análise das categorias parece sugerir que a avaliação, da forma como costuma ser realizada na vida cotidiana do cantor, inclui vários aspectos que talvez não sejam evidentes à primeira vista para quem avalia, já que apenas a categoria voz/técnica apareceu em todos os materiais analisados no decorrer deste trabalho. Entretanto, o

próprio fato de aparecerem outros elementos no diálogo da banca e em inúmeros documentos já demonstra a importância deles no processo de avaliação. Ainda que esses elementos não apareçam por escrito, a consciência de que são elementos concretos a serem avaliados na *performance* pode ajudar o avaliador a analisar sua importância e seu verdadeiro papel no processo.

A quantificação dos resultados foi possível a partir de cálculos realizados sobre o número de ocorrências de cada item. A seguir, os totais obtidos por item e por categoria foram transformados em porcentagem, visando a estabelecer a proporção em que se refletiam na avaliação como um todo. Entre as categorias específicas da *performance*, é importante observar que enquanto a categoria *Voz/Técnica* corresponde a 23% do total, aquela que obteve a menor porcentagem foi a *Interpretação* (1,4%), talvez indicando que o termo seja muito abrangente para constituir uma categoria única. Nesse caso, essa categoria pode ter sido subdividida em vários aspectos ou elementos que apareceram com maior frequência nas avaliações, possivelmente nas categorias 'Expressão', 'Forma, Estrutura, Gênero e Estilo' e, eventualmente, 'Contexto'. Outra possibilidade, conforme discussão anterior, é que o termo não seja suficientemente claro, necessitando de explicações adicionais para que possam ser estabelecidos parâmetros comuns para todos os avaliadores que participam de dada situação avaliativa. Em ambos os casos, a tarefa do avaliador pode se tornar mais fácil e mais eficiente quando acompanhada de uma rubrica ou nota explicativa em que sejam descritos os itens a serem avaliados dentro de cada categoria.

A utilização do modelo citado pode ajudar a trazer um maior grau de objetividade para o processo avaliativo, visto que inclui tanto categorias abrangentes quanto itens específicos. Essas categorias ainda podem ser reunidas em categorias maiores ou, ao contrário, subdivididas conforme as necessidades do avaliador. Da

mesma forma que a categoria 'Interpretação' pode ser repartida em vários aspectos menores, também a técnica pode ser analisada sob diversas óticas. A título de exemplo, além do elemento 'Controle Respiratório e Apoio', que faz parte das bases fisiológicas do canto, a antiga ficha de avaliação da EMB (veja anexo A) possuía campos separados para a 'Impostação', a 'Afinação' e a 'Dicção', todos relacionados à técnica vocal e à qualidade sonora; por outro lado, a 'Atitude Corporal' incluía tanto o 'Controle Emocional' quanto a 'Presença Cênica' e a 'Expressão Corporal e Fisionômica' em um único campo⁶². O termo 'Interpretação' não recebia nenhuma explicação adicional, suscitando dúvidas quanto a seu significado, fato que já foi alterado no atual modelo, adotado a partir do primeiro semestre de 2007 (veja anexo B) a partir de uma discussão sobre a necessidade de tornar o processo mais objetivo e, com esse intuito, voltar a usar fichas de avaliação.

Além da utilização do modelo propriamente dito, uma planilha ou ficha também pode ajudar a trazer um maior grau de objetividade para o processo avaliativo, ao permitir uma reflexão sobre aquilo que é mais importante para o avaliador ou para a instituição, devendo ser priorizado no momento da avaliação. Ainda assim, o avaliador deve estar atento para não ser enganado pela 'agenda oculta' de outros avaliadores, que, de forma premeditada, podem defender benefícios ou vantagens pessoais seus ou de outrem por meio da avaliação realizada. Nesse caso, a avaliação pode ser efetuada com base em interesses como a amizade e a simpatia pessoal por determinado cantor; ou, ainda, ao contrário da situação anterior, pela antipatia, desconfiança ou medo de que esse cantor prejudique seus interesses ou tome seu lugar.

Por outro lado, um cantor com a idade mais avançada, um biotipo incomum ou

62 Nesse caso, a atitude corporal possui um caráter mais abrangente, que, além da gestualidade e movimentação no palco, está relacionada à expressão emocional, à habilidade de comunicação com o público, à atuação dramática, às atitudes e ao comportamento do cantor.

que não é considerado atraente pela maioria das pessoas pode ser vítima de preconceito dos avaliadores, ainda que de forma inconsciente. O avaliador, em muitos casos, julga tendo em mente a figura de um cantor ideal, esquecendo-se de que cada pessoa é um indivíduo único, com características próprias. Quanto mais esse indivíduo se distanciar do que é considerado ideal pelo avaliador em algum dos aspectos ou elementos que ele acredita ser essencial ou importante, maior o grau de competência e o número de qualidades que o mesmo indivíduo terá de demonstrar nos demais aspectos para compensar tal limitação. A tendência maior nesse sentido está concentrada no timbre ou 'material vocal' do cantor. Não é raro que, nos demais itens, as notas dos avaliadores aumentem ou diminuam em proporção direta à beleza (ou falta de beleza) de sua voz. Um cantor com uma voz, idade ou biotipo menos desejável terá que se mostrar muito acima da média nos demais aspectos para poder competir com outros cantores. As preferências pessoais do avaliador em relação a outros aspectos também podem vir a influenciar de forma inconsciente o processo avaliativo. Segundo Tourinho e Oliveira (2003, p.24-25), “deve-se ter sempre em mente a diferença entre a apreciação crítica de uma *performance* e a preferência por determinada forma de tocar/cantar”. No tocante à importância da técnica na avaliação, é possível fazer uma referência direta a Swanwick (1999):

“O primeiro requisito de um crítico musical é a compreensão da complexidade da experiência musical. Uma atividade tão rica não pode estar reduzida a uma única dimensão, isto é, à da 'técnica' vocal e instrumental. Existem outros elementos comumente reconhecidos, incluindo o que às vezes é chamado vagamente de 'musicalidade natural' ou 'musicalidade desenvolvida” (Swanwick, 1999, p. 81).

O avaliador deve ter cuidado para não deixar seus interesses pessoais e preconceitos, ou, ainda, suas oscilações de humor (estados psicológicos) interferirem na avaliação. Por outro lado, não se deve deixar que a influência social ou profissional dos

colegas possa afetar de forma adversa a transparência e lisura do processo, situação que, às vezes, traduz-se na 'negociação' ou 'combinação' de votos contra ou a favor de algum cantor específico.

A insegurança é outro fator que pode prejudicar o processo avaliativo, como no caso do avaliador que não tem coragem de expor sua verdadeira opinião perante a opinião veemente de um ou mais colegas, ou, ainda, daquele outro que, pela falta de opinião própria ou por um excesso ou falta de rigor, tenha o costume de sempre atribuir notas médias, super-avaliar, ou sub-avaliar os cantores, independentemente de seu real desempenho na *performance*.

A avaliação, muitas vezes, segue a chamada 'lei de mercado' ou 'lei de oferta e demanda': sob essa ótica, um soprano (voz feminina mais comum) será avaliada com um maior grau de rigor do que um *mezzo-soprano* (voz menos comum que a anterior) ou um contralto (considerada uma voz rara). Na ópera, existe um número maior de papéis masculinos, porém o número de cantores do sexo masculino costuma ser bem menor que o número de cantoras. Também nesse caso, os timbres mais raros (as vozes masculinas) enfrentarão um menor grau de exigência que as vozes femininas, que podem ser encontradas em maior abundância no cenário musical. Em todo caso, “há que existir um cuidado especial com a pessoa que toca/canta, que é o sujeito do processo” (Tourinho e Oliveira, 2003, p.15). Para tanto, é necessário não somente saber *o que* avaliar, mas *como* avaliar.

No que se refere ao campo educacional, parece existir um consenso de que a avaliação costuma refletir *o que* é ensinado. Na opinião de Morales (2003), contudo, mesmo que tenhamos *objetivos prévios* formulados com clareza, freqüentemente o que avaliamos, de fato, não corresponde àqueles objetivos que foram previamente formulados. Por exemplo, a capacidade de interpretar ou analisar pode ser confundida

com a repetição de interpretações e de análises realizadas por outrem. Nesse sentido, o autor acredita que “a avaliação deve ser coerente com os *objetivos* ou resultados pretendidos”.

Ainda assim, existem os chamados *efeitos ocultos* da avaliação, ou seja, o que conseguimos *de fato* com avaliações e exames (qualificar, dar notas, informar sobre os erros, assinar relatórios, consolidar o que foi aprendido, condicionar *o que e como* estuda o aluno, orientar, motivar, desmotivar, etc.), e, como não poderia deixar de ser mencionado, decidir a vida do avaliado, embora também possam e devam ser avaliados outros resultados da aprendizagem talvez não previstos *a priori*:

“Quando não há *objetivos* claros e bem formulados, os *objetivos reais* são aqueles *implícitos* no sistema de avaliação. O *instrumento* que utilizamos define *o que* estamos medindo (aquele que utiliza termômetros mede temperaturas, ainda que diga outra coisa...). [...] A avaliação deve ser em primeiro lugar (embora não somente) avaliação dos *resultados pretendidos*. Se não tivermos clareza sobre exatamente o que queremos que os alunos consigam, os *objetivos* serão definidos no final pelo *modo* como avaliamos. A primeira coisa a ser procurada na avaliação é a coerência com aquilo que se pretendia que os alunos conseguissem” (Morales, 2003, p. 10 e 13).

Essa coerência não deve se restringir apenas ao campo educacional, mas deve ser estendida a todas as situações avaliativas. Nesse sentido, este trabalho também pretende oferecer subsídios para uma reflexão sobre a avaliação do canto lírico e a *performance* em geral para que essa avaliação cumpra seu papel no processo de ensino e aprendizagem musical.

Como tema para trabalhos futuros, pode-se sugerir investigar o que está realmente sendo ensinado nos conservatórios, academias e faculdades de música e de que forma os itens e categorias identificados estão sendo trabalhados na formação do cantor. Por exemplo, a ementa e o programa da Juilliard School descrevem em detalhes de que forma será realizada a formação do cantor lírico ao longo do Curso de Graduação:

“A partir do momento que ingressa na instituição⁶³, o aluno imediatamente começa a receber ensinamentos de natureza técnica e um repertório com nível de dificuldade crescente. No *primeiro* ano de estudo, ele é apresentado ao estudo de canções e prepara-se, por meio de aulas coletivas e individuais, para um recital a portas fechadas em dezembro, após o qual, o trabalho continua, até a apresentação de um recital de canções na primavera. Essas atividades o ensinam a escolher repertório, a explorar dramaticamente os papéis operísticos, a se movimentar no palco e fora deste, a se dirigir ao público, bem como todas as demais habilidades necessárias para realizar uma boa *performance* e construir uma carreira bem sucedida no canto. As oportunidades para se apresentar em recitais públicos continuam no *segundo* ano de estudo. Nesse momento, também começa o estudo formal de ópera no Juilliard Opera Center, dando-lhe a oportunidade de cantar no coro das produções realizadas pelo Curso de Graduação. No *terceiro* e *quarto* anos de estudo, o aluno continua a se apresentar em recitais e recebe, ainda, a oportunidade de participar nas produções públicas realizadas pelo Centro de Ópera. A partir de então começam os estudos de Literatura vocal, Dicção, Pronúncia e Línguas, e a participação em *masterclasses* com cantores de renome como Leontyne Price, Thomas Hampson e José Van Dam”. (Manual do aluno, 2005-2006)

O manual descreve, ainda, as disciplinas que serão desenvolvidas ao longo do curso, a saber: Literatura Vocal Italiana, Francesa, Alemã e Russa, História do Canto, Leitura Dramática, Fonética, Dicção e Pronúncia das Línguas Italiana, Francesa, Alemã, Russa e Inglesa, Técnica Alexander, Corpo e Movimento, Ritmo e *Performance*, Introdução à *Performance* Vocal, Prática de *Performance*, Recital, Oratório, Ópera-Studio, Etiqueta de Palco, Técnicas de Comunicação e Seminários de Pesquisa voltados para o mercado de trabalho. O documento também explica que o aluno receberá o mais alto grau de treinamento para desenvolver ao máximo suas habilidades e conhecimentos musicais e lingüísticos, possibilitando a compreensão tanto do texto quanto do contexto de cada obra estudada. Dessa forma poderá compreender como e porque determinado texto foi escolhido para ser trabalhado pelo compositor.

De acordo com Subotnik (s/d), novos componentes curriculares incluem o ensino e a defesa das artes e da música nos currículos escolares e na vida cotidiana. Outro componente recém-introduzido no currículo se encontra relacionado a questões

63 No hemisfério norte, o semestre letivo começa em setembro, início do outono.

de ordem prática relacionadas ao sucesso no *métier*, no qual os alunos aprendem a fazer currículos musicais, a se comportar em audições, se vestir, organizar um programa de *performance* interessante e, ainda, a considerar profissões musicais alternativas tais como acompanhadores, críticos musicais e demais posições oferecidas pelo mercado de trabalho. Atualmente, os alunos são também encorajados a pensar de forma metacognitiva no sentido de ajudar um colega que tenha problemas musicais semelhantes. Os alunos também são incentivados a manter relações interpessoais cordiais com os colegas, a buscar o equilíbrio emocional e a desenvolver resistência contra as adversidades do meio, incluindo as frustrações da rejeição em um meio altamente competitivo.

Sobre o papel do professor nesse processo, ofereço um pensamento final que pode ser aplicado a todos aqueles que têm por papel ou função avaliar:

“Se dice que el maestro es un compuesto. Un maestro debe tener la energía de un volcán en erupción, la eficiencia de una computadora de última generación, la memoria de un cámara digital, la sabiduría de Salomón, la tenacidad de una araña, la paciencia de una tortuga tratando de cruzar la autopista en la hora del tráfico, la firmeza de un general, la diplomacia de un embajador y la perspicacia financiera del más grande banquero. Debe recordar que enseña siempre por palabra pero más por ejemplo.”

Alfonso Paredes

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ÁREA MUSICAL

AIZPURUA, Pedro. **Teoria del conjunto coral**. Madrid: Real Musical, 1981.

ALSINA, Pep. Educação artística: música. In: ZABALA, Antoni. (org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ANDERSON, Jason. Classroom Notes from September 29, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques**. Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

BARTOLI, Cecília. “**Antes de cantar é preciso saber ouvir a nossa voz**”. Jornal Notícias, Sábado, 11 Fev. 2006

ANDRADE, Margaret Amaral de. Avaliação do Canto Coral: critérios e funções. In: HENTSCHKE, Liane ; SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.76-90.

ASMUS, Edward P. **Music Assessment Concepts**. Disponível em: <[links.jstor.org/sici?=-0027-4321\(199909\)86%3a2%3C1...](http://links.jstor.org/sici?=-0027-4321(199909)86%3a2%3C1...)>. Acesso em: 19 jan. 2006.

BEHLAU, Mara e REHDER, Maria Inês. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

BEINEKE, Vivane. A Composição em Sala de Aula: como ouvir as músicas que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, Liane ; SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.91-105.

BEN, Luciana Del. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.29-40.

BLOOTHOOFT, G.; PLOMPT, R. **The Timbre of Sung Vowels**. Department of Otolaryngology, Free University Hospital, 1007 MC Amsterdam, The Netherlands. Disponível em: <<http://www.let.uu.nl/~Gerrit.Bloothoof/personal/Publications/JAS...>>. Acesso em: 3 ago. 2006.

BOCHMANN, Christopher (working group coordinator). **Pre-College Music Training**. Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. Lisboa e Helsinki, 1998.

BOYLE, J. David. Evaluation of Music Ability. In: COLWELL, R. (org.) **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books, 1992.

BOZZETTO, Adriana. Sistema de avaliação presente na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.51-63.

COELHO, Helena Wöhl. **Técnica vocal para coros**. 4ª ed. São Leopoldo, Sinodal, 1999, p. 9-12.

COLWELL, R. (Ed.). **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books, 1992.

COLWELL, Richard & RICHARDSON, Carol (Ed.), **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. Oxford, Oxford University Press, 2002.

COMBS, Craig W. **Interpretation: The Power of the Performer**. Nyfa Quarterly – Spring 2000. Article 1. <http://www.nyfa.org/archive_detail_q.asp?fid=1&year=2000&s=Spring>. Acesso em: 1 julh. 2006.

COOK, Nicholas. **Music Imagination and Culture**. Oxford: Clarendon Press, 1990.

CUNHA, Elisa da Silva e. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.64-75.

EKHOLM, Elizabeth and WAPNICK, Joel. **Expert Consensus in Solo Voice Performance Evaluation**. McGill University, Montreal, Quebec, Canada. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db...htm>>. Acesso em: 15 julh. 2006.

EKHOLM, Elizabeth and WAPNICK, Joel. **Vocal Ring or The Singer's Formant**. Tutorials – Voice Production, National Center for Voice and Speech. Disponível em: <<http://www.ncvs.org/ncvs/tutorials/voiceprod/tutorial/singer.htm>>. Acesso em: 27 julh. 2006.

EKHOLM, Elizabeth; PAGAGIANNIS, Georgios C. and CHAGNON, Françoise P. **Relating Objective Measurements to Expert Evaluation of Voice Quality in Western Classical Singing: critical perceptual parameters**. Faculty of Music, McGill University, Montreal, Canada, 1998.

ELLIOT, David. **Music Matters**. NY: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, Martha. **Singing in Style: A Guide to Vocal Performance Practices**. Disponível em: <<http://www.amazon.com/Singing-Style-Guide-Performance-Pratice...>>. Acesso em: 1 julh. 2006.

FINHOLT, Tim. **Is There Such a Thing as a Wrong Interpretation?** Seattle Violoncello Society. Disponível em: <<http://www.cwu.edu/~michelj/Libraries/OtherNewsletters/SeattleN.>>. Acesso em: 05 julh. 2006.

FORD, J. Kevin. **Preferences for Strong or Weak Singer's Format Resonance in Choral Tone Quality**. The University of Tennessee-Chattanooga – URCS, p 29-47.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica**. *Per Musi*. Belo Horizonte, vol.1, 2000. p.52-62.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Possibilidades de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de Música da UFMG**. [S.l.:sn.], 200. p.3 (Artigo submetido para publicação.)

GRAETZER, Guillermo. **Nueva Escuela Coral**. Buenos Aires: Ricordi, 1981.

GRAHAM, David. **Teaching for Creativity in Music Performance**. *Music Educators Journal*, Vol. 84, No. 5 (Mar., 1998), pp. 24-28<[http://links.jstor.org/sici?=-0027-4321\(199803\)84%3A5%3C2...](http://links.jstor.org/sici?=-0027-4321(199803)84%3A5%3C2...)>. Acesso em: 16 Set. 2006.

GREEN, Lucy. Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca. (ed.). **Evaluating Creativity: making and learning by young people**. London, Routledge, 2000. pp. 89-106.

GROSSI, Cristina. **As idéias de Keith Swanwick aplicadas na Percepção Musical.** In: DEBATES, n.7 [S.l. s.n] – *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UniRio*. Maio de 2004.

GROSSI, Cristina. **Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical.** Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, 2000. p.37-64.

GROSSI, Cristina. **Percepção e sentido da música para a educação musical.** In: Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003. p. 71-84.

GROSSI, Cristina. **Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário.** In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas.** São Paulo: Moderna, 2003. p.124-139.

HALLIWELL, Michael. **Opera Training for the 21st Century.** Disponível em: <<http://www.nactmus.org.au/papers01/halliwell.html>>. Acesso em: 5 julh. 2006.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian; CHUNG, Cherie. Assessment Issues in Music Performance. In: **Marking Time: Associated Board of the Royal Schools of Music**, London. 22nd February 2002 - PALATINE. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/palatine/reports/time.htm>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana del. Apresentação. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 17.

HENTSCHKE, Liane; BEN, Luciana del. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane e BEN, Luciana del, (orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-.189.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas.** São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane. **Avaliação do conhecimento musical dos alunos. Opção ou necessidade?** In: Anais do III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, Salvador, 1994. p.45-60.

HOFFER, Charles. **Teaching Music in Secondary Schools.** Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1989.

HOPKIN, Arden. **Aptitude Test for a Professional Career in Singing.** <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1205>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

HOWERTON, George. **Technique and Style in Choral Singing.** New York: Carl Fischer, 1957.

HUNTER, Desmond. Assessment Issues in Music Performance. In: **Marking Time: Associated Board of the Royal Schools of Music**, London. 22nd February 2002 - PALATINE. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/palatine/reports/time.htm>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

KAGEN, Sergius. **On Studying Singing.** New York: Dover, 1950.

KEMP, Anthony E. **The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians.** Oxford – New York – Tokyo. Oxford University Press, 1996.

- KLEBER, Magali. Avaliação em Cursos Universitários de Música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, Liane ; SOUZA, Jusamara, (orgs.). In: **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.140-153.
- KRUGER, Susana Ester. Perspectivas Pedagógicas para Avaliação de Software Educativo-Musical. In: HENTSCHKE, Liane ; SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.106-123.
- LEHMANN, Lilli. **How to Sing**. New York: Dover, 1993.
- LEHMANN, Lotte. **More than Singing**. New York: Dover, 1985.
- LEVITIN, Daniel J. **This Is Your Brain on Music: The Science of a Human Obsession**. New York: Dutton / Penguin, 2006. p.196-197.
- MASCARO, Ricardo. **A Arte do Canto**, [19--]. p. 3-23.
- McCOMB, Todd M. **Do Early Music Interpretations Improve?** <<http://www.medieval.org/emfaq/misc/progress.html>>. Acesso em: 1 julh. 2006.
- McPHERSON, Gary E.; PARNCUTT, Richard. **The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press, 2002.
- MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Musimed, 1996.
- MEYER, Leonard B. **Music, the Arts, and Ideas: Patterns and Predictions in Twentieth Century Culture**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1967.
- MINCHAM, Julian. Assessment Issues in Music Performance. In: **Marking Time: Associated Board of the Royal Schools of Music**, London. 22nd February 2002 - PALATINE. Disponível em: <<http://www.lancs.ac.uk/palatine/reports/time.htm>>. Acesso em: 17 julh. 2006.
- MORA, Paloma Gonzaga. **“El Canto”**. Universidade de Mar. 09 de agosto 2002, p. 1-23.
- NEGREIROS, Fernanda. **Abrindo Caminhos: iniciação à história da música e sua relação com outras artes**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.
- NORDICA, Lillian. **Hints to Singers**. New York: Dover, 1985.
- ODENA, Oscar. **How Do Secondary School Music Teachers View Creativity?** A report on educators' views of teaching composing skills. Institute of Education, University of London 20 Bedford Way, London WC 1H 0AL.
- PALMER, Caroline. **Music Performance**. Department of Psychology, The Ohio State University, Ohio 43210. In: *Annu. Rev. Psychol.*, 1997. p.115-138.
- PICCARDI, Carlos. **Modernity through the interpreter**. <<http://www.rtsi.ch/trasm/argerich/welcome.cfm?Ing=1&ids=490&i...>>. Acesso em: 1 julh. 2006.
- REIMER, Bennet e WRIGHT, Jeffrey E. (orgs.). **On the Nature of Musical Experience**. Niwot: University Press of Colorado, 1989.
- RILEY, Kathleen. **Teaching Interpretive Nuance**. <<http://www.drkaumeenney...>>. Acesso em: 1 julh. 2006.

- RODRÍGUEZ, Luís Alfonso Estrada. **Problemas fundamentales de la educación musical profesional en torno a los conceptos “aprender música”, “conocer música”, “saber música” y “saberse la música”**. Série Fundamentos da Educação Musical, Salvador, out. 1998. p.163-166.
- RUNFOLA, Maria ; SWANWICK, Keith. Developmental characteristics of music learners. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Ed.), **The new handbook of research on music teaching and learning**. Oxford, Oxford University Press, 2002. p.373-397.
- SALGADO, António Gabriel Castro Correia. **Contributo para a Formação do Cantor Profissional**. Série Fundamentos da Educação Musical, Salvador, out. 1998. p.151-154.
- SANTOS, Cynthia Geyer Arrusul dos. **Avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano**. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SANTOS, Cynthia Geyer Arrusul dos. Avaliação da execução musical: a concepção teórico-prática dos professores de piano. In: HENTSCHKE, Liane ; SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.41-50.
- SANTOS, Cynthia Geyer Arrusul; HENTSCHKE, Liane; FIALKOW, Ney. **Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 5, p. 21-30, 2000.
- SEFTON-GREEN, Julian. From creativity to cultural production: shared perspectives. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca. (ed.). **Evaluating creativity: making and learning by young people**. London, Routledge, 2000. p. 89-106.
- SINZIG, Frei Pedro. **Dicionário Musical**. Rio de Janeiro: Livraria Kosmos Editora, 1959.
- SUBOTNIK, Rena F., PhD. **Adolescent Pathways to Eminence in Science: Lessons from the Music Conservatory**. American Psychological Foundation, Center for G Education Policy 750 First St. NE, Washington DC 20002 – 4242 USA, 7 p.
- SUMMERS, Patrick. **The One Minute Measure**. <<http://www.houstongrandopera.org...>>. Acesso em: 1 julh. 2006.
- SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.
- _____. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.
- _____. **Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education**. London: Routledge, 1994.
- _____. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- SWANWICK, K. e TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, v. 3, n. 3, 1986. p.305-339.
- SWANWICK, Keith; SALGADO E SILVA, José Alberto; FERNANDES, José Nunes. **Entrevista com Keith Swanwick**. In: DEBATES, n.7 – *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UniRio*. Maio de 2004.
- THOMPSON, Sam e WILLIAMON, **Evaluating Evaluation: Musical Performance Assessment as a Research Tool**. In: CALIBER. Royal College of Music, London, July 18, 2002. accepted May 25, 2003. Vol. 21, p. 21-41.
- THOMPSON, Susan R. **Music 1340 Voice Instruction Class**. Disponível em:

<http://www.caspercollege.edu/syllabi/Fall_Semester_2000/musc134...>. Acesso em: 22 mar. 2006.

TIMMERS, R. E HONING, H. **On Music Performance, Theories, Measurement and Diversity**. In M>A . Belardinelli (ed). Cognitive Processing (International Quarterly of Cognitive Sciences), 1-2, 1-19. (2002)

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da Performance Musical. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara, (orgs.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p.13-28.

UNES, Wolney. **Entre músicos e tradutores: a figura do intérprete**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1998.

WELLER, Janis. **Practice-Rehearse-Perform: Personality Whiplash for Performing Musicians**. The Elision Institute. <<http://www.elisioninstitute.org/article-practice.html>>. Acesso em: 1 julh. 2006.

WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence Strategies and Techniques to Enhance Performance**. Oxford University Press. 3 p. Disponível em: <<http://www.oup.com/uk/catalogue/?ci=978198525356>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

WOLFF, Barbara. **Composer shares insights on creativity, performance**. <<http://www.news.wisc.edu/11580...>>. Acesso em: 1 julh. 2006.

Voice Training. Disponível em: <http://www.vocalist.org.uk/singing_articles.html>. Acesso em: 23 mar. 2006.

2. ÁREA EDUCACIONAL

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Avaliação e erro construtivo libertador: uma teoria-prática includente em educação**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores(as)**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BALLESTER, Margarita *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, [19- -]

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor e SOUZA COSTA, Luiza. **Metodologia de avaliação** (em políticas públicas). São Paulo: 3ª ed. Cortez editora, 2003.

BLOOM, B., HASTINGS ; MADAUS. **Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1971. (Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, [19--].)

BONNIOL, Jean Jacques. **Modelos de Avaliação**. Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRUNNER, Reinhart e ZELTNER, Wolfgang. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; Dickinson, Dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2.ed. Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CARVALHO, Maria H. **Avaliar com os pés no chão da escola**: reconstruindo a prática no ensino fundamental. Recife: UFPE, [19--].

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação qualitativa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Ser professor é fazer que o aluno aprenda**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação e da aprendizagem**: dos fundamentos a uma prática inovadora. São Paulo: E.P.U. 1989.

DILIGENTI, Marcos Pereira. **Avaliação participativa no ensino superior e profissionalizante**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (orgs.). **Avaliação**: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. (org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDEZ-BALLESTEROS, R., VEDUNG E., & SEYFRIED, E. Psychology in Program Evaluation. In *European Psychologist*, vol. 3, No. 2, (p. 143-154), 1998, p. 143-154.

FERRAZ, M. J. *et al.* A Avaliação Criterial / Avaliação Normativa. In: I.I.E. (Ed.). **Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem**. Lisboa: I. I. E., 1994.

FERREIRA, Lucinete Ferreira. **Retratos da avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FRANCO, Creso. **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Atlas 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO SACRISTAN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRÉGOIRE, J. *et al.* **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, [19--].

- HADJI, Charles (2001). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 1981.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino - aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 5-15.
- HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 21. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 34.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA Adriana de Oliveira. **Avaliação Escolar: julgamento e construção**. Petrópolis: 8ª ed. Editora Vozes, 2002.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica / Didática Prática**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2003.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MIRAS, N., SOLÉ, I. La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza e aprendizaje. **Desarrollo psicológico y educación II / Psicología de la Educación**. Madrid. Alianza, 1992.
- MORALES, Pedro **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004a.
- _____. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2004b.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- _____. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- PRUITT-MENTLE, Davina. **Deciphering the Jargon**. Oak Hill Academy, 2003.
- RANGEL, Annamaria Píffero. **Construtivismo: apontando falsas verdades**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

RAPHAEL, Hélia Raphael e CARRARA, Kester (orgs.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 3^a.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências**. 5^a ed. São Paulo Brasil: Papyrus Editora, 2004.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã!** – A avaliação entre a teoria e a realidade. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Clóvis Roberto (org.) e FERREIRA INNUZZI, Maria Cecília. **Avaliação Educacional: Um olhar reflexivo sobre a sua prática**. São Paulo: Avercamp editora, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Sciven (Eds.). **Perspectives of Curriculum Evaluation**. 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand MacNally, 1967.

SILVA, C. S. da. **Medidas e Avaliação em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa – reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Janssen Felipe da, HOFFMANN, Jussara e ESTEBAN, Maria Teresa, (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOUZA, E. C. B. M. (org.) **Técnicas e instrumentos de avaliação**. Brasília: UnB / Cátedra UNESCO de Educação à Distância, [19--].

SOUZA, Clóvis Roberto dos Santos. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

STUFFLEBEAM, D. Alternativas em Avaliação Educacional: um Guia de Auto-Ensino Para Educadores. In BASTOS, L. R. (Org). **Avaliação Educacional II: Perspectivas, Procedimentos e Alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1981.

TÁPIA, Jesús Alonso e FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TESOLIM, Olganir Merçon. **Didática Geral: um olhar para o futuro**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOSI, Maria Raineldes. **Recriando a educação: uma nova visão da psicologia do afeto**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2003.

TYLER, R. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago, 1949. (Principios Básicos de Currículo e Ensino. Porto Alegre: Globo, 1976.)

VALLS, E. (1996). **Os procedimentos educacionais: aprendizagem, ensino e avaliação**. Porto Alegre: ArtMed.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação:** concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. 13.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança. 6ª.ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (org.) (s/d). **Avaliação:** políticas e práticas. Campinas: Papirus.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: 2ª ed. ArtMed, 1998.

ZABALA, Antoni. Introdução. In: ZABALA, Antoni. (org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Introduction to scoring rubrics. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_...>. Acesso em: 17 mar. 2006.

Introduction. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_p1.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Definition of performance assessment. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/Intro_p1.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Performance Assessment = task + rubric. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_and_Rubrics/In_scoring_Prubric.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Why scoring rubrics are important. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_importance.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Elements of a scoring rubric. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_.../scoring_rubrics.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Analytical vs. holistic rubrics. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_.../analytical_holistic.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Combining scores from analytical rubric scales. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_.../combining_scores.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

General vs. specific rubrics. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_.../general_specific.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Share your rubric with students and parents. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../share_rubrics.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Where to find rubrics. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.us/Assessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../find_rubrics.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Evaluating rubrics. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../eval_rubrics.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Take a test drive! Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Scori.../test_drive.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Why we need reliable and valid assessments. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../reable_assessments.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Using your rubric. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../using_rubric.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Norwood Park Draft Reading Log Rubric. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../figure_1.htm>. Acesso em: 29 julh. 2005.

How to create a rubric from scratch. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Create_Rubricc/reat_rubi...>. Acesso em: 29 julh. 2005.

References. Disponível em:

<http://www.intranet.cps.k12.il.usAssessments/Ideas_an_Rubrics/Intro_Sc.../References/r...>. Acesso em: 29 julh. 2005.

3. ÁREA METODOLÓGICA

ABELA, Jaime Andréu. **Las técnicas de Análisis de Contenido:** una revisión actualizada. Departamento Sociología Universidad de Granada, [200-].

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1972.

BERELSON, Bernard. **Content Analysis in Communication Research.** New York: University Press, 1952; Hafner Publ. Co., 1971.

BRESLER, Liora. **Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical.** Música, Psicologia e Educação 2000, CIPEM – Escola Superior de Educação do Porto, p. 1-13.

BUSHA, Charles H.; HARTER, Stephen P. **Content Analysis.** Disponível em:

<<http://www.gslis.utexas.edu/~palmquis/courses/content.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação Qualitativa.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Mitologias da Avaliação:** de como ignorar em vez de enfrentar problemas. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEUSDARÁ, Bruno e ROCHA, Décio. **A Emergência do discurso:** o lugar das condições de produções em uma perspectiva não prevista no campo dos saberes. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. (Série Pesquisa em Educação, v.6). Brasília: Plano, 2003.
- HENRY, P.; MOSCOVICI, S. **Problèmes de l'analyse de contenu**. *Langages*, n. II, set.1968.
- HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. California: Addison-Wesley, 1969.
- HUBER, Günter L. **Research questions and matching methods of analysis: A quantitative approach to the analysis of Cervantes' "Don Quixote"**. University of Tübingen.
- KOHLBACHER, Florian. **The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research**. Forum: Qualitative Social Research. Volume 7, No. 1 Art. 21 – January 2006. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs/>>. Acesso em: 11 jan. 2006
- KRACAUER, Siegfried. **The Challenge of Qualitative Content Analysis**. Public Opinion Quarterly, vol.16 (4), p.631-642, 1952.
- KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis: An Introduction to Its Methodology**. Newbury Park, CA: Sage, 1980.
- LIST, Dennis. **Know Your Audience Chapter 16: Content analysis**. [200-]. Disponível em: <<http://www.audiencedialogue.org/kya16b.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- LIST, Dennis. **Know Your Audience Chapter 16: Coding for content analysis**. [200-]. Disponível em: <<http://www.audiencedialogue.org/kya16a.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- LIST, Dennis. **Know Your Audience Chapter 16: Content analysis – examples**. [200-]. Disponível em: <<http://www.audiencedialogue.org/kya16c.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- LIST, Dennis. **Know Your Audience Chapter 16: Content analysis – part 4 of 4**. [200-]. Disponível em: <<http://www.audiencedialogue.org/kya16d.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- MARTINS, Antônio Carlos Soares. **Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso**. Unimontes Científica V. 6 n. 1 – Janeiro/Junho de 2004. Disponível em: <<http://www.unimontes.br/unimontescientifica/revista/Anexos/artigo...>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- MAYRING, Philipp. **Qualitative Content Analysis**. Forum: Qualitative Social Research. Volume 1, No. 2 – June 2000. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- MUCCHIELLI, S. **L'analyse de contenu des documents et des communications**. Paris : Les Librairies Techniques, 1974.
- PALMQUIST, Mike. **Content Analysis**. Disponível em: <<http://www.gslis.utexas.edu/~palmquis/courses/content.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.
- PÊCHEUX, M. **Analyse du discours, langue et idéologie**. *Langages*, n.37 (esp.), mar.1973.
- POOL, I. de S. **Trends in Content Analysis**. Urbana, Illinois: University Press, 1959.
- PORTA, Luis e SILVA, Miriam. **La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa**. Universidad Nacional de Mar del Plata – Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Mar del Plata, 2003.

RATCLIFF, Don. **Qualitative Research Methods** (part 1): **Introduction**. University of Georgia. Disponível em: <<http://don.ratcliffs.net/qual/1.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2006.

RATCLIFF, Don. **Qualitative Research** (part 2): **Sampling and Selection**. University of Georgia. Disponível em: <<http://don.ratcliffs.net/qual/2.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

RATCLIFF, Don. **Qualitative Research** (part 3): **Researcher Roles**. University of Georgia. Disponível em: <<http://don.ratcliffs.net/qual/3.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

RATCLIFF, Don. **Qualitative Research** (part 4): **Data Collection**. University of Georgia. Disponível em: <<http://don.ratcliffs.net/qual/4.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

RATCLIFF, Don. **Qualitative Research** (part 5): **Data Analysis**. University of Georgia. Disponível em: <<http://don.ratcliffs.net/qual/5.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

ROCHA, Décio e DEUSDARÁ, Bruno. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. DELTA, vol.22 no.1 São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-44502006000100002&s...>> Acesso em: 2 julh. 2006.

SARGENTIM, Vanice Maria Oliveira. **Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault**. Centro de Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos – SP – Brasil. [200-]

SCHALKWYK, Gertina J van. **Music as a Metaphor for Thesis Writing**. The Qualitative Report, vol.7, no.2, June, 2002. Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR7-2/schalkwyk.html>>. Acesso em: 12 jan. 2006.

STEMLER, Steve. **Practical Assessment, Research & Evaluation**. Yale University, 2001. Disponível em: <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=17>>. Acesso em: 12 jan. 2006.

WILSON, Andrew e MOUDRAIA, Olga. **Quantitative or Qualitative Content Analysis?** Language and Computers, no.56, p.203-218, 2006.

Content Analysis. Disponível em: <<http://writing.colostate.edu/guides/research/content/prinformat.cfm...>>. Acesso em: 11 jan. 2006.

Writing Guides. Disponível em: <<http://writing.colostate.edu/guides/research/content/prinformat.cfm...>>. Acesso em: 11 jan. 2006.

LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

1. Instituições de Ensino

Plano de Curso. Núcleo de Canto, **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. 31 p. Disponível em: <<http://www.emb.com.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Curso de Canto CEP/EMB Função: Curso Básico e Técnico de Canto. 24 p. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.emb.com.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Curso de Canto CEP/EMB Função: Curso Básico – Técnica Vocal – Correpetição 1, 2, 3, 4, 5. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.emb.com.br>>. Acesso em: 02 maio de 2006.

Curso de Canto CEP/EMB Função: Curso Técnico de Canto – Técnica Vocal – Correpetição 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. Disponível em: <<http://www.emb.com.br>>. Acesso em: 02 maio 2006.

Curso de Canto CEP/EMB Função: Planilha de Avaliação. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha Individual de Avaliação. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha para acompanhamento de alunos. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Entrevista para Alunos de Canto. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Básico I. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Básico II. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Básico III. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Básico IV. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Técnico I. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Técnico II. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Técnico III. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB Função: Ficha de Avaliação para Técnico IV. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/BEM. Discutindo a Avaliação. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/BEM. Discutindo a Banca. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/BEM. Discutindo o Renivelamento. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/BEM. Instrumento e Procedimentos Gerais de Avaliação – Em Discussão. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/EMB. Planilha de Avaliação – Em Discussão. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Curso de Canto CEP/BEM. Avaliação de Disciplina. **Escola de Música de Brasília**, Brasília-DF. [2006]

Diretrizes para Avaliação. **Secretaria de Educação/Fundação Educacional/Departamento de Pedagogia/GDF**. [2006]

Prova Específica de Música. **Universidade Federal da Bahia** – *Campus* Universitário do Canela.

Cursos – Prova Escrita (para todos os cursos) Escola de Música, Colegiados dos correspondentes cursos. **Universidade Federal da Bahia** – *Campus* Universitário do Canela.

Programa de canto da UnB. **Universidade de Brasília**. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Canto da UnB. Pesquisa e Domínio do Aparelho Fonador. **Universidade de Brasília** – DF.

Provas. Cursos: Música – Educação Musical – Musicoterapia. **UFG**, Processo seletivo 2005, 4 p.

Manual para Prova Específica do Concurso Vestibular Unificado (CVU). **UFRGS**, 2006, 3p.

Currículo Bacharelado em Música – Hab. Canto. **UFRGS**. 5p. Disponível em: <<http://www1.ufrgs.br/graduação/xInformacoesacademicas/curricul...br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Critérios de Avaliação - 1ª ETAPA – **UFRGS**. Disponível em: Prova de Habilitação Específica – Música. Disponível em: <<http://www.artes.ufrgs.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Critérios de Avaliação Prova de Habilitação Específica - Música. **UFRGS**. 4 p. Disponível em: Prova de Habilitação Específica – Música. Disponível em: <<http://www.artes.ufrgs.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Canto 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e Recital de Canto – Graduação. **UFRGS**.

Programa de Disciplina Canto I - VIII. **Universidade Federal de Uberlândia**. 1 p. Disponível em: <<http://www.progra.ufu.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Disciplina Dicção e Declamação Lírica I - II. **Universidade Federal de Uberlândia**. 1p. Disponível em: <<http://www.progra.ufu.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Disciplina Interpretação Cênica I - II. 1 p. **Universidade Federal de Uberlândia**. Disponível em: <<http://www.progra.ufu.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Disciplina Leitura à Primeira Vista e Solfejo I - IV. **Universidade Federal de Uberlândia**. 7 p. Disponível em: <<http://www.progra.ufu.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Disciplina Música de Câmara I - IV. 7 p. **Universidade Federal de Uberlândia**. Disponível em: <<http://www.progra.ufu.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Programa de Disciplina Prática Vocal I - VIII. Universidade **Federal de Uberlândia**. 7 p. Disponível em: <<http://www.progra.ufu.br>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: **MEC**, 1997.

Relatório Final. **3º Consenso Nacional Sobre Voz Profissional**, 2004, Rio de Janeiro. 68 p.

Concurso de Acesso aos Cursos de Música. **Escola Superior de Música de Lisboa**, Lisboa. [200-]. 3p.

Curso de Canto Provas de Acesso. **Instituto Politécnico do Porto** – Escola Superior de Música e das Artes de Espetáculo. Disponível em: <http://www.ipp.pt/conteudos/ECTS_PORT_v002_Abr_2005/AP_Ca...>. Acesso em: 16 mar. 2006.

Anecdotal Map for Fishbowl Discussion. **Alaska Department of Education & Early Development**. March, 1997, New Orleans. Disponível em: <<http://www.educ.state.ak.us/tls/Frameworks/arts/6assess3.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

Standards. **ARTSEEDGE** Marcopolo. Disponível em: <<http://www.artesedge.kennedy-center.org/teach/standards.cfm>>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Standards, K-4 Music. **ARTSEEDGE** Marcopolo. Disponível em: <http://www.artesedge.kennedy-center.org/teach/standards.cfm?standard_id=52>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Standards, 5-8 Music. **ARTSEEDGE** Marcopolo. Disponível em: <http://www.artesedge.kennedy-center.org/teach/standards.cfm?standard_id=8>. Acesso em: 29 julh. 2005.

Standards, 9-12 Music. **ARTSEEDGE** Marcopolo. Disponível em: <http://www.artesedge.kennedy-center.org/teach/standards.cfm?standard_id=30>. Acesso em: 29 julh. 2005.

High School Vocal Music Performance Assessment. **ArtsWork**. Disponível em: <<http://www.artswork.asu.edu/arts/teachers/standards/music.htm/>>. Acesso em: 29 julh. 2006.

Assessment. **ArtsWork**. Disponível em: <<http://www.artswork.asu.edu/arts/teachers/assessment/>>. Acesso em: 29 julh. 2006.

Music Criticism. **ArtsWork**. Disponível em: <<http://www.artswork.asu.edu/arts/teachers/assessment/discipline1.htm/>>. Acesso em: 29 julh. 2006.

Music Examples. **ArtsWork**. Disponível em: <<http://www.artswork.asu.edu/arts/teachers/resources/print/music.htm>>. Acesso em: 29 julh. 2006.

Bureau of Curriculum and Instruction, The Arts: A Guide to K - 12 Program Development – 2002. **Connecticut State Department of Education**. Disponível em: <http://www.state.ct.us/sde/dtl/curriculum/currat_guide1.htm>. Acesso em: 29 julh. 2006

Vocal Music Program Standards and Benchmarks. **Mason City Community School District**. <<http://www.mchschoir.com>> Acesso em: 1 julh. 2006.

Curriculum (K-12) - Overview. NH School Administrative Unit #5 **Oyter River Cooperative School District Music**. Disponível em:
<http://www.dnh.mv.net/ipusers/orol/district/issues/music/overview.html>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

Curriculum (K-12) - Assessment and Evaluation. NH School Administrative Unit #5 **Oyter River Cooperative School District Music**. Disponível em:
<http://www.dnh.mv.net/ipusers/orol/district/issues/music/assessment...>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

Curriculum (K-12) - Student Proficiencies in Music. NH School Administrative Unit #5 **Oyter River Cooperative School District Music**. Disponível em:
<http://www.dnh.mv.net/ipusers/orol/district/issues/music/sing.html>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

Curriculum (K-12) - National Standards for Music. NH School Administrative Unit #5 **Oyter River Cooperative School District Music**. Disponível em:
<http://www.dnh.mv.net/ipusers/orol/district/issues/music/national.html>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

A Comprehensive Approach to Music Instruction. **Center for Educator Development in Fine Arts (CEDFA). Texas Education Agency**. [2006].15 p.

Music Audition Requirements; Music Entrance Auditions; Criteria for Acceptance. **The Juilliard School**. Disponível em: <http://64.34.203.103.admissions/entrance_music.html>. Acesso em: 28 mar. 2006.

Vocal Arts/Opera. **Juilliard Opera Center**. [2006]

Music Division Programs of Study: Voice. **The Juilliard School**. [2005-2006]

Music Division Course Descriptions. **The Juilliard School**. Disponível em:
 <http://www.juilliard.edu/asp/occ/course_list.php?div=M&level=U&>. Acesso em: 28 mar. 2006.

Music. Department of Music, **California State University**. Music Building, 102. 6 p. Disponível em: <<http://www.csub.edu/pad/>>. Acesso em: 02 maio 2006.

Content Guideline Rubric, Knowledge and Skills for: Music Standards, Performance Tasks, and Assessments. **Carthage College**, Kenosha, Wisconsin. 14 p. Disponível em: <[http://www. Carthage. Edu/](http://www.Carthage.Edu/)> . Acesso em: 02 maio 2006.

Student Recitals. **Casper College**. Acesso em: 18 julh. 2006.

Auditioning for admission as a Music major. Chairman, Music Scholarship Committee Department of Music, Theatre and Dance. **Colorado State University**, Fort Colling, CO 80523-1778. [2006]. 1 p.

Auditioning for Music Scholarship. Chairman, Music Scholarship Committee Department of Music, Theatre and Dance. **Colorado State University**, Fort Colling, CO 80523-1778. [2006] 7 p.

Music Audition Application – Auditioning for admission as a Music major. Chairman, Music Scholarship Committee Department of Music, Theatre and Dance. **Colorado State University**, Fort Colling, CO 80523-1778. 2p. [2006]

Suggested Repertoire for Auditions. Chairman, Music Scholarship Committee Department of Music, Theatre and Dance. **Colorado State University**, Fort Colling, CO 80523-1778. [2006]

Music Department Scholarships Listing – Chairman, Music Scholarship Committee Department of Music, Theatre, and Dance. **Colorado State University**, Fort Colling, CO 80523-1778. [2006]. 2 p.

The Performing Arts. **Montgomery College**, Maryland. Disponível em:
 <<http://www.montgomerycollege.edu/acts/actsoperfarts.htm>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

A Guide to Recitals. **VanderCook College of Music**. Chicago, Illinois. 2006. 21 p.

Music Department. **Wellesley College**, Massachusetts. Disponível em:
<<http://www.wellesley.edu/Music/students.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

Evaluations and Juries. **Wellesley College**, Massachusetts.
Disponível em: <<http://www.wellesley.edu/Music/students.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

National Standards for Arts Education. National Standards. **Department of Education, U. S.**, the National Endowment for the Arts, and the National Endowment for the Humanities. 11 p.

Performance Standards for Music: Grades Pre-K – 12. **The National Association for Music Education**. Disponível em: http://www.menc.org/publication/books/performance_standards/not.... Acesso em: 19 jan. 2006.

The Guildhall School's Clear Performance Assessment System. **Guildhall School of Music & Drama**. London, April 2002, 17 p.

University of London. Department of Music. **Kings College London**. Disponível em:
<<http://www.kcl.ac.uk/kis/schools/hums/music/>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

Handbook. **King's College** Department of Music. 2005-2006.

BMS (Hons) Programme Handbook. Singers. **RCM London**. 2004-2005. 13p.

BMS (Hons). Practical Examination Requirements Syllabus Booklet for Singing. **RCM London**. 2004-2005. 14 p.

Academic Quality Handbook. **Trinity College of Music**. [2006]

Performance Criteria for Undergraduate Auditions. **Trinity College of Music**. [2006]

Marking Criteria PG Entrance Auditions. **Trinity College of Music**. [2006]

Performance: lessons. Department of Music, **University of Bristol**. Victoria Rooms, Queens Road, Bristol BS8 1ASA, UK. <<http://www.bris.ac.uk/music/markingcriteria/perflessons.html>>. Acesso em: 16 Set. 2006.

Performance: solo recitals. Department of Music, **University of Bristol**. Victoria Rooms, Queens Road, Bristol BS8 1ASA, UK. <<http://www.bris.ac.uk/music/markingcriteria/perfrecitals.html>>. Acesso em: 16 Set. 2006.

Performance: Logbooks. Department of Music, **University of Bristol**. Victoria Rooms, Queens Road, Bristol BS8 1ASA, UK. <<http://www.bris.ac.uk/music/markingcriteria/perflogbooks.html>>. Acesso em: 1 julh. 2006.

Performance: accompaniment. Department of Music, Victoria Rooms, **University of Bristol**. Queens Road, Bristol BS8 1ASA, UK. <<http://www.bris.ac.uk/music/markingcriteria/perfaccompagniement...>>. Acesso em: 16 Set. 2006.

Performance: ensemble recitals. Department of Music, **University of Bristol**. Victoria Rooms, Queens Road, Bristol BS8 1ASA, UK. <<http://www.bris.ac.uk/music/markingcriteria/perfensemble.html>>. Acesso em: 16 Set. 2006.

Performance: ensemble workshops. Department of Music, **University of Bristol**. Victoria Rooms, Queens Road, Bristol BS8 1ASA, UK. <<http://www.bris.ac.uk/music/markingcriteria/perfensemblews.html>>. Acesso em: 16 Set. 2006.

Performance Courses. The Department of Music SOAS. Handbook, School of Oriental and African Studies **University of London**, 2005-2006.

TAYLOR, Clara. These Music Exams. **The Associated Board of the Royal Schools of Music**, [2006]. p 4-56.

Diploma Syllabus. **The Associated Board of the Royal Schools of Music**, [2006]. p 3-34.

Listening to singers. **The Associated Board of the Royal Schools of Music**. Disponível em: <<http://www.abrsm.org/?page=newsArticles/item.html&id=25>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

MUNDEY, Philip, HARGREAVES David and NORTH, Adrian. Examinations Benchmarking & Reliability, Why you can have confidence in the Board's examinations. **The Associated Board of the Royal Schools of Music**. [2006]

Music. **The National Curriculum for England**. Disponível em: <<http://www.nc.uk.net>>. Acesso em: 19 jan. 2006.

National Curriculum. Disponível em: <<http://www.teachernet.gov.uk/management/atoz/n/nationalcurricul...>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

The National Music Curriculum in England. Parents' Music Room. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/music/parents/yurchild/england.shtml>>. Acesso em: 13 nov. 2006.

Teacher Training. **Association of Teachers of Singing**. Chase Academy in Cannock, 1994. Disponível em: <<http://www.aotos.co.uk/teacher.php>>. Acesso em: 16 julh. 2006.

Opera Course Structure Studying at **The New Opera Academy**. Disponível em: <http://www.cva.ahk.nl/EN/02_studicaanbod/06_opera/01_dnoa/inde...>. Acesso em: 12 julh. 2006.

BOCHMANN, Christopher (Working Group Coordinator). Pre-College Music Training. **Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen**. Escola Superior de Musica, Lisboa.

HALLIWELL, Michael. Opera Training for the 21st Century. **University of Sydney Conservatorium of Music**. Sydney, Australia. Disponível em: <<http://www.nactmus.org.au/papers01/halliwell.html>>. Acesso em: 5 julh. 2006.

Practical tasks and submitted works – HSC Music 1 Marking Guidelines **Board of Studies – New South Wales** [2006]

Music Performance Standard Grade – Senior Certificate Examination Handbook. **Independent Examinations Board (IEB)**, South Africa. October 1999 A/S 34. Disponível em: <<http://www.ieb.co.za/southafrica>> . Acesso em: 02 maio 2006.

Examination – Senior Certificate Examination Handbook. Independent Examinations Board Senior Certificate Examination. **(IEB)**. October 1999 A/S34. Disponível em: <<http://www.ieb.co.za/southafrica/>>. Acesso em: 02 maio 2006.

Internal Assessment – Senior Certificate Examination Handbook. Independent Examinations Board Senior Certificate Examination. **(IEB)**. October 1999 A/S34. Disponível em: <<http://www.ieb.co.za/southafrica/>>. Acesso em: 02 maio 2006.

Assessment Criteria – Senior Certificate Examination Handbook. Independent Examinations Board Senior Certificate Examination. **(IEB)**. October 1999 A/S34. Disponível em: <<http://www.ieb.co.za/southafrica/>>. Acesso em: 02 maio 2006.

SA NCS Music: **National Curriculum Statement**. South African Curriculum Book. <http://en.wikibooks.org/wiki/SA_NCS:Music>. Acesso em: 20 jan. 2006.

SA NCS Music: Learning Outcomes, Assessment Standards, Content and Contexts. **National Curriculum Statement**. South African Curriculum Book. <http://en.wikibooks.org/wiki/SA_NCS_Music:Learning_Outcomes,_Assessment_Standards,_Content_and_Contexts>. Acesso em: 20 jan. 2006.

GMÖ 304 Singing. Music Education Branch – Fine Arts Education Department. **Dokuz Eylül University**, Izmir, Turkey

Musicians, Singers and Related Workers. Occupational Outlook Handbook. **U. S. Department of Labor**. Disponível em: <<http://www.bls.gov/oco/oco095.html>>. Acesso em: 23 mar. 2006.

2. Concursos

CASTRO-BALBI, Jesus. **In México, Contest Prizewinner Returns as Judge**. Disponível em: <http://www.julliard.edu./update/journal/6/4journal_sbstory_0210.asp>. Acesso em: 28 mar. 2006.

CHAN, Wah Keung. **Ces voix qui séduisent**. Disponível em: <<http://www.scena.org/Is/sm7-9/voix~en.html>>. Acesso em: 30 mar. 2006.

CHAN, Wah Keung. **The Voice that Charms**. Disponível em: <<http://www.scena.org/Is/sm7-9/voix~en.html>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

COULING, Antonia. **Sun, sea and song** - At the Placido Domingo Operalia Competition, nobody comes away the loser. Opera Now. set/out 1999. Disponível em: <<http://www.teorismo.com/domingo/Articles/onow091099.htm> >. Acesso em: 29 julh. 2006.

HAITHMAN, Diane. **Young Voices Tested, Then Nurtured**. Los Angeles Times, 27 August. 2000. Disponível em: <<http://www.teorismo.com/domingo/Articles/lat082700.htm> >. Acesso em: 29 julh. 2006.

HOUGHTERLING, Sara. **The Next Big Sing**. Disponível em: <http://www.bostonphoenix.com/boston/news_features/other_stories...>. Acesso em: 23 mar. 2006.

SANTO, Jean del. **The Entrance Audition**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1144>>. Acesso em: 16 ago. 2006.

ZOUVES, Maria. **No Guarantees**. July/August 199. Disponível em: <<http://www.tenorissimo.com/domingo/Articles/classicalsinger/7899.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

Regulamento – **7º Concurso Internacional de Canto Bidu Sayão 2006**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/spimagem/concurso/bidu7/regulamento.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2006.

FAQ **Minnesota Music Educators Association All-State Audition**. Acesso em: 17 julh. 2006.

2006 Mathy Awards Rules and Conditions. **The Australian Singing Competiton**. Disponível em: <http://www.aussing.com.au/Mathy_rules.htm>. Acesso em: 29 julh. 2006.

Regulamento do 9º Maracanto. – **Mostra Maranhense de Canto Lírico 2005**. São Luís – Maranhão- Brasil, 20 a 23 set. 2005, 3 p.

Nono Maracanto Prorroga Inscrição para a Categoria Máster. Disponível em: <<http://www.elo.com.br/pagina.php?dst=noticias&id=132664>>. Acesso em: 27 mar. 2006.

Maracanto vai mobilizar canto lírico na Igreja da Sé. Disponível em: <<http://www.elo.com.br/pagina.php?dst=noticias&id=134046>>. Acesso em: 27 mar. 2006.

3. Autores

a) Cantores e Professores de canto

ANDERSON, Jason. Course Objectives and Basic Requirements. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 18 mar. 2006.

ANDERSON, Jason. Classroom Notes from September 29, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Study Guide for September 29, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Classroom Notes from October 4, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Study Guide for October 4, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Classroom Notes from October 6, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Study Guide for October 6, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Classroom Notes from October 11, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

ANDERSON, Jason. Study Guide for October 11, 1999. **Course Syllabus for the Vocal Portion of Guitar/Vocal Techniques.** Disponível em: <<http://www.musikus.net/mus334/CS-MUS334.html>>. Acesso em: 17 julh. 2006.

BARTOLI, Cecília. “**Antes de cantar é preciso saber ouvir a nossa voz**”. Jornal Notícias, Sábado, 11 Fev. 2006

ZOUVES, Maria. **A Conversation with Martina Arroyo.** Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=434>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

GRUNERUD, Morgan. **Debut Recital Offers Women s Perspectives Through 20th-Century Song.** Disponível em: <http://www.juilliard.edu/update/jornal/aylmer_1101.html>. Acesso em: 05 julh. 2006.

BARTOLI, Cecília. Online News Hour: **Opera star Cecilia Bartoli talks with Elizabeth Farnsworth about her upcoming performance in “Cinderella” at York’s Metropolitan Opera. Diva Cecília Bartoli** – November 9, 1998. Disponível: <http://www.pbs.org/newshour/bb/entertainment/july-dec98/bartoli_...> Acesso em: 02 dez. 2006.

ZOUVES, Maria. **A Conversation with Carlo Bergonzi.** Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=447>>. Acesso em: 24 nov.2006.

WILLIAMSON, CJ. **Never Audition Again! An Interview with Master Teacher Janet Bookspan.** Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1005>>. Acesso em: 25 nov.2006.

SERINUS, Jason. **Of Home Theater and High Fidelity - Feature Article- An Interview with Ian Bostridge, Lyric Tenor November, 2000.** Disponível:<http://www.hometheaterhifi.com/volume_7_4/feature-article-bostri...>. Acesso em: 03 dez. 2006.

IBANEZ, Serafin Garcia. **Montserrat Caballé – Spanish opera singer – Interview.** Disponível em: <http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m130/is_1995_Jan/ai_...> Acesso em: 15 ago. 2006.

Pianíssimo: A Diva Montserrat Caballé canta amanhã em São Paulo acompanhada pela Orquestra Sinfônica de Porto Alegre. Disponível em: <<http://216.239.51.104/search?q=cache:FRvgQm6XwAUJ:portal.an...>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

Maria Callas – Coragem, força de vontade, amor e devoção. Vissi d' Amore. Monday, July 24, 2006. Disponível: <<http://www.vissid-amore.blogspot.com/2006/07/elizabeth-schwartzkopf-v...>>. Acesso em: 21 dez. 2006.

JONES, Robert T. **My Date with Maria Callas.** Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=474>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

ZOUVES, Maria. **Jose Carreras: Born to Sing.** Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=790>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

GUY, Jennye. **The Freedom to Fly.** Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1008>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

GUY, Jennye. **The Freedom to Fly – An Interview with Costanza Cuccaro, from Indiana Univ.** Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=879>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

ZOUVES, Maria. **No Guarantees.** Classical Singer, July/August 1999. Disponível:<<http://www.tenorissimo.com/domingo/Articles/classicalsinger/7899.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

ZOUVES, Maria. **A Conversation with Mignon Dunn – An Intimate Rap Session.** Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=19>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

ZOUVES, Maria. **A Conversation with Mignon Dunn: part II.** Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=410>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

KETTLE, Martin. **It is the start of the final episode**. Disponível em: <http://www.arts.guardian.co.uk/fridayreview/story/0,12102,1487391,00.h.>>. Acesso em: 02 dez. 2006.

HOPKIN, Arden. **Aptitude Test for a Professional Career in Singing**. <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1205>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

JONES, David L. **Searching for a Good Voice Teacher**. Disponível em: <http://www.voiceteacher.com/finding_teacher.html>. Acesso em: 18 mar. 2006.

JONES, David L. **Striving for Balance in Teaching Singing**. Disponível em: <http://www.voiceteacher.com/finding_teacher.html>. Acesso em: 18 mar. 2006.

JONES, David L. **Damaging Vocal Techniques**. Disponível em: <<http://www.voiceteacher.com/damaging.html>>. Acesso em: 21 julh. 2006.

JONES, David L. **Legato Line: Problem Solving in Practical Language**. Disponível em: <http://www.voiceteacher.com/legato_line.html>. Acesso em: 18 abr. 2006.

JONES, David L. **Preparing for a competition**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1284>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

JONES, David L. **The Final Analysis: Causes of Vocal Fatigue**. Disponível em: <<http://www.voiceteacher.com/damaging.html>>. Acesso em: 21 julh. 2006.

JONES, David L. **The College, University, or Conservatory Singer**. Disponível: http://www.voiceteacher.com/finding_teacher.html Acesso em: 18 mar. 2006.

KAGEN, Sergius. **On Studying Singing**. New York: Dover, 1950.

LEDERMAN, Ronni. **Vocal Focus – Voice Teachers – Singing Lessons in Rockland Country, NY – Vocal Technique**. Disponível em: <<http://www.vocalfocus.com>>. Acesso em: mar. 2006.

MACHADO, Prof^a. Regina. **Tópicos Especiais – História do Canto na Música Popular Brasileira**. Departamento de Música/IA/UNICAMP. Disponível em: <<http://www.iar.unicamp.br/docentes/reginamachado/historiacanto.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

MAREK, Dan H. **Advice from the 'Scuola Cantorum'**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1348>>. Acesso em: 25 nov. 2006.

McCARRY, Marcia and STARK, Josephine . **Acting Skills for Singers**. Disponível em: <<http://www.stagesingingsecrets.com/>>. Acesso em: 23 mar. 2006.

McCARRY, Marcia. **“Singers’ Secrets for Success”** - Points for Singers in a Nutshell. 2004, p.1-4.

McCARRY, Marcia. **“The Love of Singing”**. Disponível em: <<http://www.stagesingingsecrets.com.>>. Acesso em: 23 mar. 2006.

McCARRY, Marcia. **Vocalises for Every Occasion**.

ZOUVES, Maria. **A Conversation with Anna Moffo**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=534>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

- PARCELLS, Elizabeth. **A Little Treatise on Singing**. Disponível em:
<<http://www.elizabethparcells.com/interviews/A%20little%20treati...>>. Acesso em: 25 julh. 2006.
- PARCELLS, Elizabeth. **Vibrato**. Disponível em:
<<http://www.elizabethparcells.com/interviews/vibrato.htm>>. Acesso em: 25 julh. 2006.
- PARCELLS, Elizabeth. **Singing With Good Diction and Phonetics**. Disponível em:
<<http://www.elizabethparcells.com/interviews/Diction%20and%20p\P...>>. Acesso em: 25 julh. 2006.
- PARCELLS, Elizabeth. **Talking with Dina Soresi Winter about Singing, June 2005**. Disponível em: <<http://www.elizabethparcells.com/interviews/About%20singing.htm>>. Acesso em: 17 julh. 2006.
- PARCELLS, Elizabeth. **Daily Vocal Exercises**. [2006].
- ZOUVES, Maria. Longevity and Technique: **A Conversation with Luciano Pavarotti**. Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=287>>. Acesso em: 24 nov. 2006.
- ZOUVES, Maria. **Climbing the Ladder - A Conversation with Paul Plishka**. Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1092>>. Acesso em: 24 nov. 2006.
- SALGADO, António Gabriel Castro Correia. **Contributo para a Formação do Cantor Profissional**. Série Fundamentos da Educação Musical, Salvador, out. 1998. p.151-154.
- SANTO, Jean del. **The Entrance Audition: A Crucial First Step to Your College Music Study**. Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1144>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **Essays on Opera and Singing**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/essays.html>>. Acesso em: 23 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **On Becoming a Singer**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/become.html>>. Acesso em: 23 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **How To Practice Voice**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/practice.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **How to Learn Vocal Music**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/learn.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **How to Memorize Vocal Music**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/memor.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **How to Succeed In Opera**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/memor.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **Worksheet on Song Interpretation**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/interp.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **Operatic Acting**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/acting.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **Physical Exercise for Singers**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/Exer.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **The Meaning of Vocal Technique**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/meaning.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.

- SCHOONMAKER, Bruce. **Technique**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/technique.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **Singing Without Technique**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/without.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **The Tao of Singing**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/sing.html>>. Acesso em: 13 mar. 2006.
- SCHOONMAKER, Bruce. **The Uncertainty Principle and Singing**. Disponível em:
<<http://www.facweb.furnan.edu/~bschoonmaker/uncertainty.html>>. Acesso em: 02 maio 2006.
- Elisabeth Schwartzkopf, "The Voice of Mozart"**. Vissi d' Amore. Monday, July 24, 2006.
Disponível:<<http://www.vissid-amore.blogspot.com/2006/07/elisabeth-schwartzkopf-v...>>. Acesso em: 21 dez. 2006.
- STAFF, CS. **Painting your Own Colors – A Conversation with Maria Spacagna**.
Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=686>>. Acesso em: 25 nov.2006.
- STEIN, Hanns. **El arte de cantar: su dimensión cultural y pedagógica**. Disponível em:
<<http://www.cantolirico.com/content/view/368/>>. Acesso em: 16 julh. 2006.
- ZOUVES, Maria. **The Joy of Singing - A Conversation with Dame Joan Sutherland**.
Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=457>>. Acesso em: 24 nov.2006.
- ZOUVES, Maria. **A Conversation with Barry Tucker**.
Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=492>>. Acesso em: 24 nov. 2006.
- VANDERMEER, Zoe. **If Love Be the Food of Musick**. Disponível em:
<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=960>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- NECULA, Cristina. **Singing is a way of Thinking, An Interview with Tenor Ramon Vargas**.
Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=320>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- WILLIAMS, Janet. **Nail Your Next Audition**. p.4-133. Disponível em:
<<http://www.nailvournextaudition.com>> . Acesso em: 02 maio 2006.
- NECULA, Cristina. **An Encounter with Virginia Zeani**. Disponível:
<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=420>>. Acesso em: 25 nov. 2006.
- STREMPEL, Eileen. **The Teaching of Singing: Top Teachers Talk to You**. Disponível em:
<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=866>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- WILLIAMSON, CJ. **A Voice Lesson with Rosalind Plowright**. Disponível:
<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=245>>. Acesso em: 07 dez. 2006.
- WILLIAMSON, CJ. **Betti McDonald – Classical Singer’s Teacher of the Year for 2004**.
Disponível:<<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=836>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

THOMAS, Sara. **2005 Classical Singer Teacher of the Year**- Elizabeth Nohe Colson. Disponível em: <http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1122>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

THOMAS, Sara. **2006 Teacher of the Year** - Martile Rowland. Disponível em: <http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1328>>. Acesso em: 07 dez. 2006.

ZOUVES, Maria. **Robert and Marion Merrill – Human being first, artist second**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=513>>. Acesso em: 24 nov. 2006.

b) Fonoaudiólogos

ALBUQUERQUE, Leilane Maria Farias Leite de. **Canto: Arte e ciência uma maior interpretação entre professores de canto e fonoaudiólogos**, São Paulo, 1997. CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, 16 p.

FÉLIX, Sandra Mara de Paula. **O Ensino de Canto no Brasil Uma Visão Histórica e uma Reflexão Aplicada ao Ensino de Canto no Brasil**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, dez. 1997, 89 p.

GOUVEIA, Lúcia Maria de. **A Fonoaudiologia e o Canto**. Universidade Cruzeiro do Sul. Disponível em:

GRANGEIRO, Maria Regina. **Classificação Vocal: Aspectos Anatômicos e Fisiológicos**. Curso de Especialização em Fonoaudiologia, Salvador-BA, 1999, 19 p.

GUTIÉRREZ, Clara Aponte. **La voz cantada: Interacción del fonoaudiólogo con el cantante: The singing voice: Interaction between the phonoaudiologist and the singer**. Disponível em: <<http://www.encolombia.com/medicina/otorrino/otorinosupl31203...>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

GUTIÉRREZ, Clara Aponte. **Cantante Popular**. Disponível em: <<http://www.encolombia.com/medicina/otorrino/otorinosupl31203...>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

GUTIÉRREZ, Clara Aponte. **El Maestro de Canto**. Disponível em: <<http://www.encolombia.com/medicina/otorrino/otorinosupl31203...>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

OLIVEIRA, Mayra Carvalho. **Diversas Técnicas de Respiração para o Canto**. CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia, Salvador, 2000. p. 6-34.

PERDROSO, Maria Ignez de Lima. **Técnicas Vocais para os Profissionais da Voz**. CEFAC – Centro Especializado em Fonoaudiologia Clínica, São Paulo, 1997. p. 1-31.

ZAMPIERI, Sueli A. e BRASIL, Osiris O. C. do. **Análise de cantores de baile em estilo de canto popular e lírico: perceptivo-auditiva, acústica e da configuração laríngea**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-72992002000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 maio 2006.

3º Consenso Nacional Sobre Voz Profissional, 2004, **Relatório Final**. Rio de Janeiro. 68 p.

Invoz: **Curso Teórico - Prático de Exercícios de Voz**. Professora Dr^a. Sílvia Pinho. [2006]

Curso de Férias no Invoz: **Vivência Prática em Exercícios Vocais**. 21 julh. [199-]

Curso de Técnicas Vocais: **Enfoque Fisiológico**. Leblon – Av. Ataulfo de Paiva 669, 3º andar- Esquina R. João Lira, Rio de Janeiro. Sílvia Pinho. 14 Set. 2006.

c) Especialistas em Dicção

ADAMS, David. **Diction for Singers**. Disponível em: <<http://www.vocalist.org.uk/diction.html>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

CLARK, Diane. **Make your Text Come Alive! Basic Tools of the Singer / Actor**. <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=119>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

LOCKEMAN, Wolfgang. **Words Make Music Too: The German Lied**. <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1226>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

PANOU, Louise. **Prima la Parola**. <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=658>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

SANCHEZ, Beatriz. **El Lenguaje Universal y Las Lenguas Vivas**: Proyecto didáctico orientado al relevamiento, interpretación y análisis de manifestaciones musicales y lingüísticas multiculturales del contexto social de pertenencia. Série Fundamentos da Educação Musical, Salvador, out. 1998. p.151-154.

SEARS, Peggy. **Diction for Singers - Italian**. California State University. [2006]

SEARS, Peggy. **Diction for Singers German and English**. California State University. [2006]

SEARS, Peggy. **Diction for Singers French and Spanish**. California State University. [2006]

SOSLAND, Benjamin. **Cook's Advice to voice Students: Talk, Don't Sing**. The Juilliard Journal Online. Disponível em: <http://www.juilliard.edu/update/journal/j_articles772.html>. Acesso em: 25 mar. 2006.

VAUGHN, Cynthia. **Diction: Making your Words Count**. <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=625>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

LIRIO, Pilar. **La Dicción de Canto**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/pilarlirio/diccioncanto.htm?200616>>. Acesso em: 16 mar. 2006.

Latin Transcriptions & Translations. Disponível em: <<http://www.ipasource.com/Documents/Diction/Latin%20Transcriptions.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2006.

Opera's not just for Italians anymore. The tartan online, Carnegie MELLON'S. Disponível em: <<http://www.thetartan.org/2006/2/27/pillbox/musclang>>. Acesso em: 25 mar. 2006.

d) Outros Profissionais

AIZPURUA, Pedro. **Teoría del conjunto coral**. Madrid: Real Musical, 1981.

COELHO, Helena Wöhl. **Técnica vocal para coros**. 4ª ed. São Leopoldo, Sinodal, 1999. p. 9-12.

GRAETZER, Guillermo. **Nueva Escuela Coral**. Buenos Aires: Ricordi, 1981.

HOWERTON, George. **Technique and Style in Choral Singing**. New York: Carl Fischer, 1957.

MASON, Joan. **Beginning Band Music**. [2006]. 9 p.

- MASON, Richard. **The Audition Newsletter**. 17 julh. 2006.
- NELSON, Kay. **Best Practice Network Inquiry**. [2006]. 2 p.
- PARDEE, Carolyn. **Chorus grading**. October 26, 2002. Disponível em: <<http://www.menc.org/networks/chorus/openforum/messages/468.html>>. Acesso em: 29 julh. 2005.
- RADOMSKI, Teresa A., M. M. **Survival Tips for Choral Singers**. Disponível em: <<http://www1.wfubmc.edu/voice/singers/survival.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2006.
- Evaluation**. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/nb2/musicedresources/Evaluate.html>>. Acesso em: 12 julh. 2006.
- NOCKIN, Maria. **Conductor Edoardo Müller – A Singer's Best Friend**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=17>>. Acesso em: 18 nov. 2006.
- NECULA, Cristina. **Gottfried Rabl**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=229>>. Acesso em: 25 nov. 2006.
- SUMMERS, Patrick. **The One Minute Measure**. <[http://www.houstongrandopera.org...l](http://www.houstongrandopera.org...)>. Acesso em: 1 julh. 2006.
- ZOUVES, Maria. **A Conversation with Fabrizio Melano**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=107>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- ZOUVES, Maria. **Fabrizio Melano, part II**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=483>>. Acesso em: 18 nov. 2006
- THOMAS, Sara. **Jacque Trussel: Classical Singers 2005 Stage Director of the Year**. Disponível em: <http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1198>>. Acesso em: 25 nov. 2006.
- GUNTER, Freeman. **The Third Line – Daniel Helfgot's Insider View**. Disponível: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=493>>. Acesso em: 25 nov. 2006.
- ANTMAM, Rachel. **Stage Sage: An Interview with Marc Verzatt, Classical Singer's 2006 Stage Director of the Year**. Disponível em: <http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1407>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- NECULA, Cristina. **Vienna State Opera's Sculptor of Singers – Ioan Holender**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=27>>. Acesso em: 18 nov. 2006.
- ERICKSON, Elly. **Getting Into a Young Artist Program**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=62>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- STAFF, CS. **Point of View: Management**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=134>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- DYER, Richard e STAFF, Globe. **Sometimes a crossover attempt can make a good voice go bad**. Disponível em: <<http://www.boston.com/news/globe/living/articles/2004/01/25/some...>>. Acesso em: 25 mar. 2006.
- SCALISI, Cecilia. **Marcelo Alvarez ovacionado em um país com altas exigências musicais, Alemanha**. Disponível em: <<http://www.cantolirico.com/content/view/264/56/>>. Acesso em: 16 julh. 2006.
- HOUGHTERLING, Sara. **The next big sing**. Disponível em: <http://www.bostonphoenix.com/bostonnews_teaturesother_stories>. Acesso em: 23 mar. 2006.

- CHAN, Wah Keung. **Ces voix qui séduisent**. 9 juin 2002. Disponível em: <http://www.scena.org/lsm/sm7_9voix-fr.html>. Acesso em: 30 mar. 2006.
- CHAN, Wah Keung. **The voice that Charms**. 9 June 2002. Disponível em: <http://www.scena.org/lsm/sm7_9voix-en.html>. Acesso em: 25 mar. 2006.
- NECULA, Cristina. **An Interview with Erich Seitter**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=45>>. Acesso em: 18 nov. 2006.
- NECULA, Cristina. **An Interview with Adrian Hollaender**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=46>>. Acesso em: 07 dez. 2006.
- DORNEMANN, Joan. **Getting from Here to There**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=661>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- THOMAS, Sara. **Joan Dornemann: Classical Singers 2005 Coach of the Year**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1047>>. Acesso em: 25 dez. 2006.
- DORNEMANN, Joan; CIACCIA, Maria. **Complete Preparation**. A Guide to Auditioning for Opera. Introduction by Sherril & Nancy Milnes. Excalibur Publishing New York. 1992.
- WILLIAMSON, CJ. **Joan Krueger – 2004 Coach of the Year**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=825>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- THOMAS, Sara. **Steven Blier – 2006 Classical Singer Coach of the Year**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1299>>. Acesso em: 10 dez. 2006.
- GUNTER, Freeman. **Coaches and Accompanists – Kathy Olsen**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=559>>. Acesso em: 24 nov. 2006.
- VAUGHN, Cynthia. **Coaches and Accompanists – Spoil Your Pianist Rotten!** Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=560>>. Acesso em: 25 nov. 2006.
- McCARRY, Marcia; STARK, Josephine. **Acting Skills For Singers**. Disponível em: <<http://www.stagesingingsecrets.com/>>. Acesso em: 23 mar. 2006.
- STARK, Josephine. **Singers' Secrets For Success – 13 Tips for a Great Performance**. 2004. p.4-11.
- WILLIAMSON, CJ. **“The Top Ten” Voice Schools in America**. University of Cincinnati, September 2004 Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=877>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- WISE, Patricia. **The American School of Classical Singing: Does It Exist?** Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1135>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- WEISSMAN, Jerry. **No Second Chance for a First Impression**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=911>>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- WILLIAMSON, CJ. **Never Audition Again!**. Disponível em: <<http://www.classicalsinger.com/magazine/article.php?id=1005>>. Acesso em: 16 ago. 2006.

APÊNDICES E ANEXOS

Cantar é

Letra e música: Pedro Barroso
In: "Água mole em pedra dura", 1978

Estou aqui meus senhores para vos dizer
CANTAR não pode ter regulamento
só canta de encomenda quem quiser
quem faz uma canção tem que a assumir
e não apenas querer passar o tempo

CANTAR, CANTAR, CANTAR

CANTAR não é redoma lucro ou montra
é ter uma intenção e ter coragem
não é a lantejoula luzida o que mais conta
Mas ter por arma uma viola na bagagem
e ter um povo inteiro na viagem

CANTAR, CANTAR, CANTAR é acreditar

CANTAR é alma, é dedos, dor e riso
CANTAR é acto de combate colectivo
pela acusação, pelo despertar e pelo aviso
CANTAR é uma maneira de ser povo
CANTAR é uma maneira de estar vivo

CANTAR, CANTAR
CANTAR, CANTAR é acreditar

Anexo A

Anexo B



NÚCLEO DE CANTO ERUDITO - PLANILHA DE AVALIAÇÃO

Local:	Data: ____/____/____	Período/Horário:	PROF. AVALIADOR:	RUBRICA:
--------	----------------------	------------------	------------------	----------

NOME DO ALUNO	PROFESSOR	NÍVEL	MÚSICA APRESENTADA (obra - compositor)								MÉDIA FINAL	OBSERVAÇÕES
				1) ATITUDE CORPORAL	2) AFINAÇÃO	3) IMPOSTAÇÃO	4) CONTROLE RESP. E APOIO	5) DICÇÃO E PRONÚNCIA	6) DOMÍNIO DOS EL. MUSICAIS	7) INTERPRETAÇÃO		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												
16												

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES / COMENTÁRIOS ADICIONAIS:

- 1) **ATITUDE CORPORAL** (CONTRÔLE EMOCIONAL - PRESENÇA CÊNICA - EXPRESSÃO CORPORAL E FISIONÔMICA)
- 2) **AFINAÇÃO** (AJUSTE DO TOM DE UMA NOTA EM RELAÇÃO ÀS OUTRAS EM TERMOS DE ALTURA) (=chegar no centro tonal das notas)
- 3) **IMPOSTAÇÃO** (QUALIDADE SONORA - IGUALDADE - RESSONÂNCIA)
- 4) **CONTROLE RESPIRATÓRIO E APOIO** (SUSTENTAÇÃO DAS FRASES - ADEQUAÇÃO DOS PONTOS DE RESPIRAÇÃO)
- 5) **DICÇÃO E PRONÚNCIA** (CLAREZA DE ARTICULAÇÃO - CORREÇÃO DOS FONEMAS NA LÍNGUA CANTADA)
- 6) **DOMÍNIO DOS ELEMENTOS MUSICAIS** (NOTAS - RITMO - FIDELIDADE ÀS INDICAÇÕES MUSICAIS DA PARTITURA)
- 7) **INTERPRETAÇÃO** (COMPREENSÃO DO TEXTO - EXPRESSIVIDADE - FRASEADO - ESTILO)

“A Música é a linguagem dos espíritos. Sua melodia é como uma brisa saltitante que faz nossas cordas estremecerem de amor. Quando os dedos suaves da Música tocam à porta de nossos sentimentos, acordam lembranças que há muito jaziam escondidas nas profundezas do passado. Os acordes tristes da Música trazem-nos dolorosas recordações; e seus acordes suaves nos trazem alegres lembranças. A sonoridade de suas cordas faz-nos chorar à partida de um ente querido ou nos faz sorrir diante da paz que Deus nos concedeu.”

Khalil Gibran

“A música é a arte que realiza melhor e mais rapidamente a fusão do nosso espírito com o Todo. Nenhuma outra arte pode exprimir com mais emoção os sentimentos vagos determinados pela intuição da unidade com o Todo infinito, senão a música, que é a mais vaga e a mais emotiva de todas as artes. Pela sua fluidez ela transforma a natureza em sentimento: não se limitando a interpretar...”

Pitágoras