



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**  
**CURSO DE DOUTORADO**

**José Reginaldo Gomes de Santana**

**ANÁLISE DOS DISCURSOS ACADÊMICOS DA/SOBRE A VOZ CANTADA**  
**NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**RECIFE**  
**2019**

José Reginaldo Gomes de Santana

**ANÁLISE DOS DISCURSOS ACADÊMICOS DA/SOBRE A VOZ CANTADA  
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Linha de pesquisa: Processos de Organização Linguística e Identidade Social

Tese apresentada à Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Linguagem, área de concentração: Teoria e Análise da Organização Linguística

Orientadora: Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Coorientadora: Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida

Recife

2019

S232a Santana, José Reginaldo Gomes de.  
Análise dos discursos acadêmicos da-sobre a voz cantada no  
processo de ensino-aprendizagem / José Reginaldo Gomes de  
Santana, 2019.  
135 f. : il.

Orientador: Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo  
Coorientador: Cristiane Maria Galdino de Almeida  
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.  
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2019.

1. Análise do discurso. 2. Voz - Educação. 3. Canto. I. Título.

CDU 801

Ficha catalográfica elaborada por Pollyanna Alves CRB/4-1002

**JOSÉ REGINALDO GOMES DE SANTANA**

**ANÁLISE DOS DISCURSOS ACADÊMICOS DA/SOBRE A VOZ CANTADA  
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem

Aprovado em \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadia Pereira da Silva G. de Azevêdo – Universidade Católica de Pernambuco.

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silmara Cristina Dela da Silva – Universidade Federal Fluminense

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo – Universidade Católica de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado – Universidade Católica de Pernambuco

Recife, 2019

## AGRADECIMENTOS

A Deus, nessa minha relação de fé e de questionamentos, que me constitui positivamente.

Aos meus queridos pais, Reginaldo Firmo de Santana (*in memoriam*) e Severina Gomes de Santana (Dona Bibi), por tudo que sou.

A minha grande família – nas pessoas de Joseane, Jean, Jony, Pitty, Jozelma, Jorge, Miriam (*in memoriam*), Jozinaldo e Jozemar –, pelo companheirismo, amor e cuidado a mim dispensados.

A minha amiga Prof<sup>a</sup>. Dra. Julie Cássia Cavalcante e ao Prof. Dr. Nelson de Almeida, meus primeiros professores de técnica vocal e canto coral. Aos regentes dos diversos coros nos quais participei e aos professores de música da minha adolescência – nas pessoas do Prof. Artur (*in memoriam*) e do Maestro Israel Batista (*in memoriam*).

A todos os profissionais condutores de veículos – ônibus, táxi, metrô, uber, avião – por me guiarem pelos 624 quilômetros semanais, entre minha residência, a Unicap e o IFPE (Zona da Mata, Litoral e Agreste pernambucano); pelos “incontáveis” quilômetros percorridos para participar de congressos, encontros, simpósios e cursos referentes ao objeto de minha pesquisa.

A todos os autores de livros, artigos, dissertações e teses que li – na pessoa da querida Prof<sup>a</sup>. Dra. Freda Indursky – pelo crescimento teórico, analítico e humano que alcancei nessa trajetória de leituras.

Às instituições de ensino superior que serviram de campo para esta pesquisa – nas pessoas dos Chefes de Departamento e dos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura em Música, no período da autorização de sua realização –, aos alunos e professores dos referidos cursos, que gentilmente deram suas contribuições como entrevistados desta pesquisa.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – nas pessoas da Magnífica Reitora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Anália Keila Rodrigues Ribeiro, do Diretor geral, Prof. Dr. Valdemir Mariano, da Diretora de Ensino, Prof<sup>a</sup>. Dra. Kalina Cúrie. Tenho um orgulho enorme de fazer parte dessa instituição.

Ao Núcleo de Arte e Cultura do IFPE, Banda IFPE e Trupe Cultura, na pessoa da Psi. Jozelaine Maria Cavalcante, pelo aprendizado mútuo nas produções artísticas do IFPE. Ao Coral do IFPE *Campus* Pesqueira, pelas sonoridades e harmonias construídas que me acalentaram nas horas difíceis.

A todos os professores, funcionários administrativos e terceirizados do IFPE *Campus* Pesqueira – nas pessoas da Prof<sup>a</sup>. Ma. Maria do Rosário de Sá Barreto (*In memorian*), do Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues –, pelo incentivo ao meu acesso ao doutorado e no processo de construção da escrita da tese.

A todos os meus alunos e ex-alunos de todas as instituições de ensino por onde passei, e de todas as disciplinas que ensinei.

A Cristiane Cavalcante, Erika Maria, Maria do Carmo, Sérgio Dalexon e aos demais companheiros do curso.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

A Prof<sup>a</sup>. Dra. Silmara Dela da Silva - minha primeira professora de Análise do Discurso (AD) - por ter aceitado o convite para fazer parte da Banca de Defesa e por continuar sendo uma referência no meu percurso na AD.

A Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira, por ter aceitado o convite para participar da Banca de Defesa; pela escuta sempre atenciosa nos intervalos de encontros da AD; pelos gestos de envolver e unir um grande número de pesquisas e pesquisadores em torno da AD no Brasil, por meio de um trabalho sério e apaixonante na/pela AD.

A Prof<sup>a</sup>. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado, por fazer parte da Banca de Defesa; pela atenção a nós dispensada enquanto Coordenadora do PPGCL.

A Prof<sup>a</sup>. Dra. Prof<sup>a</sup>. Maria de Fátima Vilar de Melo, por fazer parte da Banca de Defesa; por permitir que eu participasse, diversas vezes, da disciplina Psicanálise e Linguagem; por sempre responder com carinho as minhas indagações, proporcionando-me excelentes momentos de aprendizagem, de reflexão e de questionamentos sobre a Psicanálise.

A minha Coorientadora, Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, por ter aceitado o convite para me coorientar; pelos momentos de aprendizado no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical – NEPEMUS (UFPE); por sua contribuição nessa pesquisa e na minha formação acadêmica.

A minha Orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dra. Nadia Pereira da Silva G. de Azevêdo, pela paciência que teve comigo nesses anos de mestrado e doutorado; pelo sorriso largo; por me dar liberdade de leitura; por ouvir meus questionamentos; por entender meu jeito crítico de ser; por acreditar no meu projeto de pesquisa desde o início da seleção do doutorado; pela urgência em responder aos meus *e-mails*; pela disposição em orientar sem atormentar; pela grande amizade que foi edificada nesses belos anos de convivência.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pelo financiamento por meio da taxa do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os discursos acadêmicos da/sobre a produção da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos são: Identificar os discursos sobre a voz cantada que circulam no ambiente acadêmico de cursos de Licenciatura em Música; Identificar, nos discursos acadêmicos, afirmações identitárias e interpelações ideológicas que posicionam o sujeito frente aos modos estabelecidos de cantar vigentes no processo de ensino-aprendizagem; analisar o funcionamento da materialidade da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e desenvolvida por meio de procedimentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, filiada ao pensamento de Michel Pêcheux e com desdobramentos teóricos e metodológicos no Brasil a partir de estudos de Eni Orlandi. Dentre o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso, serão mobilizados, principalmente, os conceitos de formações discursivas, identificação, contraidentificação, desidentificação, memória discursiva, sonoridades vocais e discursividade do corpo. A pesquisa foi realizada com discentes e docentes em cursos de Licenciatura em Música com habilitação em canto popular e cursos com currículos que priorizam a música erudita. A escolha dos participantes deste estudo está relacionada a sujeitos que vivenciam a construção de conhecimentos nas disciplinas de Canto popular e de Técnica vocal. O *corpus* adveio de entrevistas semiestruturadas e de audições de canto. Quanto ao funcionamento discursivo, identificou-se que o imbricamento do que é discursivo, do que é significado na história, com o que é individual, único, timbrístico produz discursos e/ou ilusões imagéticas de identificação com a voz do outro, identificação e contraidentificação do sujeito com as formações discursivas da técnica vocal.

Palavras-chave: 1. análise do discurso, 2. voz cantada, 3. materialidades discursivas, 4. ensino-aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This research has as general objective to analyze the academic discourses on / onf the production of the sung voice in the teaching-learning process. The specific objectives are: To identify the speeches about the singing voice that circulate in the academic environment of courses of Licenciatura in Music; To identify, in academic discourses, identity affirmations and ideological interpellations that position the subject in front of the established ways of singing in the teaching-learning process; to analyze the functioning of the materiality of the voice sung in the teaching-learning process. This research is of a qualitative nature and developed through theoretical-methodological procedures of French Discourse Analysis, affiliated with the thought of Michel Pêcheux and with theoretical and methodological developments in Brazil from Eni Orlandi's studies. Among the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, the concepts of discursive formations, identification, counter-identification, delimitation, discursive memory, vocal sounds and discursivity of the body will be mobilized. The research was carried out with students and teachers in Licentiate degree courses in Music with qualification in popular singing and courses with curricula that prioritize the erudite music. The selection of participants for this study is related to subjects who experience the construction of knowledge in the subjects of popular singing and vocal technique. The corpus came from semi-structured interviews and singing auditions. As for discursive functioning, it has been identified that the imbrication of what is discursive, of what is signified in history, with what is individual, unique, timbristic produces discourses and / or imagistic illusions of identification with the voice of the other, identification and counter-identification of the subject with the discursive formations of the vocal technique.

Keywords: 1. discourse analysis, 2. sung voice, 3. discursive materialities, 4. teaching-learning

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01	Paulo Freire com alunos de Angicos em 1963	17
Imagem 02	Nômades em Círculo de Cultura realizado em 1975	18
Imagem 03	Atual espelho laríngeo de 6 a 22mm	25
Imagem 04	Manuel Garcia em autoexame	26
Imagem 05	Laringoscopia indireta	26
Imagem 06	Analogia de um instrumento de metal com o trato vocal	34
Imagem 07	Ilustração de Roland Tompakow: resistência passiva, teimosia	39
Imagem 08	<i>Le fluteur de Juan Millás</i>	88
Imagem 09	<i>Um peu de l'ame des bandits</i>	89
Imagem 10	Esboços 1 da obra <i>Um peu de l'ame des bandits</i>	90
Imagem 11	Esboços 2 da obra <i>Um peu de l'ame des bandits</i>	90
Imagem 12	Lição 1: <i>La scala – L'arietta</i>	95
Imagem 13	Corte da laringe (fonte) e da região supraglótica (filtro).	106
Imagem 14	A cantora de ópera – Jesper Deleuran (1999)	109
Imagem 15	Um cantor de rock executando uma distorção vocal	109
Imagem 16	Corte de um auditório com um sujeito projetando um som	110

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	09
1 PRODUÇÃO DA VOZ CANTADA: UM TECER DE MUITOS FIOS .....	15
1.1 Processo de ensino-aprendizagem, <i>ensinagem</i> e discurso pedagógico .....	15
1.2 O discurso da ciência da voz .....	23
1.3 Estudos discursivos da/sobre a voz: aproximações e diferenças .....	29
1.4 Corpo, gestos e imaginário .....	36
2 A TEORIA DA ANÁLISE DO DISCURSO .....	44
2.1 Discurso e “superfícies” da voz .....	44
2.2 A Análise do Discurso: conjunturas, mobilizações e percursos .....	48
2.3 Convergências e divergências sobre o entendimento da tríplice entente no projeto inicial e entre analistas de discurso no Brasil .....	52
2.4 Formação Discursiva e desdobramentos do sujeito .....	55
3 SOBRE O MODO DE TECER AS TRAMAS: METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO .....	64
3.1 Sobre a natureza metodológica das pesquisas em Análise do Discurso .....	64
3.2 Propostas metodológicas na AD e suas mobilizações teóricas .....	66
3.3 Constituição do corpus empírico.....	71
3.4 Procedimentos metodológicos para a compreensão do funcionamento do discurso.....	76
4 O FUNCIONAMENTO DOS FIOS EM TRAMAS: ANÁLISE DISCURSIVA .....	79
4.1 O discurso de propriocepção e domínio do corpo pelo sujeito que canta.....	79
4.2 O discurso sujeito instrumento-instrumentista .....	84
4.3 Gestos, corpo, voz e discurso em análise .....	92
4.4 O entrelaçamento e o funcionamento dos discursos sobre e da voz cantada ...	102
UMA TRAMA QUE NÃO SE FECHA: SOBRE UM EFEITO DE FECHAMENTO.....	115
REFERÊNCIAS .....	119
APÊNDICE .....	130
ANEXO .....	133

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O texto a seguir, que analisa os discursos acadêmicos da/sobre a voz cantada no processo de ensino-aprendizagem – objeto de estudo desta tese –, aponta a relevância desse estudo no contexto das áreas da linguagem e da música, e trata da importância dele para o avanço do conhecimento nessas áreas.

O interesse desta pesquisa é pelo discurso de acadêmicos de cursos de licenciatura em música com habilitação em canto popular e em formação erudita; pela maneira como esse discurso constitui posições sujeito para os discentes desses cursos e para os docentes das disciplinas que tratam sobre técnica vocal e canto; pela forma como se apresentam as especificidades da voz cantada reconhecidas em suas materialidades discursiva e físico/acústico/musical nessas condições de produção. Essas condições são estabelecidas no movimento das relações de força existentes entre as posições sujeito, marcando o lugar social do qual os sujeitos falam “com a força da locução que este lugar representa” (ORLANDI, 2010a, p.16).

O problema de pesquisa, também, está calcado na compreensão do funcionamento discursivo da/sobre a voz cantada, associado ao efeito de domínio de uma técnica vocal e seus percalços relativos ao processo ensino-aprendizagem nesses ambientes acadêmicos. As reflexões estão fundamentadas na Análise de Discurso de linha francesa (AD). Elas se iniciam a partir de saberes do discurso sobre a voz cantada (SANTANA, 2013), da voz como substância material que pode e não pode fazer discurso (SOUZA, 2012) e do estudo de processos de mudança de posição-sujeito em grupos de convivência (AZEVEDO, 2013).

Em trabalhos anteriores (SANTANA & AZEVEDO, 2013, 2015), concluímos que os discursos inerentes ao canto erudito e à sua técnica, historicamente, estavam imersos no campo do virtuosismo, da técnica perfeita, da utilização da voz para determinados repertórios, obras e compositores eruditos. No processo de ensino-aprendizagem dessa técnica vocal, vimos que esses discursos eram inerentes a uma Formação Discursiva (FD) da técnica vocal do canto erudito e produziam efeitos de sentido – para determinados sujeitos que não se identificavam com o seu discurso – que interditavam, silenciavam os discursos de prática vocal popular e de outras práticas que a ela não se filiavam no ambiente acadêmico.

Esses discursos, no entanto, não garantiam a interdição dessa “prática outra” no cotidiano musical do aluno, nem a identificação por parte dos alunos com ela. Vimos também que, quando se pensava e reafirmava-se o canto erudito no espaço acadêmico, muitas vezes se remetia ao canto popular nas suas diversas vertentes, porém pelo viés do como não fazer, do incorreto. Dependendo da forma como o sujeito-aluno se relacionava com a FD da técnica vocal da música erudita, isso poderia promover uma ação de resistência presente no dizer do aluno, ou no seu desempenho não satisfatório na disciplina.

A pesquisa que desenvolvemos nesta tese está relacionada a face material da voz cantada, aos discursos sobre essa materialidade em condições de produção que estão configuradas em conjunturas de oposição e associação às FD do canto estabelecidas no movimento da história e pela história. Entendemos que, para a compreensão do funcionamento desses discursos na construção e formação inicial do sujeito/discente/cantor, faz-se necessária uma pesquisa que se interesse pela constituição e pelo funcionamento da face material da voz cantada, identificando, também, como se dá a falha no ritual no processo de afirmação, assujeitamento/construção de uma maneira, de uma técnica de produção da voz cantada; como se dá a resistência às formações discursivas dominantes que interpelam os sujeitos. Segundo Pêcheux ([2009a [1978], p. 278),

O lapso e o ato falho (falhas no ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa ‘de uma outra ordem’, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio.

Conjecturamos, assim, que os saberes das propriedades físicas e discursivas da voz são constitutivos do processo de construção do sujeito/cantor/professor. Dessa forma, ao identificarmos e analisarmos os mecanismos funcionais e discursivos que constituem a arte de cantar em determinados saberes histórico-sociais que fundamentam uma determinada técnica ou a ela resistam, apontaremos não só especificidades que produzem efeitos de sentidos sobre/da voz como também novos gestos de leitura de conceitos da Análise de Discurso.

Nesta pesquisa, entendemos que o processo de aprendizagem de uma técnica pode não apenas acarretar o desencadear de mudança de posição discursiva vocal e/ou sobre a voz cantada como também desencadear gestos de resistência presentes na materialidade na voz ou nos dizeres do sujeito aprendiz que canta. Os discursos que se referem ao reconhecimento, ou não, do corpo<sup>1</sup> apresentam-se como indícios de assujeitamento a uma formação discursiva. O imbricamento do que é discursivo, do que é significado na história, com o que é individual, único, timbrístico pode produzir discursos e/ou ilusões imagéticas de identificação com a voz do outro, identificação, contraidentificação ou desidentificação do sujeito com uma determinada FD.

O *corpus* da pesquisa será constituído de sequências discursivas oriundas de entrevistas com sujeitos discentes e docentes de cursos de licenciatura em música, como também de gravações de trechos de músicas cantadas por discentes em aulas e avaliações.

Busquei, neste estudo, aprofundar os conhecimentos teórico-metodológicos obtidos no Mestrado; dar continuidade às pesquisas por mim desenvolvidas que se referiam aos discursos sobre a voz cantada no meio acadêmico; desenvolver as habilidades necessárias para me tornar de fato um pesquisador e preparar-me para atuar da melhor forma como docente do ensino superior.

Durante a pesquisa, participei de diversos congressos, simpósios, encontros regionais, nacionais e internacionais<sup>2</sup>. Destaco aqui a importância desses eventos científicos para minha formação de analista. O fato de conhecer a maioria dos autores dos textos que estão nas referências deste trabalho, de conversar com eles nos intervalos dos eventos, de questionar e discutir sobre determinados conceitos e procedimentos analíticos dos seus trabalhos, de ouvir suas considerações e críticas sobre o meu trabalho, proporcionou-me um crescimento impar do meu olhar analítico e do meu conhecimento teórico.

Muitas das colocações desses autores sobre a minha pesquisa mostraram-me a incompletude constitutiva do saber que eu mobilizava, como também de minha

---

<sup>1</sup> Saberes relativos ao funcionamento dos órgãos e sistemas utilizados na voz, da necessidade de conhecê-los para ter total controle de seu mecanismo para a construção de uma maneira de produção da voz e domínio do canto no seu poder expressivo.

<sup>2</sup> Dentre esses eventos, destaco edições de encontros e cursos da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN, do Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD, Seminário de Estudos em Práticas de Linguagem no Espaço Virtual -SEPLEV, Seminário Discurso Cultura e Mídia - SEDISC, Oficinas da AD -UFRGS, Ser tão AD – UFAL.

posição enquanto sujeito pesquisador. Esses momentos de desestabilização do meu pensar e do meu fazer foram “molas propulsoras” para o desenvolvimento de pontos cruciais desta tese.

Nas comunicações científicas, palestras e mesas redondas desses eventos, por participar de alguns eventos consecutivos e acompanhar as suas publicações científicas, aprendi com os gestos dos autores no avanço, na modificação ou no abandono de determinados conceitos ou posições teóricas que estavam em construção. Com isso, de certa forma, aprendi também que a minha pesquisa poderia ser mobilizada sem a rigidez de algo pensado como fechado, completo, inerte.

A execução desta pesquisa tornou-se viável por conta dos seguintes fatores: (a) O fato de eu retomar o conhecimento científico construído sobre o tema na dissertação de mestrado e continuar na mesma linha de pesquisa; (b) por eu já ter um domínio consistente da fundamentação teórica da AD e de seus procedimentos analíticos; (c) por existir fácil acesso à ampla literatura referente ao tema, publicada no país; (d) por os envolvidos no processo da pesquisa pertencerem a uma instituição pública aberta a esses procedimentos; (e) por serem baixos os custos de ferramentas e técnicas adicionais.

Este trabalho tem relevância individual, acadêmica e social. Para mim, é importante por tratar um tema pelo qual me interesse desde a graduação. Exercendo, hoje, a profissão de professor de técnica vocal e, diante da consolidação dos cursos de Licenciatura, de Bacharelado e de Pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), do qual eu faço parte, esse interesse cresceu. Para a Academia, esta pesquisa ganha importância por somar os estudos sobre a produção da voz cantada na formação inicial de professores de Licenciatura em Música ao conhecimento de discursos sobre/da voz cantada. Socialmente, a relevância deste estudo decorre do fato de o conhecimento analítico do discurso sobre/da voz pelos atuais e futuros professores poder aprimorar o processo de construção do conhecimento musical como um todo.

O objetivo primário desta tese é o de analisar os discursos acadêmicos da/sobre a produção da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos secundários são: Identificar os discursos sobre a voz cantada que circulam no ambiente acadêmico de cursos de Licenciatura em Música; Identificar, nos

discursos acadêmicos, afirmações identitárias e interpelações ideológicas que posicionam o sujeito frente aos modos estabelecidos de cantar vigentes no processo de ensino-aprendizagem; analisar o funcionamento da materialidade da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir os objetivos específicos, foram estabelecidas as seguintes metas: realizar a identificação dos saberes que constituem formações discursivas no meio acadêmico inerentes ao objeto da pesquisa; proceder ao reconhecimento da discursividade da/sobre a voz que constitui os dizeres e as práticas dos sujeitos; detectar as falhas no ritual do recorte do processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo *Produção da voz cantada: um tecer de muitos fios* descrever o sentido que empregamos ao utilizarmos o conceito sobre a relação de ensino-aprendizagem no percurso no momento inicial do trabalho e no momento da análise discursiva; faz uma exposição de alguns posicionamentos teóricos sobre a relação ensino-aprendizagem na área da Educação; apresenta como a teoria da Análise do Discurso a compreende teoricamente e a mobiliza no processo analítico; explicita sobre o discurso da ciência da voz cantada a partir de saberes que o constituem e à luz das reflexões de AD calcadas no Materialismo Histórico e na Epistemologia bachelardiana; revela as aproximações e diferenças desta pesquisa com estudos da/sobre a voz em campos epistemológicos discursivos e não-discursivos; pontua reflexões sobre o estudo do funcionamento discursivo e imaginário da relação corpo, gestos e voz cantada.

O capítulo *A análise do discurso* trata da descrição da proposta da Análise do Discurso francesa; das convergências e divergências sobre o entendimento da tríplice entente no projeto inicial e entre analistas de discurso no Brasil; explicita sobre a noção de discurso e da voz em suas superfícies empírica e discursiva; apresenta as conjunturas, mobilizações e percursos da teoria da Análise; trata da formação Discursiva e dos desdobramentos do sujeito.

O capítulo *Constituição do corpus e metodologia* trata sobre a natureza metodológica das pesquisas em Análise do Discurso, revelando suas semelhanças e diferenças quanto as pesquisas qualitativas no que se refere as suas especificidades teóricas, metodológicas e procedimentais; explicita propostas metodológicas na AD e suas mobilizações teóricas produzidas, propostas metodológicas construídas tanto no âmbito da constituição da AD, quanto no âmbito do ensino em seus objetivos didáticos;

revela como foi a constituição do corpus empírico da pesquisa; caracteriza os sujeitos como categorias teórica; apresenta o processo de transcrição das entrevistas e especifica a constituição dos *corpora* empírico e discursivo; apresenta os procedimentos analíticos selecionados para a pesquisa

O capítulo *Análise dos fatos discursivos* apresenta as sequências discursivas que constituem o *corpus* bem como suas análises que apresentam o discurso de propriocepção e domínio do corpo pelo sujeito que canta; O discurso sujeito instrumento-instrumentista que constitui os saberes dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem; os discursos que imbricam o imaginário sobre o sujeito, gestos, corpo, voz no processo ensino-aprendizagem da produção da voz cantada; a existência de efeitos e ilusões instituintes nas tomadas de posição desses sujeitos; o entrelaçamento e o funcionamento dos discursos sobre e da voz cantada nas condições de produção do processo de ensino-aprendizagem.

As considerações finais trazem os resultados sobre as questões mobilizadas e respondidas durante as análises, que antes foram apresentadas nos objetivos primários e secundários; mostram a capacidade inerente que o trabalho tem para se abrir para outras possibilidades tanto na pesquisa como na construção teórica da AD em suas peculiaridades e na sua relação com outras áreas de conhecimento.

## 1 PRODUÇÃO DA VOZ CANTADA: UM TECER DE MUITOS FIOS

O primeiro ponto desse capítulo trata do sentido que empregamos ao utilizarmos o conceito sobre a relação de ensino-aprendizagem no percurso do nosso trabalho e no momento da análise discursiva, isso ante uma exposição de alguns posicionamentos teóricos sobre essa relação na área da Educação e como ela vem sendo entendida e mobilizada na Análise de Discurso.

### 1.1 Processo de ensino-aprendizagem, *ensinagem* e discurso pedagógico

Neste trabalho utilizamos a expressão processo de ensino-aprendizagem como um conceito guarda-chuva que abrigará inicialmente vários conceitos – ensino, aprendizagem, ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem, ensinagem – de diversas teorias e pedagogias da educação<sup>3</sup>. No entanto, no decorrer de nossas análises, essa abrangência da expressão estará sujeita ao seu esfacelamento pelas posições discursivas que os sujeitos professores e alunos possam ocupar nesse processo.

A relação das práticas entre os processos de ensino e de aprendizagem foram refletidas e construídas teoricamente tanto a partir de posições tradicionais – onde essas práticas são inerentes a processos separados, que possuem sujeitos em grupos distintos onde pesam, unilateralmente, sobre seus ombros a responsabilidade do sucesso ou do fracasso da aprendizagem – quanto a partir de posições progressistas<sup>4</sup> que imbricam ou tentam imbricar essas práticas de diversas maneiras sem negar o fato de que cada uma possui suas especificidades. É sobre essas últimas

---

<sup>3</sup> Segundo Saviani (2007, p. 399), “Se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem”.

<sup>4</sup> Posições que se contrapõem as posições teóricas das pedagogias liberais; tendências que atentam para finalidades sócio-políticas da educação a partir de uma análise crítica das realidades sociais (LIBÂNEO, 1994). Dermeval Saviani (2007) relaciona essas posições aos ensaios contra-hegemônicos da década de 80 que expuseram o problema da “necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados” (SAVIANI, 2007, p. 400).

posições e suas abordagens que exporemos algumas considerações nos parágrafos a seguir<sup>5</sup>.

Ao problematizar as relações existentes entre as ações de ensinar e de aprender, no capítulo *Não há docência sem discência* da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*<sup>6</sup>, Paulo Freire (1996) defende que, historicamente, homens e mulheres, socialmente, como seres inacabados, descobriram a possibilidade de ensinar. Para o autor, essa descoberta foi por meio da aprendizagem; o gesto de aprendizagem precedeu ao do ensino; a ação fundante da aprendizagem se imbrica no ritual do ensino e o dilui com trocas de papéis constantes. Para Freire (1996), no processo da prática educativa

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (...) Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Nessa relação de troca de papéis constantes, a disposição espacial dos sujeitos participantes dos rituais de ensino nos círculos de cultura realizados por Freire (Imagens 1 e 2) difere da disposição dos sujeitos alunos e professores no ensino tradicional (cadeiras dos alunos perfiladas com o professor disposto à frente dos

---

<sup>5</sup> Optamos por não fazer um percurso histórico sobre esse processo que começa a ser sistematizado na antiguidade, vai ganhando *status* de cientificidade do séc. XVII ao início do séc. XX, e ao passar dos anos, vai sendo enquadradas por estudos e experiências de condicionamento de fisiólogos, por leis e paradigmas que estabelecem relações comportamentais dos sujeitos que participam desse processo, que a entendem pelo viés cognitivista, por perspectivas humanistas, por processos histórico-culturais e estágios de desenvolvimento, por pontos de equilíbrio entre assimilação e acomodação do sujeito no meio-ambiente, pela sintomatização de elementos da equilibração, por uma abordagem motivacional significativa e por tantas outras teorias e abordagens de cunhos psicológicos, neurocientíficos, terapêuticos, interdisciplinares (PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1991; HILGARD, 1975; PAÍN, 1989; AUSEBEL, 2003; LIMA, 2009).

<sup>6</sup> A temática central dessa obra gira em torno da “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 13).

alunos). Alguns estudos, na área da educação (ARENDS, 2008; RICHARDSON, 1997; SÁCRISTAN E PÉREZ, 1998; ZABALZA, 2001), relacionam o espaço físico, sua organização e os lugares que os sujeitos nele ocupam, com fatores que podem favorecer ou dificultar as relações de ensino e aprendizagem.

Entendemos o espaço da sala de aula como um espaço discursivo, ou seja, como algo que ultrapassa a ordem “de um vazio e seu invólucro”, “algo que é determinado social, histórica e ideologicamente, e que afeta o sujeito e os sentidos” (SANTANA e AZEVEDO, 2017, p. 227), que não possui um sentido único e evidente para os sujeitos nas suas relações simbólicas com o espaço, com o outro e com o estabelecimento de relações de força no processo de ensino-aprendizagem nesse espaço, a partir de, como nos diz Pêcheux (2010 [1969], p. 81), “lugares determinados na estrutura de uma formação social (...) representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo”.

Imagem 1: Paulo Freire com alunos de Angicos em 1963 no Rio Grande do Norte, participando do formato de Círculo de Cultura, nome dado aos momentos educacionais de alfabetização que contavam com 15 alunos e alfabetizou trezentos alunos em quarenta horas.



Fonte: <https://acervo.oglobo.globo.com/incoming/paulo-freire-educador-popular-21240250>

Imagem 2: Nômades em Círculo de Cultura realizado em 1975, Quênia.



Fonte: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/223/2/FPF\\_ICO\\_01\\_0380.png](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/223/2/FPF_ICO_01_0380.png)

Além de Freire (1996), existem vários autores que superam o entendimento da expressão ensino-aprendizagem como algo composto unicamente de dois processos disjuntos: o trabalho docente e o trabalho discente, a ação de ensinar e a de aprender. Dentre inúmeros autores podemos citar Anastasiou (1998, 2015) que vem trabalhando pressupostos para estratégias de trabalho em universidades nessa temática desde os anos 90. Léa Anastasiou (1998) ao criar o neologismo *ensinagem*, na sua tese de doutorado *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*, utilizou-o

para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação (ANASTASIOU, 2015, p. 20).

Na visão de Anastasiou (2015), o insucesso da aprendizagem não recai de forma unilateral. No desencadear de um processo de *ensinagem*, as suas estratégias,

o processo de conhecer e o conhecimento estão todos enredados. Nesse enredamento há uma parceria, um contrato entre os sujeitos do processo, uma prática social complexa que engloba as ações de apreender e de ensinar, ações efetivas tanto no ambiente acadêmico como fora dele.

O processo de apreensão, de conhecer, está relacionado com o enredar, estabelecendo os nós necessários entre os fios a serem tecidos. Para dar conta desse "enredamento", há que se superar as dificuldades vencendo a simples memorização. O aluno tem que ativamente re-fletir, no sentido de dobrar-se de novo e de novo – tantas vezes quanto seja necessário, para apropriar-se do quadro teórico prático objetivado pelo professor e pela proposta curricular, em relação à realidade visada no processo de ensino. As aprendizagens não se dão todas da mesma forma, dependem tanto do sujeito que apreende quanto do objeto de apreensão (2015, p. 21).

Na nossa pesquisa entendemos que o processo ensino-aprendizagem é constituído como um processo discursivo. Para Orlandi (2009 [1983], p. 218), “os processos discursivos não têm sua origem no sujeito, embora eles se realizem necessariamente nesse sujeito”. Apesar de que nesses processos não se excluam as determinações concretas que os caracterizam, ao interpretarmos um estado de um processo discursivo (o discurso)<sup>7</sup>, atentaremos para sua exterioridade constitutiva.

Essa exterioridade, que chamamos de condições de produção, segundo a perspectiva que adotamos, deve incluir tantos fatores da situação imediata ou situação de enunciação (contexto de situação, no sentido estrito) como os fatores do contexto sócio-histórico, ideológico (que é o contexto de situação, no sentido lato). A distinção dessas duas espécies de contexto de situação - imediato, ou de enunciação, e o amplo ou sócio-histórico, ideológico - está refletida nas diferentes formas com que se constituem as diversas tipologias. O que significa dizer que pensar a sistematicidade do objeto da análise de discurso é refletir sobre a questão da tipologia e, necessariamente, sobre o estatuto das diferentes espécies de contexto (ORLANDI, 2009 [1983], p. 218).

Nos artigos *O discurso pedagógico: a circularidade* e *Para quem é o discurso pedagógico*, Orlandi ([1983] 2009) caracterizou o discurso pedagógico como um

---

<sup>7</sup> Discurso como *efeito de sentidos* entre interlocutores e também como *Estrutura e acontecimento*, tal qual teorizado nas obra *Semântica e Discurso* (Pêcheux, [1975] 2009) e *O discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, [1988] 2008) respectivamente.

discurso autoritário (ante a conjuntura histórico-social dos anos 70 e 80) dentre as três distinções tipológicas do discurso em seu funcionamento que ela descreve: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. (Tabela 1).

Um dos critérios utilizados pela autora para distinguir tipologicamente o funcionamento do discurso é a noção de reversibilidade, “a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso se constitui” ([1983] 2009, p. 239). Mesmo que em um discurso não haja reversibilidade, o sentimento<sup>8</sup> de ilusão de sua existência – em diferentes formas e manifestações – é que sustenta esse discurso. Os interlocutores são definidos pelo processo discursivo, não cabendo a um locutor o domínio exclusivo dos sentidos do discurso, pois o discurso é intervalar, é da ordem da incompletude e os sentidos escapam. Orlandi (2009a [1983]) afirma que

Pela noção de reversibilidade, proponho não fixar de forma categórica o locutor no lugar do locutor e o ouvinte no lugar do ouvinte. Em minha perspectiva, esses polos, esses lugares, não se definem em sua essência, mas quando referidos ao processo discursivo: um se define pelo outro, e, na sua relação, definem o espaço da discursividade (ORLANDI, [1983] 2009a, p. 239).

Sendo o discurso pedagógico um dizer institucionalizado sobre o saber, um discurso circular que legitima e é legitimado pela instituição de ensino, ele se aparenta neutro. No entanto, para Orlandi, o discurso pedagógico “tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade” (p. 29). Através do trabalho de uma relação simbólica com o domínio das instituições e da disciplina, no discurso pedagógico uma voz “se fala na outra da qual é representante (...) A voz do saber se fala no professor” (p. 244).

---

<sup>8</sup> Orlandi ([1983] 2009) utiliza o significante sentimento em detrimento do sentido de engano que o significante ilusão possa ter.

Tabela 1: tabela esquemática da tipologia do discurso.

Tipologia do Discurso	Quanto ao critério de reversibilidade	Quanto ao critério de polissemia	Posição dos interlocutores	Objeto do discurso/ referente	
Discurso Lúdico	Tende a suspender a condição da tomada da palavra; dialogia; <i>non-sense</i> ; Exagero fático.	Polissemia aberta	Os interlocutores estão expostos à presença do objeto	O objeto se mantém presente enquanto coisa	Todo discurso é incompleto e seu sentido é intervalar: um discurso tem relação com outros discursos.
Discurso Polêmico	Exagero é a injúria. Dinâmica na tomada da palavra	Polissemia controlada.	Participantes não se expõem a presença do objeto, mas procuram dar direção ao seu referente, dominá-lo.	Mantém a presença do objeto	
Discurso Autoritário	Busca da anulação da possibilidade de dinâmica na tomada da palavra. Ilusão de reversibilidade diante de sua inexistência.	Tende à monossemia, à polissemia contida, estancada.	Não há interlocutores. Há um agente exclusivo	O dizer oculta o referente	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, a partir de Orlandi ([1983] 2009).

Entendemos que, no trabalho de análise dos discursos acadêmicos sobre/da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem, uma interpretação do funcionamento discursivo passa pela busca do entendimento das posições dos interlocutores, nas diversas formas e ilusão de reversibilidade, quanto ao estabelecimento de quem e o que ensina, aprende, apreende; quem é avaliado, quem avalia, quem censura, quem resiste; quem e como mobiliza conhecimento, qual conhecimento é mobilizado, quando e o porquê de sua mobilização; quem se coloca como dono do saber; quem constrói, reconstrói, destrói, estrutura, desestrutura, aceita, nega o conhecimento a partir de quem, junto a quem, à mercê de quem, à revelia de quem.

É preciso esclarecer que quando indagamos sobre esses “quem”, sobre o dizer institucionalizado e sobre “a” instituição de ensino, os entendemos como construções discursivas (ANGERMULLER, 2016), longe de compreensões espontâneas, de sentidos evidentes ou de representações totalizadoras dos discursos que os constituem. Esses “quem” são analisados como efeito, de onde se exclui tomá-los “como centro, fonte, unidade de uma interioridade” (HENRY, 2013 [1977], p.32), numa posição teórico-analítica da AD onde “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito inconsciente, e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY, 2013 [1977], p. 182)<sup>9</sup>.

No segundo ponto deste capítulo, trataremos sobre o discurso da ciência da voz cantada a partir de saberes que o constituem e à luz das reflexões de Paul Henry (2013 [1977], 2010 [1975]) e de Michel Pêcheux/Thomas Herbert<sup>10</sup> (2011 [1966], [1968] 1995) sobre discurso, ciência e ideologia, fundamentados nas leituras de Althusser (1985 [1970], 2015 [1965]) do Materialismo Histórico e na Epistemologia bachelardiana (BACHELARD, 1996 [1938]), pontuando com momentos de ruptura dos

---

<sup>9</sup> Apesar de aparecerem neste capítulo, Discurso, Sujeito, Ideologia e Sentido são conceitos importantes da AD que serão tratados no capítulo *Análise do Discurso* e serão também mobilizados nas análises. As citações de Paul Henry (2013 [1977]) são do livro *Ferramenta Imperfeita*: na primeira, ele traz o sujeito não tomado como centro, ele invoca o conceito de sujeito como efeito de linguagem, “posição do sujeito com relação à linguagem, que põe a psicanálise no lugar de rompimento com a ideologia da transparência” (HENRY, 2013 [1977], p. 32); na segunda, ele trata da autonomia relativa da língua como “fundamento da relação entre sujeito e desejo, assim como entre sujeito e ideologia” (HENRY, 2013 [1977], p. 182).

<sup>10</sup> Thomas Herbert é um pseudônimo utilizado por Michel Pêcheux em alguns de seus trabalhos nos anos 1960.

obstáculos epistemológicos na constituição do que se entende como ciência da voz cantada.

## 1.2 O discurso da ciência da voz

Ao tratarmos do discurso da ciência da voz, procuramos não o caracterizar “em oposição ao discurso ideológico, enquanto discurso da ficção ou do não conhecimento” (HENRY, 2013 [1977], p. 182). Defendemos que existe, na construção e divulgação dessa ciência, uma luta pelo estabelecimento de “verdades”, (de paradigmas, de legitimação de procedimentos pedagógicos, fonoaudiológicos, médicos, terapêuticos) e, como nos diz Pêcheux (2011 [1978], p. 273), quando nos fala sobre a luta de classes no terreno da linguagem, de “uma luta pelo sentido das palavras, expressões e enunciados”. A posição que defendemos é quanto à existência da constituição ideológica do discurso da ciência da voz, assim como em todo discurso científico.

Efetivamente, se de um lado não saberíamos negar a existência dos discursos científicos, enquanto discursos nos quais um certo real está inscrito no teórico, pelo viés de uma prática científica, é preciso também admitir que a modalidade de existência do discurso científico é ideológica. E em outros termos, todo discurso científico é também um discurso ideológico (HENRY, 2013 [1977], p. 182)

Entendemos como Pêcheux (2009 [1975], p. 172), em sua reflexão da não existência de um *discurso científico* puro, que a produção histórica de um conhecimento científico deve ser pensada como parte e efeito “de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica”, sendo suas condições de reprodução/transformação “ao mesmo tempo econômicas e não econômicas”.

A partir dessa posição, podemos compreender que os saberes, as diversas representações, os conceitos, as noções, os métodos da ciência da voz, como também os procedimentos pedagógicos que possam dela se estruturar em certa época são constituídos e determinados por uma exterioridade, pelo que se pode dizer dentro de uma formação ideológica dada, pelo que é definido por meio do que dá possibilidade a sua existência, pelo interdiscurso.

A ciência da voz, hoje, é formada por uma grande variedade de ciências que estudam a voz. Dentre elas, temos a Musicologia, a Física acústica, a Fonoaudiologia, a Psicologia, a Psicanálise, a Laringologia, Fonética, Antropologia, Neurologia, Fisioterapia, Pedagogia, Psicanálise, Educação física. Cada uma dessas ciências atua de uma forma específica ao tratar sobre a voz. Os pesquisadores da ciência da voz são formados por profissionais dessas áreas e de áreas correlatas. Os saberes do discurso da ciência da voz são saberes heterogêneos que no seu conjunto podem outorgar legitimidade a posições discursivas de sujeitos e à realização de práticas relativas ao ensino e ao canto.

As ciências que estudam a voz tiveram seus períodos de rupturas e resistências para se afirmarem como se apresentam. Ao pontuarmos fatos na história dos estudos da voz e no percurso de seu processo de construção, sejam sobre o momento de transformação produtora ou de reprodução metódica do seu objeto, remontaremos ao que diz Herbert (1995 [1968]) a respeito do estado conjuntural que constitui a transposição dos obstáculos epistemológicos de uma ciência:

[...] toda ciência qualquer que seja o seu nível atual de desenvolvimento e seu lugar na estrutura teórica – é produzida por um trabalho de mutação conceptual no interior de um campo conceptual ideológico em relação ao qual ela toma uma distância que lhe dá, num só movimento, o conhecimento das errâncias anteriores e a garantia de sua própria cientificidade. Nesse sentido, toda ciência é inicialmente ciência da ideologia da qual ela se destaca (HERBERT, 1995 [1968], p. 63-64).

Antes mesmo dessa configuração aglutinadora que a ciência da voz possui na atualidade, discursos científicos e médicos se tornaram presentes não apenas nos dizeres dos professores de canto como também nos manuais e tratados de canto no século XVIII. Esses tratados tiveram uma grande influência do pensamento cientificista iluminista e, a partir do século XIX, apresentaram-se com mais clareza no *Tratatto completo dell'arte del canto*, de Garcia (1999), que descreve de forma pormenorizada a fisiologia da voz e os mecanismos vocais responsáveis pelas sonoridades da voz humana. Desde então, discurso do bom uso do aparelho vocal ou aparelho fonador sustenta dizeres sobre a produção da voz cantada e mais precisamente do estudo do canto.

Foi em 1854 que o espanhol professor de canto Manuel Patrício Rodríguez García (1808 – 1906) utilizou um pequeno espelho para observar o funcionamento de suas pregas vocais. O fato é considerado como a primeira laringoscopia de sucesso. Jaqueline Priston (2013), no livro *Dieta vocal: mitos e verdades sobre voz*, assim relata o fato:

Durante uma visita à França, em 1854, ele estava andando nas Tulherias, quando viu o reflexo do sol nas vidraças do Palácio Real. Um *flash* de inspiração tomou conta desse inovador e criativo artista. Ele comprou um pequeno espelho dental para refletir a luz do sol na sua própria laringe e visualizou o órgão fonador no espelho de mão. Em 13 de março de 1855 sua revolucionária descoberta foi apresentada para a *Royal Society of Medicine* em um trabalho denominado *Physiological observations on the human voice*. Através dos anos ele se tornou o maior professor de canto de sua época e acumulou fama e fortuna. Recebeu condecoração na Inglaterra, na Espanha e na Alemanha, sendo honrado com a presença de imperadores, reis, incontáveis médicos, professores de música e cientistas do mundo todo. Sempre foi modesto até o fim e dizia: “Para que tanto estardalhaço? O pequeno espelho custa apenas seis francos” (PRISTON, 2013, n.p.).

Imagem 3: Atual espelho laringeo de 6 a 22mm, fabricado com metal de alta resistência e com tratamento especial para suportar diversas formas de esterilização.



Fonte: <http://catalogohospitalar.com.br/espelho-laringeo-6-a-22-mm-gowllands.html>

Imagens 4 e 5: Na primeira imagem há uma representação de Manuel Garcia fazendo um autoexame, na segunda, uma laringoscopia indireta



. Fonte: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31887/1/JoaoRMAidos.pdf>

Na Ciência da voz, existem pesquisas que atentam para as particularidades e especificidades anatômico-funcionais do cantor, para os ajustes vocais oriundos de esquemas articulatórios e musculares, para a análise da forma de execução/ produção da voz cantada por cantores treinados ou não. Seja por meio de formas estabelecidas por algumas tradições de pedagogia vocal ou por diversos modos de cantar, as investigações da Ciência da voz têm revelado dados interessantes e importantes para as diversas áreas que lidam com a voz cantada, mas também têm reafirmado algumas posições cristalizadas do ensino tradicional do canto. Sundberg (2015) assim descreve as relações de poder e a quebra de paradigmas que envolvem as escolhas de determinados estudos nessa ciência:

As pesquisas em voz cantada foram por muito tempo voltadas predominantemente para o canto operístico, que está longe de ser o mais representativo das manifestações encontradas no mundo. O fato de o canto lírico envolver grandes demandas vocais e técnicas específicas cultivadas e reproduzidas em conservatórios, escolas e universidades de música explicaria a prevalência de estudos desse tipo de canto na ciência vocal. Esse paradigma tem sido quebrado por novas frentes de pesquisa que se propõem investigar a voz em outros segmentos, gêneros e culturas, com estruturas musicais relativamente complexas (SUNDBERG, 2015 [2007], p. 268).

Diante da grande diversidade existente nas diferentes formas de cantar no mundo, a ciência da voz, mesmo que hoje tenha ampliado seus estudos, tem se ocupado de uma pequena fração das inúmeras possibilidades que ainda existem nesse campo de pesquisa, prosseguindo também nos estudos sobre o canto lírico e nas pesquisas sobre alterações vocais. Sundberg (2015 [2007]) reafirma sobre a

importância artística e o grau de respeitabilidade que o canto operístico atingiu na história, como também sobre o seu lugar de primazia na ciência da voz. No entanto, chama a atenção para o fato de que

A voz infantil, o canto dos harmônicos, o *jazz*, o *pop*, o *kulning* e o *jojk*, entre outros, formam também um patrimônio cultural de extrema importância – ainda que relativamente pouco estudado. Acredita-se que estudos sobre a grande riqueza e diversidade das inúmeras manifestações vocais possam apontar para novos caminhos na cultura e ciência da voz cantada (SUNDBERG, 2015 [2007], p. 283).

Estudos como os de Sataloff (1997), Sundberg (2015 [2007]), Sataloff, Goud e Spiegel (2002), Behlau (2005) têm apresentado relevantes resultados no tocante às relações entre acústica, fisiologia, percepção da voz, tecnologia no tratamento e diagnóstico de problemas de vozes disfônicas, como também sobre a história cultural da voz e da laringe, sobre abordagens teóricas e práticas das condições sociais, psicológicas e físicas influenciadoras da saúde vocal e do canto.

Como a ciência da voz é heterogênea no tocante às ciências que a compõem, como essas ciências possuem seus momentos de rupturas epistemológicas em momentos distintos na história, não temos como confirmar a existência de um momento único de ruptura epistemológica dessa ciência, pois como nos diz Pêcheux e Balibar ([1969] 1989), nas *Definições* do livro *Sobre a história das ciências*,

[...] o corte tem por efeito tornar impossíveis certos discursos ideológicos ou filosóficos que o precedem, quer dizer, conduzir a nova ciência a romper explicitamente com eles: a ruptura epistemológica surge como um efeito (“de natureza” filosófica) do corte (o que recorta, correlativamente, que não basta romper com uma ideologia para produzir um corte). [...] o erro que consiste em confundir as simples rupturas intra-ideológicas (ou demarcações), o corte epistemológico (incluindo o seu efeito de ruptura), fingindo pensar que toda reformulação é um novo corte e que o corte não é senão uma primeira reformulação, equivale a anular a própria eficácia do conceito de corte e de ruptura (PÊCHEUX; BALIBAR, 1989 [1969], 14-16).

No entanto, no percurso desta tese, estamos considerando tanto os saberes da ciência da voz e os discursos que os constituem, quanto a noção de obstáculo epistemológico na prática da educação (no processo de ensino-aprendizagem) da forma como propõe Bachelard (1996 [1938]), a partir do campo da física, em *A formação do espírito científico*.

A noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática da educação. [...] O epistemólogo deve, pois, captar os conceitos científicos em sínteses psicológicas efetivas, isto é, em sínteses psicológicas progressivas, estabelecendo, a respeito de cada noção, uma escala de conceitos, mostrando como um conceito deu origem a outro, como está relacionado a outro. Terá, então, alguma probabilidade de avaliar a eficácia epistemológica. O pensamento científico vai aparecer como dificuldade vencida, como obstáculo superado. [...] Os professores [...] não compreendem que alguém não compreenda [...] imaginam que o espírito começa com uma aula, que é sempre possível construir uma cultura falha pela repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto por ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos já sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 1996 [1938], p. 21-23).

Bachelard, nessa citação de meados do sec. XX, direciona sua crítica ao fato de os professores da época desconhecerem a noção de obstáculos epistemológico. Todavia, atualmente, existem várias abordagens e pesquisas científicas na educação, na formação inicial e continuada de professores de áreas diversas que possuem, de certa forma, relação com essa noção - pesquisas como as de Jusamara Souza (2008, p. 8) que “buscam compreender como as pessoas dão sentido às músicas que ouvem e ‘veem’ no dia-a-dia e que, de certa forma, lhes oferecem um sentido para si próprias”; reflexões que podem promover questionamentos e rupturas teórico-conceituais de métodos utilizados em diferentes áreas no ensino da música (PENHA, 2008); estudos que introduzem a noção de obstáculos epistemológicos na análise do papel do erro na aprendizagem (BROUSSEAU, 1983).

Em nossa pesquisa, a questão que colocamos sobre essa temática é se existe, ou não, uma identificação dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem com os discursos da ciência, sejam eles representativos de uma contemporaneidade científica, sejam eles representativos de uma ciência datada, um pensamento pré-científico, um conhecimento geral, um obstáculo ao conhecimento científico no dizer de Bachelard (1996 [1938]).

No terceiro ponto deste capítulo, explicitaremos sobre as aproximações e diferenças desta pesquisa com estudos discursivos da/sobre a voz e com campos

epistemológicos não-discursivos; nos colocaremos quanto à utilização da expressão “voz cantada” neste trabalho.

### 1.3 Estudos discursivos da/sobre a voz: aproximações e diferenças

Estudos discursivos, que trazem a voz como objeto, aparecem em pesquisas sobre corpo, arte, música, fala pública, distúrbios de linguagem no Brasil. Dentre esses estudos, podemos destacar os trabalhos de Carlos Piovezani e Pedro de Souza<sup>11</sup>. Piovezani (2009), ao relacionar verbo, corpo e voz em pesquisas sobre dispositivos de fala pública e produção da verdade no discurso político, entende que, para ser interpretado, o discurso político necessita de uma abordagem discursiva que vá além da linguagem verbal. Piovezani, a partir de postulados derivados de Michel Pêcheux e de obras de Michel Foucault, pensa as transformações da fala pública em um quadro histórico e transdisciplinar, e considera, ainda, a tensão linguística e os suportes por meio dos quais os discursos significam e circulam.

A política não se encerra na fala, mas começa por ela. Sabemos desde Aristóteles que os homens exercem sua vocação de animal político por meio da voz articulada, com a qual constituem sons, sentidos e sociedade (...). Embora não a esgote, o discurso enceta a política, sendo, portanto, uma condição que lhe é necessária e uma dimensão que lhe é constitutiva. Em todas as sociedades, o exercício do poder passa pela fala, pela voz. Não há política sem palavras, como não há nem tampouco deve haver (...) palavras desamparadas das bocas, dos corpos e das vozes que instauram falas e silêncios e que expressam as mentiras e os segredos, as verdades e as boas intenções daqueles que governam boa parte de nossos destinos. (PIOVEZANI, 2009, p. 358).

Pedro de Souza (2014), no artigo *A voz em desatino: dizer a si na palavra cantada*, investiga, na história da música brasileira, o problema da constituição do sujeito no exercício de dizer quando canta o que não pode dizer apenas quando fala. Para isso, o autor toma, como objeto de pesquisa, a formação da subjetividade de cantoras do rádio, como Dalva de Oliveira e Maysa Matarazzo. Sobre isso, esse autor assim se coloca:

---

<sup>11</sup> No ponto “1.4 Corpo, gestos, *performance* e imaginário”, traremos outras pesquisas que tratam discursivamente sobre a voz, como as de Azevedo (2013) e Maliska (2017, 2018).

Acontece que, na série de cantoras que tomo como referencial, a voz tem a particularidade de não poder existir senão apontando para o sujeito feito nas malhas do discurso dominante. Falo do tanto de história que as referidas cantoras trazem atrás de si quando entram em cena com a voz. São figuras comuns – umas empregadas domésticas outras operárias, arrimos de família, até mesmo mãe e esposa – que, de um modo ou de outro, tiveram de fugir do habitat subjetivante que as encarceravam seguindo para onde arrastava a própria voz. (p. 109).

Souza (2011), em suas pesquisas sobre voz, tem utilizado tanto a materialidade da voz cantada quanto da falada e as sonoridades vocais como discurso. O conceito de voz adotado no artigo *Sonoridades vocais: narrar a voz no campo da canção popular* “é subsidiário do processo de construção da subjetividade, ou seja, da voz como gesto que converte indivíduos em sujeito que canta” (p. 99). Em outro artigo de Souza (2012, p. 3) – *A voz cantante e a partida material do discurso* –, a existência da “voz como materialidade discursiva, ou como substância material que pode e não pode fazer discurso” é o pressuposto e também a sua hipótese analítica.

Não só Nara Leão foi muitas quanto também Maria Bethânia foi muitas enquanto durou as suas respectivas participações como atriz e cantora no show Opinião. Na substituição de Nara Leão por Maria Bethânia, há sim a manutenção desta potente singularidade, mas nunca a tal ponto de eliminar o que há de repetível no discurso a que suas vozes deviam se submeter. Nara surpreendeu pela emissão de um fio de voz em que sustentou a força de seu dizer; Bethânia pela intensidade do drama na voz assentada em um corpo franzino de adolescente. Mas o discurso a que vieram essas duas vozes permaneceu dominante e indiferente a materialidade vocal da enunciação a que vinha dar lugar (SOUZA, 2012, p. 2).

Embora nossa pesquisa se aproxime dos trabalhos de Pedro de Souza (2011, 2012), ao trabalharmos com o conceito de sonoridades vocais, empregaremos as sonoridades como materialidade relativa às técnicas vocais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem no meio acadêmico musical. Ou seja, um processo contínuo de construção de conhecimento constituído de controle, de falha, de assujeitamento, de identificação e de resistência. Aproximaremos o conceito ao entendimento comumente utilizado no campo da música referente às qualidades físicas do som, mas entendidas como materialidades discursivas.

Outra diferença é que não atrelaremos o conceito de sonoridades vocais às teorias de Foucault (1997 [1994], 2010 [1979]), como a de regime de verdade, relativa aos tipos de discursos que cada sociedade tem, aceita e faz funcionar como verdadeiros. Entenderemos as sonoridades vocais como materialidades discursivas analisadas na base teórica filiada à Análise do Discurso da linha francesa, em que a tese pretende se fundamentar. Assim, a voz cantada, neste estudo, será entendida como possuidora de fios que se retratam a uma memória discursiva sonora, funcionando analogamente a uma memória discursiva, que

Em face de um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível." (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 52).

A memória discursiva está relacionada à existência histórica dos dizeres dentro de práticas discursivas, de "discursos que originam um certo número de atos, de palavras que retomam, os transformam ou falam deles, enfim, os discursos que indefinitivamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda a dizer". (COURTINE, 2009 [1981], p. 106). Para Orlandi (2012), todo dizer tem uma relação com uma memória, colocando-se como uma posição, um gesto de interpretação.

O olhar do analista do discurso na construção do seu dispositivo teórico está relacionado ao reconhecimento e às descobertas das especificidades da materialidade discursiva que ele interpreta. O canto e o dizer sobre a produção cantada serão entendidos em seus entrelaçamentos, numa ambivalência discursiva, na qual estarão sempre abertos para suas exterioridades em suas materialidades discursivas e, simbolicamente, fechados em sua materialidade linguística e em sua materialidade musical.

Embora o dizer e o canto possam andar juntos e tramados com suas materialidades discursivas, priorizaremos a face discursiva dessa trama, levando em conta as condições de produção que são da ordem da relação ideológica e do histórico-social. Entendemos que o sujeito discente, nessas condições, se constitui em processos de subjetivação e identificação no movimento da história, ou, mais

precisamente, os processos de identificação do sujeito com posições-sujeito fragmentadas perante uma posição sujeito dominante, liga materialmente a ideologia e o inconsciente. Por isso, é primordial em nossa pesquisa o conceito de que, nos processos de significação, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo (ORLANDI, 2012). Assim, da forma como se pensa a identidade na AD, não se entende como sendo “uma essência, [pois] ela resulta de processos de identificação” (ORLANDI, 2010b, p. 1). Ela fica refém de critérios que impõem determinados tipos de necessidade, como habitar em determinado espaço, ter determinadas características físicas, ocupar determinadas posições numa formação social; critérios como o de ter uma nacionalidade x, o de cidadania, o de pertencimento a um país.

Em outro campo científico, epistemológico e não discursivo, Travassos – antropóloga social e pesquisadora em Etnomusicologia – considera a existência de múltiplos campos de conhecimento relacionados ao estudo da voz e do canto. Para essa autora, existe uma heterogeneidade na maneira de lidar com as fragmentações e nos modos de usar a voz. Ainda de acordo com essa pesquisadora, as diversas vertentes podem ser colocadas em diálogo. Assim, ela chama a atenção para três grandes vertentes da literatura científica e acadêmica que abordam o tema:

descrições naturalizadoras do corpo e do som, que não se pode ignorar nem incorporar irrefletidamente; tipologias vocais válidas para o canto erudito, repleta de orientação para a prática e comprometidas com uma pedagogia vocal; estudos etnográficos da fala, do canto “popular” e “étnico” (TRAVASSOS, 2008, p. 117).

Essas vertentes estão imbricadas nas concepções musicais que constituem a base e a formação do músico. Com um olhar mais geral, ao tratar da musicalidade inerente ao ser humano, Sacks (2007, p. 10) considera que o homem é uma espécie musical além de linguística. Segundo ele, todos nós, com pouquíssimas exceções, temos a capacidade “de perceber música, tons, timbre, intervalos entre notas, contornos melódicos, harmonia e, talvez no nível mais fundamental, ritmo. Integramos tudo isso e ‘construímos’ a música na mente, usando muitas partes do cérebro”. Já numa relação mais específica, voltada para um processo de ensino-aprendizagem musical, além dessa capacidade musical inerente ao ser humano defendida por Sacks (2007), Cuervo (2008) considera a musicalidade como um conhecimento que pode

ser construído ou potencializado em aula de música e não deve ser visto como um dom em detrimento a um processo contínuo de aprendizagem.

Schroeder (2005, p. 3) entende que determinadas posições sobre conceitos de musicalidade, se forem levadas ao extremo e forem vistas como “verdades inquestionáveis”, podem cair “no adestramento técnico” ou serem usadas dentro de uma concepção espontânea que não forneça “nenhuma referência estética” num processo de aprendizagem musical. Com relação ao adestramento técnico em um aprendizado de um instrumento musical, e mais precisamente no piano, Schroeder (2005) considera que

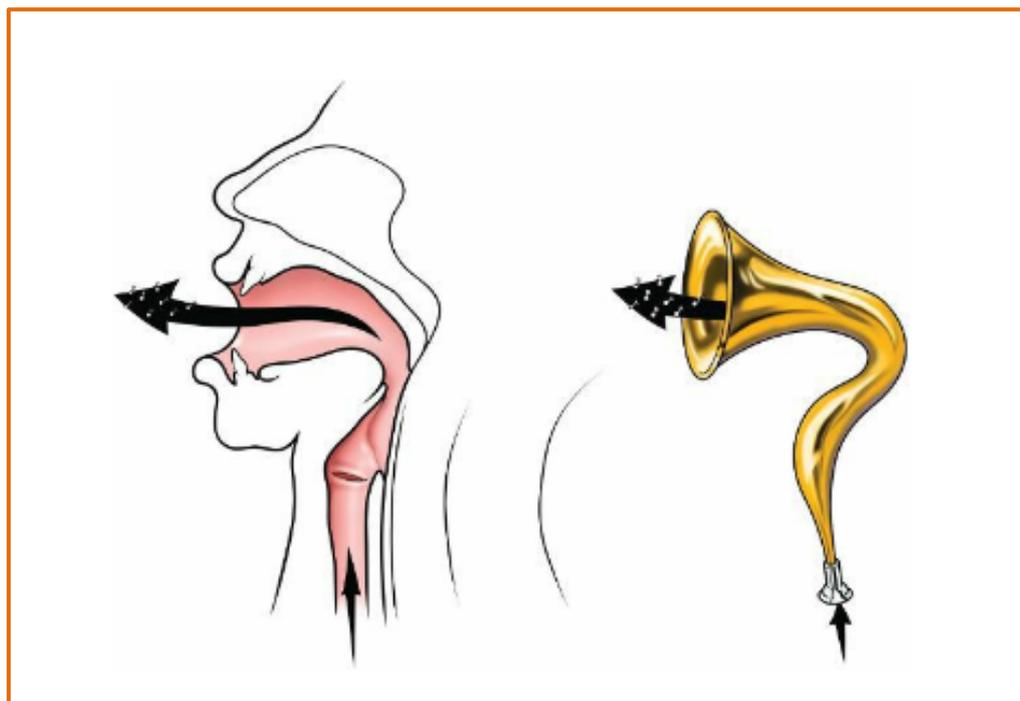
É muito comum alunos e professores de piano perseguirem músicas cada vez mais difíceis, como se a possibilidade de tocá-las fosse uma espécie de índice do “nível musical” de quem toca. Há uma preocupação exagerada com o que podemos denominar “crescimento vertical” musical, ou seja, a conquista de complexidade técnica cada vez maior. Isso faz com que os alunos acabem queimando etapas, impedindo-os de se desenvolverem “horizontalmente”, solidificando a técnica e principalmente aprofundando a compreensão musical. O resultado, geralmente são interpretações inconsistentes do ponto de vista estético e que acontecem sob a ameaça constante da perda do domínio técnico a qualquer momento (SCHROEDER, 2005, p. 164-165).

Em Santana (2013), chamamos a atenção para dizeres que associam o sujeito à sua voz. Eles se filiam aos já ditos na tradição musical e na Organologia sobre o que difere um instrumentista de um cantor. Organologia é a ciência que estuda os instrumentos musicais. Trata, dentre outros aspectos, da descrição, da classificação, do funcionamento e do desenvolvimento dos instrumentos musicais. Por sua vez, Ribeiro (2005, p. 396) considera a voz humana um instrumento especialíssimo, natural e integrador das “inúmeras potencialidades do organismo humano, ao contrário dos outros instrumentos” construídos pelo homem. Coffin (2002) alia a alta qualidade do cantor a um profundo conhecimento que ele tenha da técnica e de seu instrumento vocal. Já para Kaelin (1963, p. 1), “o homem que canta é seu próprio instrumento”. Os instrumentos musicais seriam prolongamentos artificiais do homem. Então, o discurso do sujeito que se diz pela voz se filia a um discurso de um sujeito que se diz ao mesmo tempo instrumento e instrumentista.

Para tratar desse sujeito, instrumento e instrumentista (imagem 6), é necessário também levar em conta o corpo como materialidade significativa. Em nossa pesquisa, entendemos que discurso, sujeito, corpo e voz se constituem ao mesmo tempo. Ferreira (2015) compreende o corpo como uma estrutura em movimento. A autora trabalha a noção de corpo enquanto corpo não orgânico, não biológico, discurso, um corpo que produz sentido.

Falar do corpo no campo do discurso implica envolver o sujeito, em seu aspecto inconsciente e ideológico, com a devida mediação da linguagem. Ora, por si só esse investimento teórico vai nos fazer pensar a arquitetura do corpo, enquanto modo de organização, de regulação e de funcionamento. Por que uma arquitetura do corpo? Porque aí vamos visualizar formas e gestos do corpo reclamando sentidos, como estrutura em movimento, ou *estrutura de viver*, como diz lindamente Drummond, em seu poema “Missão do Corpo”<sup>12</sup> : (...) Salve meu corpo, minha estrutura de viver e de cumprir os ritos de existir! (FERREIRA, 2015, p. 13).

Imagem 6: Analogia de um instrumento de metal com o trato vocal, onde se evidencia a entrada de ar e a saída como som vocal/instrumental.



Fonte: Dimon, Theodore. *Anatomy of the Voice: An Illustrated Guide for Singers, Vocal Coaches, and Speech Therapists* (p. 59). North Atlantic Books. Edição do Kindle.

---

<sup>12</sup> DRUMMOND, C. Farewell. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.

Discorrer sobre a voz cantada é também falar sobre corpo. Quanto à utilização da expressão “voz cantada”, nesta pesquisa, procura-se abarcar as diversas maneiras de cantar, não se limitando ao termo “canto popular” nem “canto erudito”, conhecido, também como canto lírico ou *bel canto*. Essa expressão, além de abranger as diversas práticas vocais existentes, engloba o estudo da voz e do canto. Segundo Sadie (1994, p. 90), a expressão *bel canto*, ou *canto belo* é, geralmente, utilizada “para se referir ao elegante estilo vocal dos sécs. XVII a XIX, caracterizado pela beleza de timbre, emissão floreada, fraseado bem feito e tecnicamente fácil e fluente”. Silva e Scandarolli (2010) elencam as características e os objetivos do *bel canto*.

Tem como princípio básico a beleza da voz, sua plasticidade e perfeição encarnadas numa elegante distribuição de harmônicos que resultam em um timbre aveludado e redondo, além de uniformidade e leveza. A precisão do timbre deve ser o objetivo primevo do cantor, que deverá demonstrar emoções com a ajuda da escrita vocal do compositor e de sua flexibilidade e técnica vocal, amadurecida durante anos e muitas vezes décadas de estudo diário que proporcionarão um controle absoluto do “appoggio”, ou controle da respiração, e, portanto, uma capacidade invejável de cantar notas sustentadas ou em agilidade, utilizando-se de embelezamentos de todo tipo e forma, característicos da música barroca (p. 255).

Tanto o termo *bel canto*, como os termos “canto erudito” e “canto lírico” são considerados vagos e imprecisos<sup>13</sup>. No entanto, quando se agrupam repertórios no campo da musicologia, a utilização deles é requerida. Entendida como o estudo erudito da música e definida metodicamente no séc. XIX, a Musicologia ampliou seu campo no séc. XX, abrindo espaço para os aspectos sociológico, semântico, psicofisiológico da música (CANDÉ, 2001; SADIE, 1994). Para Candé (p.41), “o público a vê como uma ciência especializada, distinta de outras ciências musicais. Não raro, os profissionais estimulam essa representação, que talvez achem lisonjeira”. Muitos musicólogos ainda limitam a musicologia a uma tradição que negligencia os aspectos citados anteriormente, ao darem ênfase “ao estudo das fontes musicais, à

---

<sup>13</sup> As considerações sobre a imprecisão desses termos são apresentadas por historiadores e dicionaristas de música e da pedagogia vocal (CANDÉ, 2001; SADIE, 1994; STARK, 1999), embora, na Análise Discurso (AD), a partir do pensamento de Pêcheux (2010 [1969], 2009b [1975]), entendemos que todos os termos são opacos a despeito da ilusão de transparência e da obviedade de sentido constituinte de todo dizer.

descoberta das músicas esquecidas, enfim à restituição das obras do passado numa forma que permita a sua interpretação adequada” (CANDÉ, 2001, p 41).

Entendemos, aqui, que a expressão “produção da voz cantada”, além de abranger as diversas práticas vocais existentes, engloba o estudo da voz e do canto, como também indica uma posição que produz um efeito da não aceitação de uma única forma de cantar como correta e dominante.

Nosso olhar de analista, na construção do nosso dispositivo teórico, está relacionado ao reconhecimento e às descobertas das especificidades da voz como materialidade discursiva que iremos interpretar. As descrições do corpo e do som, as tipologias vocais cristalizadas no ensino, os saberes oriundos das diversas experiências e percepções dos sujeitos analisados serão identificados e analisados como marcas para a determinação de formações discursivas que constituem esses dizeres.

Pêcheux (2009b [1975], p.147) chama de formação discursiva “aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina ‘o que pode e o que deve ser dito’”. Haroche, Henry e Pêcheux (2011 [1971], p. 28) afirmam que uma formação discursiva deve procurar “dar conta dos processos, administrando a organização dos termos em uma sequência discursiva, e isso em função das condições nas quais essa sequência discursiva é produzida”.

#### **1.4 Corpo, gestos e imaginário**

Pontuaremos algumas reflexões a respeito do corpo como objeto de investigação em áreas não relacionadas de forma direta ao canto, como também, reflexões do discurso sobre o corpo em sua relação com a produção da voz cantada no ensino da técnica vocal. Enfocaremos o estudo do funcionamento discursivo e imaginário da relação corpo, gestos e voz cantada associado à construção de um domínio de técnica vocal no processo ensino-aprendizagem.

Ao indagar acerca de como o corpo se tornou um objeto de investigação histórica no século XX, Courtine (2011 [2005]) afirma que foi esse século que o

inventou teoricamente. Em meio aos paradoxos e contrastes que constituem a história do corpo nesse século, o autor elenca três etapas de descoberta do corpo: a primeira surgiu da Psicanálise, a partir dos estudos de Freud sobre a histeria, pela constatação de que o inconsciente fala através do corpo; a segunda atribui-se à “ideia que Edmund Husserl fazia do corpo humano o ‘berço original’ de toda significação”, e à “concepção elaborada por Maurice Merleau-Ponty do corpo como ‘encarnação da consciência’ e seu desdobramento, no tempo e no espaço, como ‘pivô do mundo’” (COURTINE, 2011 [2005], p. 8); a terceira veio da antropologia, que nos trouxe a formulação da noção de técnica corporal, construída por Marcel Mauss, relativa às formas como os homens sabem servir-se do seu corpo.

Segundo Courtine (2011 [2005]), na segunda metade do século XX, as lutas políticas e os movimentos individualistas e igualitaristas de protesto “colocaram o corpo no coração dos debates culturais, transformaram profundamente a sua existência como objeto de pensamento” (p. 9). Courtine (2011 [2005]) ainda aponta, no plano teórico sobre esse objeto, a importância de estudos nietzschianos sobre a invenção do vínculo entre corpo e sujeito<sup>14</sup>, do tratamento radical que esse tema tem na obra “O Anti-Édipo”<sup>15</sup> de Deleuze e Guattari (2010 [1972]) e por Michel Foucault inscrever suas investigações sobre o corpo no horizonte histórico de longa duração.

Muitos dos estudos sobre corpo e gestos, especialmente os estudos sobre o folclore e cultura popular, apresentam uma interpretação calcada na evidência de sentidos que define o que um gesto quer dizer. Seguindo a mesma linha desses estudos, Cascudo (2015 [1976]), na obra “História dos nossos gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil”, ao entender que o gesto é anterior ao surgimento da voz e da palavra, considera que o estudo dos gestos – sejam populares, profissionais, gerais – consiste em uma sistemática tão preciosa quanto a Semântica. Nessa obra, o autor traz um panorama diverso de uma memória gesto-corporal no Brasil. A citação de uma

---

<sup>14</sup> Segundo Barrenechea (2011, p.1), Nietzsche, ao entender o corpo como fio condutor e ponto de partida para a compreensão das questões humanas, critica a “tradição idealista que, Platão até os modernos, ao desvalorizar o corpo, privilegiou uma pretensa substância subjetiva – eu, sujeito, consciência, razão etc. –, que constituiria a característica essencial do homem”.

<sup>15</sup> Nessa obra, os autores tecem críticas à psicanálise freudiana. Ao abordarem a categoria do desejo, eles preferem um modelo esquizofrênico – não como doença, mas como modo de vida que foge ao controle do poder e de suas classificações – ao modelo neurótico do complexo de Édipo – adestrador das máquinas desejantes e que impedem o homem de experimentar.

definição de gestos, a seguir, é representativa da abordagem de uma interpretação dos gestos pela obviedade de sentidos presente nessa obra.

O Gesto é a comunicação essencial, nítida, positiva. Não há retórica mímica, apenas reiteração da mensagem. Essa limitação recorda o inicial uso entre seres humanos, quando o metal era pedra e a caverna abrigava a família nas horas da noite misteriosa. “Aprende com os mudos o segredo dos gestos expressivos”, aconselhava Leonardo da Vinci. A Palavra muda. O Gesto não (CASCUDO, 2015 [1976], p. [S.]).

Weil e Tompakou (2001 [1986]), em “O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal”, consideram que o corpo tem muito a nos dizer, ao apontar mentiras não reveladas pelo falar, ao expor verdades inconscientes, ao reforçar e enfatizar ideias. A obra funciona como um manual do corpo onde se ambiciona entender a harmonia ou discordância de posições, gestos e movimentos do corpo com determinadas mensagens que se pretende passar. Os autores pontuam, entre textos e desenhos, nos relacionamentos humanos, uma linguagem manifestada pelo corpo, repleta de contradições e da existência, ou não, de reciprocidade nas relações interpessoais. Foi a partir de esfinges de povos antigos, acompanhadas por uma “gramática antiga”, por uma tradição de relacionar psicologicamente cada parte desses monumentos a uma parte do corpo humano, que esses autores teorizaram sobre o que denominaram de linguagem silenciosa.

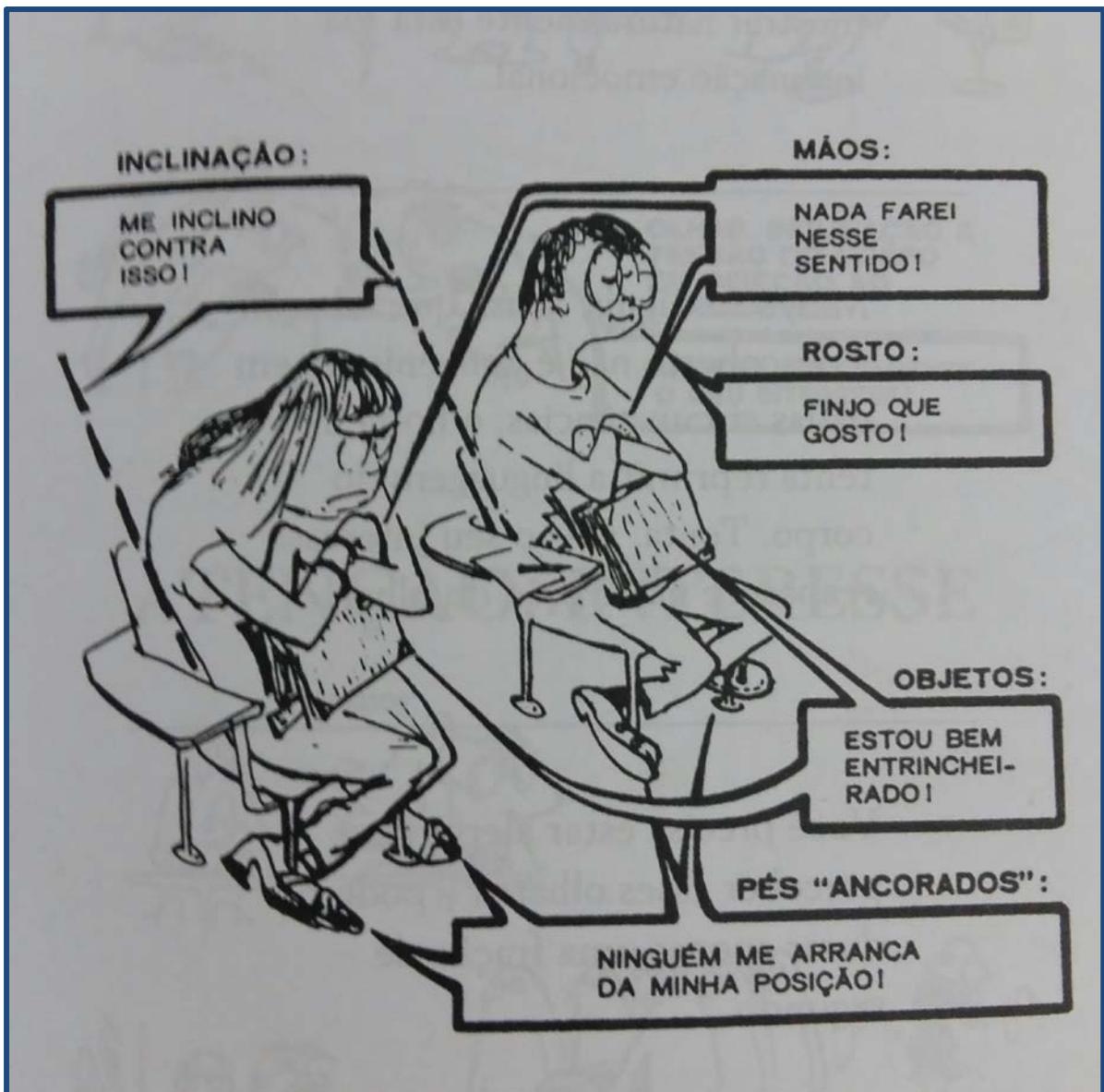
No capítulo *vocabulário prático* dessa obra, Weil e Tompakou (2001 [1986]) trazem desenhos (imagem 7) que possuem o objetivo de os leitores afinarem suas percepções, “saberem de que maneira o corpo expressa algumas emoções humanas” (p. 118), como também, compreenderam e distinguem cada membro do corpo – chamados de energemas – e as mensagens que são repassadas por eles, os semantemas.

Os semantemas podem ser harmônicos ou discordantes. Quando os energemas estão de acordo com a mensagem passada, os semantemas são classificados como harmônicos. Quando não há harmonia entre os energemas, os semantemas são chamados de discordantes. As partes falam, mas o todo, ao falar, traz “o sentido geral do conjunto de ‘opiniões individuais’ de cada parte do corpo (Weil; Tompakou, 2001 [1986], p. 121)”. Nesse caminhar de interpretações calcadas na

evidência de sentido, os autores apontam “um depois” para os leitores que se debruçarem no estudo dessa linguagem silenciosa.

E depois? Depois, você, pela sua capacidade de entender intimamente os seus semelhantes, terá adquirido aquela superioridade de quem ‘já sabe ler’ melhor que os outros. Use-a de coração limpo. E você fará o bem e se beneficiará disso; por toda sua vida você será um componente melhor do seu grupo, na eficiência das comunicações claras, livres de bloqueios e distorções (Weil; Tompakou, 2001 [1986], p. 189-190).

Imagem 7: ilustração de Roland Tompakow, que tem como título geral “resistência passiva, teimosia”, que mostra os sentidos evidentes atribuídos pelos autores aos energemas e ao sematema.



Fonte: Weil e Tompakou (2001 [1986], p.125).

O trabalho de Cascudo (2015 [1976]) representa bem os saberes que compõem o imaginário popular gesto-corporal no Brasil. Os estudos sobre o corpo como algo que fala, de Weil e Tompakou (2001 [1986]), são popularmente utilizados como algo a ser seguido ou observado na postura corporal em entrevistas de emprego. Os trabalhos de Courtine (2011 [2005]) e Foucault (2007 [1984], 2008 [1975]), por meio da arqueogenealogia, representam uma ruptura com os estudos anteriores ao entenderem o corpo como algo passível de problematização e produção, não tomado como uma existência *a priori*.

Embora, as menções a alguns estudos sobre o corpo tenham sido expostas de forma pontual, as trouxemos para marcar como essas leituras que se apresentam calcadas na evidência de sentido sobre o corpo e seus gestuais, no cotidiano e na história dos gestos, podem ser análogas às leituras sobre o corpo em outros saberes, em outras áreas do conhecimento.

Nos saberes que constituem o estudo dos gestos no processo ensino-aprendizagem de canto, interessam-nos posições como a da Dra. Pamela Phillips, por mais se aproximarem dos saberes inerentes às formações discursivas da técnica vocal dominante nas condições de produção que pesquisamos. Santana (2013) através da análise de entrevistas com acadêmicos de música elenca saberes que constituem a Formação discursiva da técnica vocal erudita. Phillips (2013) indica, no texto *O que fazer com as mãos*, sugestões que, comumente, são dadas aos alunos nas aulas de técnica vocal e canto a respeito de uma postura aceitável em uma apresentação pública de canto. Assim diz a autora:

Manter suas mãos junto ao corpo é o mais seguro. Pode não ser o lugar mais interessante para elas, mas você não errará muito se ficar calmo e parado. Se decidir gesticular, faça um gesto completo e não deixe de afastar seus cotovelos do corpo. (...). Outra opção para as mãos é deixá-las unidas à sua frente. (...). Você pode pôr as mãos sobre o piano se ele estiver perto o suficiente e a tampa estiver fechada. Se for um piano de cauda e a tampa estiver aberta, não coloque a mão nela nem dentro do piano: isso deixará seu público receoso com a possibilidade da tampa cair sobre seus dedos (PHILLIPS, 2013, p. 302).

Em um outro momento da obra, no texto *Gesticulando apropriadamente*, já em uma outra posição não preponderante nos saberes da formação discursiva da técnica

vocal para o aprendizado inicial, Phillips se pauta na subjetividade e na naturalidade do cantor para indicar formas de gesticular que não precisem de um planejamento rebuscado específico para tal. Assim, ela entende como pode ser construído o gestual das mãos para o canto: “Se elas normalmente se movimentam quando você fala, pode se sentir rígido se elas ficarem paradas nos lados de seu corpo durante a música” (PHILLIPS, 2013, p. 245). A autora relaciona a ação musical vocal à imagem de um movimento corporal, mas entende que essa ação, quanto à duração e ao modo de execução do gesto, difere do gesticular no cotidiano das pessoas em condições de fala. De certa forma e em dados momentos, se filia ao discurso de um movimento corporal colado à imagem que se constrói de uma determinada sonoridade vocal.

Você pode ter notado que quando gesticula e diz as frases, seus braços se movimentam para realizar a ação e depois caem. Esse movimento é muito abrupto quando se canta. Você deve gesticular e então se livrar do gesto, movendo seus braços e mãos de volta à posição de repouso. Por outro lado, às vezes as pessoas exageram mantendo o gesto por muito tempo. Você pode parecer estar congelado, como se não soubesse como abaixar as mãos. (PHILLIPS, 2013, p. 246).

A relação voz-corpo-discurso é abordada nos trabalhos de Azevedo (2013) e Maliska (2017, 2018). Quanto às pesquisas de Azevedo (2013, p. 34), elas fazem um percurso sobre as discussões teóricas relativas à gagueira e lançam “um novo olhar sobre ela, sob a ótica discursiva, com possibilidades terapêuticas na mesma abordagem”. Os resultados terapêuticos, presentes também nos discursos do sujeito que participa dos grupos da pesquisa, indicam mudança de posição de sujeito-gago para sujeito-fluente. Eis um recorte de uma análise a partir de uma entrevista fonoaudiológica inicial realizada por Azevedo (2013):

Fernando localiza a gagueira no seu corpo e, em seu dizer, há um domínio da mesma sobre o sujeito. A gagueira o aprisiona e ele diz não conseguir falar. Ele é silenciado por esta submissão a uma tensão no pescoço, como assinala (...). Ao assumir a gagueira como algo do corpo, este sujeito assume também, como aceitação, a sua submissão. (...) Observemos que, diante da mãe e da irmã, onde há não-censura, o sujeito não se apresenta como gago. O que o faz gaguejar diante do pai e do irmão é a relação de forças entre eles, considerando-se aí as condições de produção do discurso. Onde há não-censura, não há gagueira. Onde há censura ou possibilidade de censura, há gagueira. Sendo mais clara, a antecipação gera no locutor o efeito de que a sua representação é inevitável: se ele prende o outro em uma posição de quem o julga como gago, o que pode não ser verdade, ele gaguejará, porque antes de falar, já tem certeza de que falhará (AZEVEDO, 2013, p. 150-151).

Embora o trabalho da autora trate de outras materialidades, entendemos que ele nos interessa tanto por se ater às formações imaginárias do sujeito com sua voz e seu corpo, quanto por atentar a um funcionamento de um processo que se estabelece pela desconstrução de posições sujeitos. Entendemos que as relações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da técnica vocal e do canto estão, de certa forma, envoltas num processo de mudança ou permanência de posição frente aos conhecimentos em construção e aos discursos que circulam no ambiente acadêmico.

No artigo “De um ritmo vocal”, Maliska (2018) trata do ritmo inscrito no corpo como algo relacionado a pulsão, de algo que aproxima os traços musicais a algum traço perdido, “colocando o sujeito mais próximo de uma experiência com o real”, com “algo que não se pode traduzir porque ele não se encontra no campo do significante e do simbólico e sim no campo do real, do intraduzível e do intangível” (p. 132). Seria algo que recupera o ritmo a algum traço perdido, pois para Maliska (2018)

Não é o sujeito que expressa um ritmo de vida, seja ele na caminhada, na fala, nos gestos, na respiração, nos movimentos corporais, mas o sujeito é expresso nesse compasso rítmico que lhe constitui. (...) O ritmo vocal, que vem a ser aquele presente na pulsão invocante, coloca o sujeito em cadência, de modo que a voz incita o sujeito e introduz algo de pulsão invocante, que irá marcar o psiquismo do sujeito. (...) Algo da relação com a música foi perdido, não a música enquanto arte, mas a música enquanto portadora de algo que nos remeteria ao canto materno, a esta “música/língua” muito particular que nos é a *lalangue*. (...) É essa relação que o sujeito perde, essa dimensão do real que se perde e que o sujeito posteriormente tenta resgatar, ainda que em muitas vezes em vão, através das várias formas de expressão artística e cultural (MALISKA, 2018, p. 132-133).

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, podemos pensar no compasso e descompasso desse ritmo já inscrito no corpo, com as relações de intervenção que o ato de cantar e o processo de domínio de uma técnica vocal possa estabelecer com o corpo e a voz do sujeito que canta. No artigo “A voz: um corpo que não engana”, a partir do “Seminário 10: a angústia” de Lacan ([1962] 2005), Maliska (2017) reflete sobre aquilo que engana – o que está na ordem do equívoco, como a linguagem e o discurso - e aquilo que não engana, situado na ordem do significante, a angústia que ocorre no corpo do sujeito. A partir daí, o autor depreende sobre a topologia lacaniana no que se refere às diversas inscrições para o corpo. Desde o corpo imaginário,

especular; passando pelo corpo simbólico das inscrições significantes, e se detendo ao real do corpo, onde o significante escapa e não se inscreve.

Do real do corpo podemos chegar à voz, na medida em que a voz também é esse elemento corp(oral) que é da ordem de um real, pois ela é corpo e um real do corpo. Refiro-me à voz e não à fala, a voz como esse elemento que deve ser silenciado para que a fala possa advir. Em outras palavras, estamos tratando da voz enquanto um real que desassossega, um real que perturba a fala. Isso produz uma inversão em nosso imaginário, porque em geral concebemos a voz como um elemento material para a fala, aquilo que dá suporte fonético para ela. Mas é necessário inverter isso e pensar que a voz é o que pode também atrapalhar a fala (MALISKA, 2017, p. 214).

Neste capítulo, tecemos muitos fios de diversas leituras e de variadas origens. Esse tecer foi tramado a partir da análise de discurso e em termos de condições de produção dos discursos a serem analisados no capítulo específico desta tese. No próximo capítulo, o nosso percurso continuará a ser tramado e ancorado, de forma mais eficaz, na teoria que abraçamos.

## 2 A TEORIA ANÁLISE DO DISCURSO

Este capítulo traz o dispositivo teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD) que será utilizado e mobilizado nesta pesquisa. Além disso, apresenta elementos inerentes à problemática do discurso, entendendo que o discurso e os sujeitos se constituem ao mesmo tempo.

### 2.1 Discurso e “superfícies” da voz

Ao ancorarmos esse trabalho na AD, entendemos que a materialidade vocal, nas condições de produção de um processo de ensino-aprendizagem, possui uma face composta por uma superfície físico-acústica musical e uma superfície discursiva. Pensamos nisso de uma forma análoga ao modo como Indursky (2009; 2010) compreende o texto. Essa autora trata essa categoria como uma materialidade de dupla face, constituída de uma superfície linguística e de uma materialidade discursiva. A primeira face é tecida de linguagem, é o recorte incontinuo do interdiscurso, é a entrada de saberes, de fugas, de efeitos de sentido. Ao considerar que a materialidade do texto é de dupla-face, Indursky entende que existe uma materialidade verbal, linguística, colada à materialidade discursiva. A discursividade, assim, tem uma perspectiva de indeterminação.

A face da materialidade discursiva é inerente à exterioridade, ao interdiscurso, à incompletude. A face linguística vai se fechando, organizando-se, produzindo, dentre outros, efeitos de coerência e coesão. As duas faces estão entrelaçadas, salvo quando existem pontas soltas. O texto está sempre aberto para essa exterioridade em sua materialidade discursiva e, simbolicamente, fechado em sua materialidade linguística. Embora entenda que essas faces andam juntas e tramadas, a AD prioriza a escritura, que é a face discursiva, levando em conta as condições de produção que são da ordem do histórico-social e da relação ideológica. E nessa face da materialidade reside o trabalho da memória discursiva que “diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009 [1981], p.105).

O conceito de discurso da AD foi construído em contraposição ao esquema informacional utilizado por Jakobson (1992 [1960], p. 122-123) para discutir a função

poética, como “perspectiva sumária dos fatores constituídos de todo processo linguístico, de todo ato de comunicação”. Esse mesmo esquema foi questionado por Pêcheux (2010 [1969], p. 81), ao preferir o termo discurso ao termo mensagem e entender, em relação ao ato, que “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. Ferreira (2015) considera difícil apreender o discurso em uma só formação pelo fato de ele ser uma categoria complexa.

Não é por acaso que tantas Análises do Discurso circulem em nosso meio e muitas, até mesmo, incomparáveis entre si, por conta do que concebem como discurso. O discurso é materialidade e também historicidade; é objeto e ferramenta; é linguagem e subjetivação. É estrutura e acontecimento. Não se pode, pois, tentar trabalhar com ele de uma visada homogênea ou uniforme. Ele escapa sempre, surpreende, e nos convoca, inapelavelmente, a interpretá-lo (p.12).

Segundo Pêcheux (2010 [1969], p. 75), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” e, também, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (p. 78). Quando Pêcheux (p. 81) afirma que o discurso é entendido como efeito de sentidos entre interlocutores, ele está definindo-o “em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso”, às suas condições de produção.

Assim, os interlocutores, protagonistas do discurso, não designam uma “presença física de organismos humanos individuais”, mas representam “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 2010 [1969], p. 81) que funcionam no interior de um processo discursivo como uma série de formações imaginárias. Essas formações, por sua vez, indicam o lugar que esses protagonistas “se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (p. 81). A situação do discurso, como objeto imaginário, e as antecipações das representações de um receptor por um emissor também pertencem às condições de produção.

Para Orlandi (2009 [1990], p. 30), as condições de produção compreendem os sujeitos e a situação. “Podemos considerar as condições de produção em sentido

estrito e termos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Segundo essa autora, o sujeito funciona pelo inconsciente e pela ideologia; dessa forma, ele é descentrado, não é empírico, mas discursivo; não é dono e nem origem de seu dizer. O conceito de sujeito da AD é assim determinado por ter a Psicanálise como parte do seu quadro epistemológico

Diante disso, atentaremos para o que constitui o fio do dizer, ao que pertence ao jogo do dizer e ao sujeito que o diz em suas falhas, suas incompletudes, seu assujeitamento pelo dizer do outro, pela ideologia e seu atravessamento pelo inconsciente, inerentes às ambiguidades da língua, às marcas de resistência que afetam seu sistema, as quais apontam para um já-dito e caracterizam uma posição sujeito identificada com uma determinada formação discursiva. Isso porque, na Análise do Discurso, entendemos que, quando o sujeito fala, coloca-se em uma posição, filia-se a sentidos já ditos para que o seu dizer produza sentidos. Estes, por sua vez, não são transparentes, ou seja, o discurso não é evidente e as palavras são carregadas de sentidos, mas não qualquer sentido. Para Orlandi (2007a [1992], p. 173-174),

As palavras, na perspectiva da análise do discurso, já são sempre discursos na sua relação com os sentidos. Isso quer dizer que toda palavra, para significar, tira seu sentido de formulações que se sedimentam historicamente. Toda palavra refere ao discurso no qual significa ou significou. Dito de forma mais incisiva: toda palavra é atestado do interdiscurso. Uma palavra por outra, que é próprio do funcionamento discursivo, significa assim um discurso por outro. Ou seja, ideologia.

Esse interdiscurso, os já-ditos que atestam os discursos e as palavras simples do nosso cotidiano, sustenta a possibilidade mesma de todo dizer e “é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2009 [1990], p. 32). As palavras que constituem nosso dizer são, portanto, “carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (p. 20).

Conforme já registramos, em nossa tese, pretendemos dar continuidade aos trabalhos iniciados na nossa dissertação de mestrado (SANTANA, 2013). Reafirmamos, então, que as análises discursivas que se utilizam da música como

temática, geralmente, diferem do modo como temos pensado o discurso sobre a voz cantada.

A maioria dos trabalhos utilizam as letras das canções como materialidade textual. Entendemos que as especificidades técnicas e perceptivas relacionadas com a atividade da produção da voz cantada podem inibir determinados analistas a iniciarem essa empreitada. Dependendo da abordagem, eles poderiam necessitar de um maior conhecimento técnico sobre o tema. (p. 25)

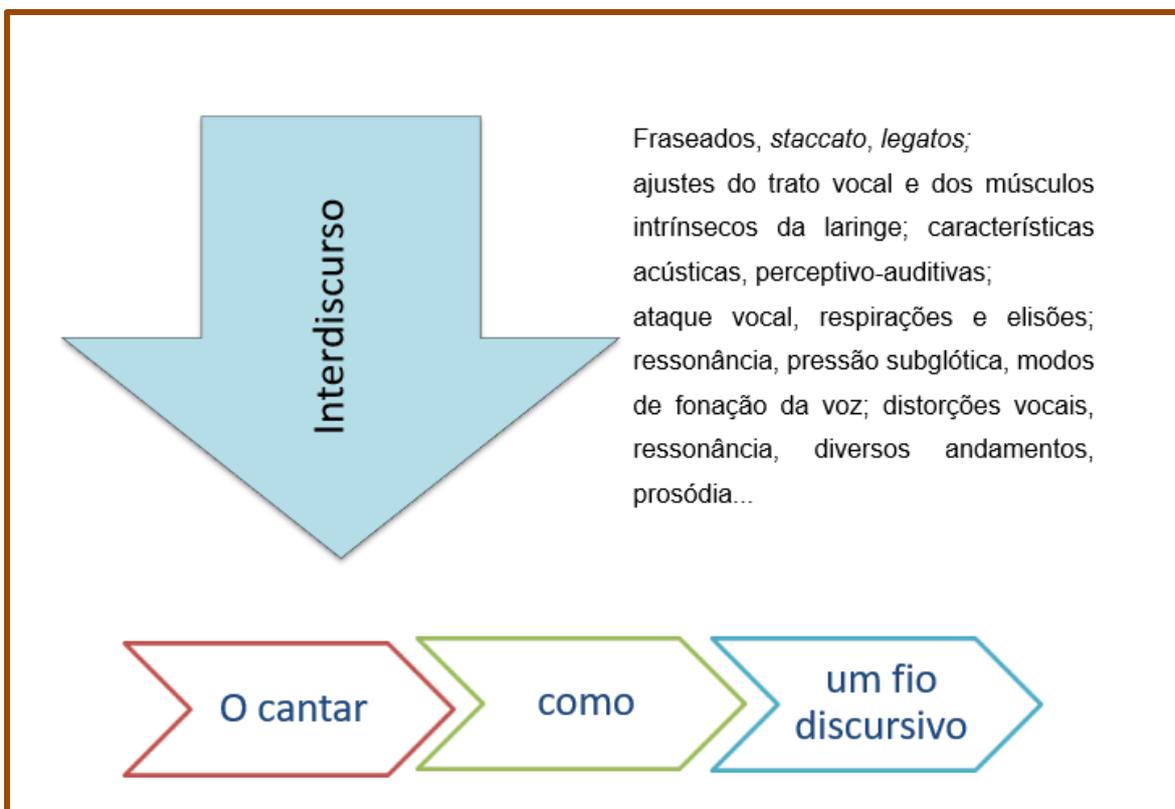
A nossa dissertação tinha como objeto de pesquisa os discursos de acadêmicos sobre a voz cantada, e não o discurso da voz cantada. No entanto, ao entendermos que a materialidade da voz cantada perpassa o discurso sobre os modos como ela é produzida, trabalharemos também com a materialidade discursiva que constitui a voz em nossa tese. Assim, nessas condições, o que nos interessa são as imagens das posições de discentes e docentes de música que se constroem discursivamente no movimento histórico-social. Desejamos entender quais são as relações de força existentes entre essas posições de sujeitos caracterizadas como protagonistas do discurso da/sobre a voz cantada e como se projetam essas posições no discurso. Consideramos que, ao identificarmos os discursos sobre a voz cantada que circulam no ambiente acadêmico, poderemos partir para a compreensão do funcionamento desses discursos e trabalhar com essa materialidade.

Sendo assim, nessas condições de produção, os sentidos das particularidades e propriedades físico-acústicas do som na produção da voz cantada pelos sujeitos serão interpretados quanto a sua exterioridade histórico-social. Os aspectos significativos na produção da voz cantada, suas características, propriedades, ações<sup>16</sup> (como respiração, apoio respiratório, emissão vocal, ressonância, pressão subglótica, os diferentes ataques vocais, os modos de fonação da voz, as crepitações, os ajustes vocais, ressonância, extensão e tessitura vocal, sonoridades, distorções vocais, a agógica musical em seus diversos andamentos, a produção de fraseados, *staccato*, *legattos*) serão as marcas discursivas dos “textos” (gráfico 1) a serem mobilizadas nas análises.

---

<sup>16</sup> A maioria desses elementos e seus funcionamentos serão explicitados no decorrer de suas aparições no movimento das análises.

Gráfico 1: O cantar como um fio discursivo e o interdiscurso.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor desta tese.

## 2.2 A Análise do Discurso: conjunturas, mobilizações e percursos

O movimento da teoria da Análise do Discurso da linha francesa (AD), em seu percurso desde as suas primeiras formulações no final da década de 60 do século XX até os dias atuais, foi o da edificação de suas bases epistemológicas à sua constante problematização. Nesse percurso, as mudanças nas conjunturas políticas, econômicas, históricas e sociais impulsionaram a teoria a rever e atualizar seus conceitos, fazer novas leituras, propor novas formulações, enveredar no trabalho com diversas materialidades e vislumbrar perspectivas futuras.

Nesta tese, ao apresentarmos os conceitos que constituem sua fundamentação teórica, buscaremos situá-los nos textos fundadores, procurando entender como se marcam, constituem-se na teoria, e de que forma eles serão compreendidos, apresentados e, aqui, utilizados. A concepção de sujeito assujeitado, as noções da

não evidência de sentido, de ideologia, de condições de produção, dentre outras, afirmaram-se na teoria através do rompimento com noções vigentes na Linguística e nas Ciências Sociais, estando presentes, quase sempre, nas fundamentações de trabalhos teóricos e analíticos da AD.

Caminhar, inicialmente, nesse percurso, trilhar por caminhos que “a teoria traça” é uma experiência intrigante – desconcertante e desestabilizadora de certezas e de verdades prontas – para os que por eles enveredam. No entanto, essa experiência impulsiona muitos na busca reveladora de possibilidades e de entendimento da existência de outros sentidos na leitura de arquivos, na análise de discursos, no compreender do seu funcionamento, suas cristalizações, seus deslizos em detrimento de uma visão de evidência e de transparência acerca da interpretação de fatos discursivos.

Na França, a conjuntura teórica do fim dos anos de 1960<sup>17</sup> possibilitou o início do surgimento da Análise do Discurso como um novo campo teórico e de pesquisa que definia um novo objeto – o discurso – fundamentado na língua e na História e “pensado sob uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista” que reinava nas ciências sociais e regulava a leitura dos textos (MALDIDIER, 2011 [1993], p. 44). Na obra *Análise automática do discurso (AAD69)*, Pêcheux (2010a [1969]) rompe com a concepção tradicional de linguagem unicamente como instrumento de comunicação, ao ligar a evidência da transparência da linguagem à evidência segundo a qual somos sujeitos, estabelecendo, assim, a concepção de discurso da AD (HENRY, 2010 [1990]). Com a AAD69, é proposto um modelo de dispositivo teórico informatizado, uma máquina discursiva, um sistema operacional de análise do discurso que tratava da leitura de textos e sobre o sentido, um dispositivo que só tinha valor em relação com a teoria, no qual o discurso era determinado e constituído pela linguagem e por uma exterioridade tecida pelo histórico-social.

---

<sup>17</sup> Segundo Gadet (2010 [1990], p. 8), a AD aparece “sob uma conjuntura dominada pelo estruturalismo ainda pouco criticado na linguística, e triunfante por ser ‘generalizado’, isto é, exportado para as outras ciências humanas (por exemplo, por Lévi-Strauss ou Barthes), ou inspirador de reflexões, mesmo quando não se declarava explicitamente (por exemplo por Lacan, Foucault, Althusser ou Derrida); a linguística pode ainda ser chamada de ciência-piloto das ciências humanas”.

A teoria do discurso, como um sistema conceitual e como uma teoria da materialidade do sentido, é construída no período entre os anos de 1970 e 1975, tendo o seu ápice na obra *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (PÊCHEUX, 2009 [1975]). A teoria foi instaurada para pensar

o discurso como lugar em que se estabelece a relação entre a língua e a história. Sua visada inscreve-se claramente, desde então, no marxismo, tal como Althusser o retrabalhou em sua leitura do *Capital*. Podemos dizê-lo numa fórmula: trata-se de construir uma teoria do discurso articulada a uma teoria das ideologias no quadro do Materialismo histórico. A novidade dessa construção reside no fato de que ela trabalha um nível discursivo que, por não confundir o discurso com a língua, não funde tampouco a língua com a ideologia (MALDIDIER, 2011 [1993], p. 48).

O dispositivo teórico-analítico construído anteriormente é desconstruído e reconfigurado entre os anos de 1976 e 1983, tornando a AD uma disciplina interpretativa, que pensa o discurso como pontos de deriva possíveis. A noção da determinação de uma maquinaria discursiva como geradora dos discursos em análise, que já vinha perdendo uma função totalitária na teoria, é definitivamente explodida.

Quanto à escolha dos discursos a serem analisados, a AD, inicialmente, dava primazia ou estava “presa aos discursos políticos”, e não sentia necessidade de diversificar os arquivos (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010 [1986], p. 162).

No entanto, a partir da busca por aquilo que instaura o social no interior do político, não podemos mais ignorar a multiplicidade de dispositivos textuais disponíveis. Vemos que a análise do discurso ampliou seu campo de investigação: do interesse pelo discurso doutrinário ou institucional ela passou ao que poderíamos chamar a história social dos textos (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010 [1986], p. 162).

Essa nova orientação, em busca de outras formas discursivas, tratava, segundo Maldidier (2011 [1993], p. 57), do enfrentamento da diversidade do arquivo, de heterogeneidade, trabalhando “sobre os traços da memória e, principalmente, sobre essa ‘essa memória da história’ que atravessa o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos”. Ferreira (2007, p. 18), ao chamar atenção para a existência de diversos grupos, de conhecidas e novas linguagens, de várias possibilidades relativas

ao “aparato teórico-analítico do campo discursivo” no Brasil, elenca a sua variedade, que vai

desde os discursos institucionalizados até aqueles do cotidiano, podendo com isso abarcar o discurso religioso, indígena, dos movimentos sociais, midiáticos, pedagógico, questão de gênero, o discurso do corpo e das corporalidades, o discurso dos esquizofrênicos, dos afásicos e por aí segue essa lista meramente exemplificativa, já que não há como, nem por que tentar ser exaustivo nessa mera enumeração (FERREIRA, 2007, p. 18).

Essa abertura para novas materialidades não foi o único caminho de movência existente na AD. Paralela e paulatinamente a isso, retificações foram realizadas na teoria e novos olhares surgiram. O “fogo do trabalho crítico” (PÊCHEUX, 2009 [1978], p. 270) não parou de queimar, a despeito de fumaças do “fogo incinerador”. As formações discursivas, as formações imaginárias e a concepção de sujeito (conceitos que serão tratados mais adiante nesta tese) não estavam fora do crivo da crítica e das retificações.

Para Orlandi (2011, p.12), a análise de discurso proposta por Michel Pêcheux “foi o que aconteceu de mais importante na relação da linguística com as ciências humanas e sociais no século XX na França,” ao deslocar o quadro dessas ciências “em sua relação com a linguagem, com o sujeito, com os sentidos” e ao possibilitar que nenhum campo do conhecimento ficasse indiferente à linguagem. O campo da Análise de Discurso tem a característica de ser aberto a uma práxis teórica não servil; ao retorno de questões que estão sempre dispostas a serem respondidas; às novas reflexões.

No nosso trabalho, entendemos que a análise dos discursos acadêmicos da/sobre a voz cantada no processo de ensino-aprendizagem se coloca como uma das distintas materialidades discursivas na Análise do Discurso da linha francesa. Nós compreendemos, ainda, que a possibilidade de trabalharmos com o discurso sobre e desse tipo de saber só nos foi possível a partir das constantes atualizações da teoria; de mudanças na conjuntura política mundial; dos gestos de “ir além da leitura dos Grandes Textos (da Ciência, do Direito, do Estado), de se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 48); da busca por outros discursos que instauravam o social no político.

O ponto seguinte trata da constituição do campo epistemológico da AD, dos seus pressupostos e das tramas teórico-epistemológicas em que a AD foi enredada; apresenta olhares diferentes sobre esses modos de entrelaçamento da AD com campos teóricos distintos; posiciona o objeto desta pesquisa nesse fio teórico constante.

### **2.3 Convergências e divergências sobre o entendimento da tríplice entente no projeto inicial e entre os analistas de discursos no Brasil**

No intuito de evitar equívocos no trabalho com o campo teórico em construção, Pêcheux e Fuchs (2010 [1975]) apresentaram o quadro epistemológico da AD. O quadro era composto da articulação de três regiões do conhecimento. Além dessas três regiões, os autores propuseram uma teoria da subjetividade – de natureza psicanalítica – que, além de função articuladora das três regiões, atravessava-as. As regiões, assim se apresentavam:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (p. 160).

Segundo Orlandi (2003, [1990]), Pêcheux, ao colocar questões dessas regiões de conhecimento para elas mesmas, estabelecia “um novo território de conhecimento da linguagem, da história (e do sentido), do sujeito” (p.11). Orlandi (1999, 2007b [1996]) utiliza o termo entremeios para designar o trabalho da Análise do Discurso nessas três regiões, nas suas contradições, em um contínuo questionamento de seus pressupostos. Para a autora, apesar da AD ser herdeira do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise, e trabalhar na confluência dessas regiões para produzir o discurso como um novo objeto, como uma especialidade, ela não o faz de modo servil. Orlandi ([1990] 2009) defende que, nesse trabalho da AD, o discurso

[...] não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise.

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2009 [1990], p. 20)

Narzetti (2012), ao analisar o projeto teórico de Michel Pêcheux iniciado antes do texto *Análise automática do discurso (AAD-69)*, tece uma crítica ao pensamento de que a constituição da teoria do discurso foi efetuada de forma simétrica, onde as teorias da tríplice entente desempenhavam papéis de mesma importância.

A crítica dessa autora se faz, também, ao uso do conceito *entremeios* por Eni Orlandi (1999) para designar a AD. Curiosamente, ao tecer a crítica, Narzetti não menciona a autora Eni Orlandi, especificamente nesse momento, nem em qualquer parte do seu livro. Segundo Narzetti, o entremeio não era o lugar atribuído à AD por Michel Pêcheux no início de sua empreitada teórica, embora entenda que talvez a AD tenha se tornado uma disciplina que ocupa esse lugar.

O “conceito” de entremeio não fazia parte da teoria epistemológica com que esse filósofo trabalhava e não há, em nenhuma passagem de seus textos, qualquer referência a ele. Além disso, esse não parece ser um conceito condizente com as posições epistemológicas pecheutianas, e isso por dois motivos. Em primeiro lugar, o espaço de uma ciência é o espaço que lhe faculta o objeto por ela produzido. É por esse objeto que ela define, não pelas suas relações espaciais com outros saberes. (...). Em segundo lugar, o entorno de uma ciência é sempre ideológico. Conforme as formulações althusserianas, as ciências são ilhas cercadas de ideologias por todos os lados e, conseqüentemente, o que está no entremeio das ciências constituídas, está na ideologia. (NARZETTI, 2012, p. 257-258).

Em entrevista à Silvia Nugara, Jean-Jacques Courtine (2010) responde a uma pergunta que trata de elucidar em que abordagem disciplinar da AD ele trabalhava. Segundo a entrevistadora, havia posições que caracterizavam a AD como multidisciplinar ou até como transdisciplinar. O entrevistado diz que, na época, em primeiro lugar, seu interesse era com questões políticas e históricas, e em segundo lugar estavam as suas preocupações com as questões linguísticas.

Havia evidentemente uma forma de interdisciplinaridade, mas não a chamávamos assim, porque havia o marxismo atrás disso tudo, que era a referência última. Desse modo, havia uma espécie de tríplice

aliança entre o marxismo althusseriano, a linguística e a psicanálise lacaniana. Se havia uma interdisciplinaridade, era esta: a ideia de Pêcheux era de que havia algo que se chamava "o real da língua" de um lado e o "real da história" do outro lado... (COURTINE, 2010, p. 255-256)

Consideramos o Materialismo Histórico como o agente principal da tríplice entente – determinador da apropriação da Linguística e da Psicanálise na teoria do discurso – da forma descrita na resposta de Courtine a Nugara (2010). Tal como Narzetti (2012), sabemos também que Pêcheux não utilizava o termo entremeios na construção epistemológica da AD, no entanto, entendemos que não necessitamos negar o mérito da leitura Orlandiana de que a AD estabelece-se como uma disciplina de entremeios, como um lugar questionador de conceitos já cristalizados pelas teorias das disciplinas da tríplice aliança.

Ferreira (2008) – em um texto que trata tanto da constituição da AD, como das especificidades e do espaço intersticial comum a grandes autores<sup>18</sup> de diferentes quadros teóricos-epistemológicos do discurso – assim nos fala sobre a estranha trama que envolve as heranças, as filiações, as singularidades na Análise do Discurso e no campo do discurso.

Filiação lembra fios, dependências, cruzamentos, alianças, separações, patrimônio, herança... Noções essas que apontam para a união e também para a desavença, para aproximações e distanciamentos, para uma harmonia, enfim, sempre instável e provisória, como numa família, ainda que os laços sejam quase sempre definitivos. Mas o laço, que simboliza uma filiação, assim como acolhe e sustenta, também aprisiona e limita. (...) E é mesmo oportuno, por isso mesmo, que o tema das filiações esteja associado às **singularidades**, (...). Ser singular é encontrar na forma-sujeito um modo de fazer presença, sem destoar, mas sem fazer coro tão somente. Ou seja, sem romper os fios que nos prendem a uma referência, ser capazes de buscar caminhos próprios dentro desse espaço e, assim, fazer a diferença. (FERREIRA, 2008, p. 38)

Ao considerar a conjuntura teórica dos anos 60 na França e a existência da Linguística como ciência-piloto entre as ciências sociais nesse período, Ferreira (2010) pontua que a interface da AD com a Linguística foi a mais desenvolvida entre a tríplice entente.

---

<sup>18</sup> Michel Pêcheux, Michel Foucault e Mikhail Bakhtin.

Pêcheux foi sempre, em todos os estágios da teoria do discurso, um fiel tributário da linguística saussuriana e de seus postulados básicos, como o conceito de signo e de valor, a ideia de sistematicidade do sistema e a noção de funcionamento da língua. Mas Pêcheux foi também um leal oponente a essa teoria linguística, distanciando-se dela para fazer intervir o conceito de discurso. Para isso foi preciso romper com o corte saussuriano de língua/fala e mudar a relação entre os termos do novo par língua/discurso de oposição a contradição (FERREIRA, 2010, p. 21).

Fizemos esse percurso pelas tramas constitutivas da AD – tramas presentes desde o início da disciplina de diversas formas e com novos fios sendo trançados no mobilizar teórico-metodológico da disciplina – para termos também nosso objeto de análise nesta tese.

O ato de tratar sobre esse objeto requer um aprofundamento e cuidado no gesto de mobilizar diversos conceitos pertinentes aos campos da ciência da voz, canto, técnica vocal, ciências da linguagem, educação, formação inicial de professores. Nesse gesto de mobilização, os conceitos serão tecidos, também, na trama teórica-metodológica da Análise do Discurso.

Trabalhar com Análise do Discurso é, ainda, não construir em terreno firme, assim como já falava Denise Maldidier (2003 [1990], p.15), ao se referir à construção teórica empreendida por Michel Pêcheux, que “não produziu nem síntese, nem sistema, mas deslocamentos e questionamentos”.

## **2.4 Formação Discursiva e desdobramentos do sujeito**

Pêcheux (2010a [1969], p. 75) entende que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” e afirma, também, que “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” (p. 78). Quando Pêcheux (p. 81) afirma que o discurso é entendido como efeito de sentidos entre interlocutores, ele está definindo-o “em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso”, às suas condições de produção. Assim, os interlocutores, protagonistas do discurso, não designam uma “presença física de organismos individuais”, porém representam “lugares determinados na estrutura de uma formação

social”, que funcionam no interior de um processo discursivo como uma série de formações imaginárias. Essas formações imaginárias designam o lugar que esses protagonistas “se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. A situação do discurso, como objeto imaginário, e as antecipações das representações de um receptor por um emissor também pertencem às condições de produção.

Em *A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas* (1975), Pêcheux e Fuchs (2010b [1975]) respondem às diversas interpretações e às críticas a respeito da obra *Análise automática do discurso* (1969). Entre elas, as que se referem às ambiguidades do conceito condições de produção.

Essa ambiguidade residia no fato de que o termo “condições de produção” designava ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a “situação” no sentido concreto e empírico do termo, isto é, o ambiente material e institucional, os papéis mais ou menos conscientemente colocados no jogo etc. No limite, as condições de produção neste último sentido de variável subjetiva (“atitudes, “representações” etc.) inerentes a uma situação experimental. Podemos agora precisar que a primeira definição se opõe a segunda como o real ao imaginário, e o que faltava no texto de 1969 era precisamente uma teoria deste imaginário localizado em relação ao real. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975], p. 169).

Em uma releitura dessa atualização que Pêcheux fez da AAD69, Orlandi (2009a) considera que o contexto imediato, a situação imediata, as circunstâncias da enunciação fazem parte das condições de produção em sentido estrito (cp), e os contextos ideológico, histórico e social fazem parte das condições de produção em sentido amplo (CP). Os sujeitos também fazem parte das condições de produção. Porém, o sujeito da AD é o sujeito discursivo e não o sujeito empírico. “Isto significa dizer que há em toda língua mecanismos de projeção que nos permitem passar da situação sujeito para a posição sujeito discursiva” (ORLANDI, 2010a [2006], p.15). O estabelecimento das condições de produção está relacionado às relações de força existentes entre as posições sujeito. “Segundo as relações de força, o lugar social do que falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” (p.16).

Assim, em nossa tese, não é do aluno de música, não é do professor de técnica vocal que falamos, mas das imagens dessas posições que se constroem em determinada conjuntura na sociedade; das relações de força existentes entre essas posições de sujeitos protagonistas do discurso sobre a produção da voz cantada; das projeções dessas posições no discurso.

Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*<sup>19</sup>, Pêcheux (2009 [1975]) relaciona as formações imaginárias com as formações discursivas. Mas, antes dessa e de mais duas formulações de Pêcheux sobre formações discursivas (doravante FD), Foucault (2010 [1969]), na obra *Arqueologia do saber*, de 1969, assim as define:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 2010 [1969], p. 43)

A primeira formulação de Pêcheux das FD, em companhia de Henry e Haroche (2011 [1971]), na realidade é um deslocamento para o seu campo conceitual da teoria do discurso, ainda em construção, mas inscrito em meio a conceitos marxista-althusserianos que permeiam o trabalho de Pêcheux. É em 1971, no artigo *A semântica e o corte saussureano*, que são lançadas novas bases para uma semântica discursiva, após questionamentos sobre o lugar da semântica na Linguística. Nesse texto, conceitos fundamentais da AD são funcionalmente concatenados: a formação ideológica (FI) aparece como um “elemento suscetível de intervir na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado”; as FIs comportam “uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito” (...) “a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (p.27); uma formação discursiva deve procurar “dar conta dos processos, administrando a

---

<sup>19</sup> A publicação original, em 1975, tinha o título *Les vérités de la Palice* que faz menção a um personagem que se entrega à evidência. A tradução brasileira é de Eni Orlandi e contém três anexos.

organização dos termos em uma sequência discursiva, e isso em função das condições nas quais essa sequência discursiva é produzida” (28). Na segunda formulação de FD, há uma relação entre discurso e ideologia no ato de “conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica”. (PÊCHEUX; FUCHS, 2010 [1975], 163-164).

Na terceira formulação de Pêcheux, já mencionada anteriormente, a FD corresponde a um domínio do saber que se relaciona com a ideologia na regulação do que pode e deve ser dito. Segundo Indursky (2011a, p. 81),

neste quadro teórico, a noção do sujeito é convocada para formular a noção de formação discursiva. Estas duas noções estão fortemente imbricadas nesta formulação teórica. Mais especificamente: é por meio da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do discurso.

A noção de formação discursiva tem sido alvo de deslocamentos ou reconfigurações para ser inscrita em outro campo conceitual – materialismo histórico (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 2011 [1971]), sociologia geral da linguagem (ACHARD, 1995 [1983]); de questionamentos sobre a sua paternidade – considerada dupla (MAINGUENEAU, 2011); enquadrada em outra categoria de definição – noção-conceito (GUILHAUMOU, 2011); tem sido colocada como uma noção que merece que se lute por ela<sup>20</sup> – através de uma reinterpretação dialógica ao associá-la ao conceito de gênero do discurso (BARONAS, 2005; BRANCA, 2011), através de sua não cristalização, entendendo-a como lugar de tensão e não só de segurança, submetendo-a à ideologia não idêntica a si mesmo como seu caráter organizador e levando em conta a fragmentação da forma-sujeito (INDURSKY, 2007; BARONAS, 2005).

Pressupomos que, nos discursos acadêmicos, entrelaçam-se, articulam-se conjuntamente formações discursivas do domínio da ciência e da tradição do ensino

---

<sup>20</sup> Podemos perceber que tanto Baronas (2005) quanto Indursky (2007) fazem alusão ao título do primeiro capítulo de *A língua inatingível*, intitulado de “A metáfora também merece que se lute por ela” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p.27). Segundo nota desse capítulo (p.33), a expressão foi tirada do “belíssimo livro de M. Kundera, *La vie est ailleurs* (KUNDERA, M. *A vida está em outro lugar*. Nova Fronteira, 1992)”, do trecho “a liberdade é o dever da poesia e que a metáfora também merece que se lute por ela”.

do canto. Mesmo no caso da suposição de uma tomada de posição subjetiva à ciência na construção dos conhecimentos inerentes à técnica vocal e ao canto, assim como em toda posição desse tipo, “seus resultados se reinscrevem espontaneamente nas formas de ideologia dominante sem que, nem por isso, o processo de produção dos reconhecimentos nesse setor esteja, como tal diretamente entravado.” (PÊCHEUX, 2009b [1975], p. 185-186).

A assimetria existente entre as formações discursivas nas relações de determinação do sujeito relaciona-se a diversos efeitos, sejam transversais – sujeito/sentido – ou pré-construídos – sentido universal, o sempre já aí. As formações discursivas interpelam o indivíduo em sujeitos dos seus discursos, tornando-os “identificados” com formações ideológicas representadas na materialidade da linguagem pelas formações discursivas.

A evidência da verdade, bem como a da objetividade do discurso da ciência no ambiente acadêmico – em sua relação com o rigor formal e argumentativo – é produzida por conhecimento e práticas científicas em suas ideologias teóricas que são constituídas pelo “sujeito da ciência”. A forma-sujeito simples está atrelada às ideologias práticas e foi constituída a partir da noção jurídica do sujeito.

Essa imagem de um sujeito da ciência é considerada como efeito ideológico específico no processo de produção/reprodução do conhecimento científico. Esse processo aciona formações ideológicas ligadas às condições de produção que o tornam possuidor de uma autonomia relativa. O sujeito da ciência, portanto, origina-se de um desdobramento da forma-sujeito. Para Henry (2013 [1977], p.148),

Disso depende a formulação adequada da questão do papel da linguagem no processo de produção e apropriação do conhecimento, considerando o desdobramento da forma-sujeito não apenas na perspectiva da relação do processo de produção-reprodução do conhecimento com processo de produção específica econômica, mas também na sua relação com a linguagem.

Para Pêcheux (2009b [1975], p. 19), esse desdobramento – entre sujeito universal e sujeito da enunciação – assume três modalidades. Na primeira, o sujeito, “o bom sujeito”, identifica-se, cegamente, com a formação discursiva determinada pelo interdiscurso, de forma que esse efeito de livre consentimento, de liberdade plena, de

tomada de posição é um assujeitamento no processo de superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. Mas Pêcheux (2009a [1978]), no artigo *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, repensa o assujeitamento da interpelação ideológica. Para o autor,

Tudo se passa, em *Les vérités de La Palice*, como se o que foi dito do sujeito se confundisse tendencialmente com o que foi posto relativamente ao ego como “forma-sujeito” da ideologia jurídica, a ponto de que o funcionalismo, expulso politicamente pela porta, pudesse apesar de todas as denegações, ter voltado e tamborilar pela janela psicanalista, sob a forma de uma espécie de gênese do ego; à força de levar exageradamente a sério as ilusões do poder unificador da consciência (2009a [1978], p. 276).

Pêcheux faz uma autocrítica sobre sua obra, a ponto de fazer a seguinte afirmação: “levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito-pleno em que nada falha, eis precisamente algo que falha em *Les Vérités de La Palice* (2009a [1978], p. 276)”. Em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2008 [1983]) endossa essa posição retificadora por meio de uma crítica à concepção estrutural da máquina discursiva de assujeitamento, que poderia acarretar numa sobreinterpretação antecipadora, no apagamento do acontecimento. Em “Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta”, Pêcheux (1983 [2018]), ao mobilizar a categoria de contradição e as relações entre as ideologias dominantes e dominadas, amplia a questão da *impossibilidade de assujeitamento* “perfeito” no interior de diversos *processos rituais*.

Tomar até o final a interpelação ideológica como um ritual, supõe reconhecer que não é um ritual sem falha, falta e rachadura: “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto onde um ritual ideológico vem se quebrar no lapso (não faltam exemplos na cerimônia religiosa, no procedimento jurídico, na lição pedagógica ou no discurso político) (PÊCHEUX, 1983 [2018], p. 15).

Na segunda modalidade, há uma “contraidentificação” com a formação discursiva, pois o sujeito, “o mau sujeito”, reage contra, opõe-se à, questiona sobre, distancia-se da evidência ideológica estabelecida pelo sujeito universal, pelo interdiscurso. No entanto, para Pêcheux (2009b [1975], p. 200), o antagonismo entre essas duas modalidades discursivas do funcionamento subjetivo se manifesta

No interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou a rejeite.

A terceira modalidade é caracterizada por efeitos das práticas de produção do conhecimento e da prática política na forma-sujeito, de modo que acarreta uma “desidentificação”, um processo de transformação-deslocamento. Esse processo ocorre sem desassujeitar o sujeito, sem fazer desaparecer a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, mas a fazendo agir às avessas no paradoxo do funcionamento político-ideológico das evidências trabalhadas por “novos discursos”.

Segundo Indursky (2011a, p.84), “a formulação de tomada de posição é contemporânea da introdução da noção de interdiscurso”, e é ele “que determina uma FD, ou seja, o interdiscurso contém os dizeres que não podem ser ditos no âmbito de uma FD”, não sendo possível pensar em FD sem associá-la também a essas tomadas de posição, à noção de sujeito, à forma-sujeito. Nesse mover teórico, toda essa rigorosa construção foi atravessada pela inquietude (MALDIDIER, 2011, p. 53). A teoria – que de certa forma possuía um teor unificador, “determinista”, que objetivava a totalidade e a homogeneidade – numa insistente autocrítica pecheutiana, rende-se onde o efeito de interpelação captura o sujeito, ao apreender a existência de falhas no ritual da interpelação ideológica. A ideologia é pensada com referência ao inconsciente, mas suas ordens não se coincidem. Para Pêcheux (2009a [1978], p. 281), “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja: primado do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ‘ousar pensar por si mesmo’”.

Ao concordar com o fato de que o sujeito na AD se relaciona com a ideologia, a língua, a história e de que nele se inscrevem os domínios da ideologia e da psicanálise inter-relacionados, Nunes (2006, p. 22) ressalta “que o sujeito psicanalítico é trabalhado na AD de uma maneira específica, que não coincide exatamente com o modo como operam os psicanalistas, mas que aciona alguns conceitos da psicanálise para pensar a teoria do discurso”.

Ferreira (2005) aponta a existência de particularidades e afinidades mútuas entre a psicanálise e a AD, principalmente a da construção do sujeito pelo campo da linguagem, não deixando de marcar que o conceito de ideologia, via Althusser, estabelece-se como ponto marcante de diferenciação. Althusser (1985 [1970]) lança algumas máximas importantes para a AD. Dentre elas: o conceito de ideologia como “uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência (p. 85)”; a tese de que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeito” (...) “não sendo a ideologia mais do que o seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento” (p. 93-94); a afirmação de que “a ideologia não tem história”, colocada não no sentido negativo marxista, mas no sentido dela ser onipresente, transhistórica, isto, em referência ao que Freud propôs a respeito do inconsciente como sendo eterno, atemporal. Segundo Ferreira, outrora, ao trazer a psicanálise para o seio da AD, Pêcheux não se deixou ficar surdo a essa voz.

Como homem de seu tempo, Pêcheux se angustia com a concepção do sujeito cartesiano, sujeito do cogito, que circulava nas Ciências Humanas. Para ele e seu grupo, a ideia de um sujeito centrado no seu próprio eixo, senhor de seus atos e de sua vontade e livre de determinações não satisfazia mais às inquietações da época. Trazer, então, a Psicanálise para o campo epistemológico da Análise do Discurso significava deixar entrar com força uma outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias históricas sociais que o moldam. É nesse ponto que se atravessa a Psicanálise, com sua concepção revolucionária de sujeito do inconsciente, que representa uma “ferida narcisista” insuportável para o amor-próprio da humanidade (FERREIRA, 2005, p. 71 - 72).

O que perpassa, então, para a AD nas relações conceituais entre o sujeito discursivo e o sujeito da psicanálise – da ideologia e do inconsciente – é a maneira como funciona o encobrimento de sentidos, a constatação da não evidência de sentidos, de que o sentido só desliza, só fica à deriva porque o sujeito não é pleno, não é completo e a língua não é estável.

Nesse teor questionador, Pêcheux, em um “trabalho de interrogação-desconstrução das noções postas em jogo da AD” (PÊCHEUX, 2010c, p. 311), sai da primazia da homogeneidade para heterogeneidade discursiva; do interdiscurso para

a relação inter/intradiscurso; da História e da estrutura para a relação estrutura/acontecimento e para as histórias singulares. A AD transforma-se em uma disciplina interpretativa “numa tríplice tensão entre a sistematicidade da língua, da historicidade e da interdiscursividade”. (MALDIDIÉ, 2011 [1993], p. 61).

O discurso acadêmico de identificação a um modo de cantar passa pela decorrência do desconhecer/reconhecer pertinente à identificação do sujeito consigo, com outro sujeito e com o Sujeito – sujeito ideológico. Este processo é inerente a uma tomada de posição em uma forma-sujeito, constituindo, assim, linhas de demarcação, expressões e formulações discursivas em uma determinada conjuntura. Inscreve-se, ainda, em um “complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas.” (PÊCHEUX, 2009, p.197).

No próximo capítulo, explicitaremos como essa trama teórico-analítica, metodologicamente, enreda-se; como os diversos fios constituem, num gesto de “um rigor outro”, o desenhar de algo que não cessa de ser tramado.

### **3 SOBRE O MODO DE TECER AS TRAMAS: METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO**

O texto a seguir, além de fazer um panorama de gestos metodológicos da AD, explicita a metodologia utilizada nesta tese, identificando a pesquisa em AD como de natureza qualitativa, porém, marcando suas especificidades teóricas, metodológicas e procedimentais. Descreve também a forma das entrevistas e especifica os sujeitos participantes delas, enquanto indivíduos, e não como categoria teórica, entendendo essa caracterização como parte das condições de produção imediatas do discurso. Ademais, especifica o modo de captação da materialidade discursiva, os instrumentos e as técnicas utilizadas, o período em que as entrevistas e as audições foram realizadas, a constituição do *corpus* empírico e do *corpus* discursivo, bem como os procedimentos analíticos empregados na AD e selecionados para a pesquisa.

#### **3.1 Sobre a natureza metodológica das pesquisas em Análise do Discurso**

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e desenvolvida por meio dos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa proposta por Michel Pêcheux. Para Flick (2009, p.16), de modo geral, a pesquisa qualitativa utiliza-se de métodos suficientemente abertos para a compreensão de determinados processos e relações, usa métodos adequados às questões pesquisadas e “o texto como material empírico, [assim] parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.”

Mesmo que entendamos que esta pesquisa é de natureza qualitativa, é preciso esclarecermos que existem diferenças significativas entre pesquisas com abordagens qualitativas e pesquisas com abordagens discursivas. Ao descrever sobre a Análise do discurso como metodologia, o autor alemão Johannes Angermuller (2016) aponta diferenças entre essas abordagens.

A metodologia discursiva insiste sobre a materialidade opaca de seu material cujo sentido não se impõe com uma evidência imediata e não pode ser reconstruída em uma aceção subjetiva ou intersubjetiva. (...)

Se abordagens qualitativas muitas vezes dependem de atores para construir o real, nas abordagens discursivas, ao contrário, o mundo e os atores são construções discursivas. A ideia de que os indivíduos controlam mais ou menos suas palavras e seus atos lhes aparece como uma ficção necessária. A responsabilidade ou intencionalidade são produtos de um processo complexo de construção simbólica que os indivíduos não controlam completamente (ANGERMULLER, 2016, p. 73 - 74)

Uma particularidade das pesquisas em Análise do Discurso pecheuxiana é que elas usam o modelo de dispositivo analítico articulado com a teoria. As especificidades teóricas, os princípios e procedimentais metodológicos da AD marcam-se distintivamente de outros procedimentos analíticos que também se denominam de análise de discurso e de pesquisas qualitativas que se utilizam da AD como procedimento analítico destituído da complexidade da teoria que a constitui.

Ao descrever sobre Pêcheux e sobre o processo de construção-discernimento do discurso como um novo objeto teórico, Orlandi (2003) entende que ele só poderia falar desse objeto pela construção da teoria e do método, visto que, para ele, há uma relação imanente objeto, teoria, procedimentos analíticos e método.

Tarefa ainda mais difícil quando se trata de uma ciência como a análise de discurso em que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria. Ou seja, é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai se impondo. Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para a análise. Não foi assim – a partir de uma teoria já pronta – que a análise de discurso se constituiu a partir de seu fundador Michel Pêcheux. Daí a fase dos “tateamentos” teóricos e analíticos. (p. 9 -10)

A seguir, descreveremos sobre alguns trabalhos de analistas de discurso que teorizaram sobre a metodologia da AD e/ou propuseram dispositivos analíticos. Alguns desses trabalhos possuem objetivos didáticos para que estudantes da Análise do Discurso se orientem nas suas primeiras análises. Outros trabalhos são mobilizações teóricas de procedimentos clássicos na AD, ou busca de novos procedimentos que atendam a novos desafios com os quais os analistas se deparam.

### 3.2 Propostas metodológicas na AD e suas mobilizações teóricas

Sérgio Freire de Souza (2014), na obra *Análise de Discurso: procedimentos metodológicos*, apresenta uma proposta metodológica para execução de análises discursivas. Ele entende que existem muitas produções bibliográficas sobre pressupostos e epistemologia da AD em detrimento de pouco material sobre a prática da análise em si. As inquietações, queixas de seus alunos a respeito dessa demanda fez com que ele pensasse em uma obra que tratasse sobre esse assunto. Ele salienta que o objetivo de sua proposta é didático, entende dos riscos de sua proposta, no entanto, levanta alguns questionamentos sobre a falta de uma literatura ampla que trata de metodologia para a AD.

Para o autor, essa lacuna referente aos procedimentos metodológicos está relacionada à especificidade da proposta da AD em romper com concepções positivistas de estudos da linguagem calcadas na descrição da linguística imanente. Como a AD surgiu no auge do Estruturalismo dos anos 1960, o seu desligamento com esse movimento foi se dando aos poucos.

O que estava na agenda política da disciplina àquela época talvez tenha funcionado como uma espécie de pré-disposição contra qualquer tipo de sistematização metodológica. Alguns pesquisadores sustentam que tentar definir uma metodologia para a AD seria pô-la numa camisa de força, desvirtuá-la, descaracterizá-la. Seria retornar ao positivismo. É uma visão que já nos foi cara também. No entanto, o tempo passa e as questões se deslocam. (SOUZA, 2014, p.4)

Atentar para o processo de produção e de análise do discurso é o mote da proposta de Souza. A análise se dá no percurso oposto ao processo de produção do discurso. Durante o percurso, em uma leitura analítica, três perguntas heurísticas são formuladas: a primeira, para indagar sobre a constituição e definição do conceito-análise/assunto<sup>21</sup> presente no texto; a segunda, para construir o sentido do conceito-análise, responder como o texto constrói esse sentido; a terceira, para localizar esse sentido - da forma que é construído no texto – dentro de um discurso, fazer a relação desse sentido com as formações discursivas e ideológicas. “O conceito-análise pode

---

<sup>21</sup> Entendemos que essa nomeação, nesse gesto didático do autor, produz, para nós, um efeito de sentido conteudístico, que não se filia à teoria da AD.

surgir de duas formas: pela definição do interesse do analista (*conceito-análise a priori*) ou pelo surgimento do mesmo durante o próprio processo de análise (*conceito-análise a posteriori*)". (SOUZA, 2014, p. 19)

Souza (2014) ressalta que a identificação de marcas na superfície linguística, logo após uma leitura flutuante, é o ponto inicial de entrada na análise. O autor, assim, pontua esse momento de escolha, de tomada e de descarte de marcas na análise.

Observar na leitura as palavras, frases, negritos, cores, desenhos etc. que lhe chamem a atenção de alguma maneira. Quanto maior for a envergadura teórica do analista maior será a facilidade de identificação de marcas. As marcas podem ser tomadas e descartadas à medida que análise se desenvolve. Assim, algumas janelas abrem e outras não; algumas marcas são produtivas e outras não. É no processo de descrição e interpretação do discurso que as marcas se configuram e reconfiguram. (p. 15)

Sobre a afirmação de Souza (2014), na citação anterior – especificamente, no ponto em que o autor atrela a facilidade de identificação de marcas na superfície linguística à proporção da envergadura teórica do analista –, entendemos, criticamente, que o gesto analítico, pensado dessa forma, torna-se algo muito subjetivo. Essas marcas, para Ernst-Pereira e Mutti (2011), são percebidas pelo analista por meio da falta, do excesso e do estranhamento. O que falta, o que excede e o que é tido como estranho são considerados como ferramentas pelo olhar analítico na constituição e interpretação do corpus.

Esse gesto de atentar para a fala, o excesso e o estranhamento é utilizado como procedimento metodológico por Ernst-Pereira (2009). Ele tem sido sistematizado pela necessidade da autora, na posição professora, de “indicar”, didaticamente, trilhas para que alunos, nos percursos de suas análises, possam construir caminhos que atendam futuras empreitadas analíticas.

Souza (2014) compreende que as marcas textuais constroem o sentido para o conceito-análise. A saturação discursiva pela recorrência dessas marcas serve para a identificação do discurso. Depois dessa etapa, parte-se para a circunscrição do sentido do conceito-análise e seu funcionamento. No relato das análises, há um movimento em espiral onde hipóteses são refutadas e confirmadas. Elas vão e voltam, pois a análise não é construída por um movimento linear.

Quando o analista termina uma análise não é mais sobre o texto que ele fala: é sobre o discurso. O analista deve mostrar o funcionamento do discurso que identificou na materialidade do texto por meio das marcas, dos exemplos retirados do *corpus*. Não basta dizer que o texto apresenta o discurso x. É necessário mostrar com textos o discurso x funcionando (p. 42 - 43).

O gesto de refutar e confirmar hipóteses é um ponto que questionamos na colocação de Souza (2014) sobre a etapa do relato das análises. Entendemos que o analista deve interpretar o funcionamento do discurso e não se ater às hipóteses, às suposições e especulações que devem ser validadas ou não.

Por meio de outra metáfora, partindo de expressões-chave presentes no discurso de Michel Pêcheux (2009b [1975]) e Eni Orlandi (2009b [1990]) – naturalizadas entre grande parte dos analistas que praticam a AD no Brasil – Petri (2013) trata do movimento pendular entre teoria e análise que constrói o dispositivo teórico-metodológico da Análise do Discurso. Para a autora, esse dispositivo é de natureza experimental por sua constituição e sua descrição dependerem das experiências de análise.

A metáfora pendular também se refere, segundo a autora, à existência de características de construção e reconfiguração dos conceitos e dispositivos experimentais da disciplina. No entanto, essas características, mobilizáveis e mobilizantes, não são sinônimos de falta de um rigor metodológico na disciplina.

A Análise de Discurso, é bem verdade, não tem uma metodologia única e facilmente descritível, como as áreas mais formais da ciência linguística dizem ter; mas isso não significa não ter metodologia de análise, bem como não significa que qualquer um sob um pretexto qualquer possa desenvolver um dispositivo teórico-analítico em Análise de Discurso. É preciso, primeiro, respeitar a teoria e, depois, conhecer bem as noções teóricas e, com isso, poder mobilizar tais noções constituindo uma análise do discurso em questão. Entendo que as noções de língua e discurso, mobilizadas em Análise de Discurso, conduzem-nos a tomar o objeto de análise de outro ponto de observação - aquele que aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição - sem ter que trabalhar com oposições e/ou exclusões. (PETRI, 2013, p. 41)

Como ilustração para a metodologia e para os procedimentos da AD, podemos pensar na expressão “um rigor outro”, mobilizada por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), num livro que se debruça sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. No prefácio dessa obra, Hess (2009, p. 9) critica o que ele chama de

cegueira cientificista que tenta “reduzir a complexidade do real a algumas variáveis mensuráveis”.

Embora esse “rigor outro” faça parte do campo da abordagem da multirreferencialidade<sup>22</sup> e da Análise institucional<sup>23</sup> – presente também nas obras de Jacques Ardoino (1998), Lapassade (1998), Hemi Hess (2005, 2010) Barbosa, Macedo e Borba (2012) – no procedimento da compreensão do objeto como fenômeno da complexidade e trazendo questões epistemológicas advindas de diversas linhas de análises, entendemos que os procedimentos da AD são dessa ordem, guardadas as inúmeras diferenças entre a teoria da AD e a abordagem Multirreferencial.

É por um efeito e por gestos de “um rigor outro” constitutivo da AD que Petri (2013), ao prosseguir com a teorização sobre a metáfora do movimento pendular, descreve sobre o ponto de partida desse movimento. Nele, a inércia, tida como o ponto de referência inicial, é o lugar de encontro entre o analista, o arquivo e o conjunto das noções básicas da teoria. Esse conjunto está, nesse momento, estabilizado na forma de já-dito.

Às vezes, o movimento tem início no contato do analista com seu objeto de análise, isso se dá na fase inicial da análise ou em fases bem adiantadas do processo. Talvez possamos dizer que é no movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o corpus, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e,

---

<sup>22</sup> A Multirreferencialidade é uma abordagem, criada por Jacques Ardoino (1998) dentro do Movimento Institucional francês, que reconhece o valor do plural, da pluralidade, da heterogeneidade, da complexidade na compreensão dos fenômenos, das práticas, e das situações educativas e sociais em geral; propõe, numa posição metodológica e numa decisão epistemológica, uma leitura plural de tais fenômenos, práticas e situações, sob diferentes ângulos e referências distintas, que não se reduzem umas às outras.

<sup>23</sup> A análise Institucional, e mais precisamente o movimento francês de análise institucional, atenta não só para o caráter burocrático, intuído, cristalizado das instituições, mas também e principalmente, para o seu caráter instituinte, não inerte, lugar de possibilidade de mudança e aprendizagem. Uma análise institucional pode elucidar o não-dito do movimento latente existente nas práticas sociais, desvelando jogos de sentido, valores e ideologia perpassantes nas relações sociais. “a análise institucional é um método de investigação e pesquisa que visa elucidar as relações reais, e não somente jurídicas ou puramente subjetivas, que mantemos com as normas instituídas, ou seja, tal metodologia visa esclarecer a maneira pela qual os indivíduos se põem ou não de acordo com estas normas com o objetivo de assegurar sua participação social. (...) Ela se caracteriza como uma intervenção em grupos limitados, tais como organizações, estabelecimentos, organismos, coletividades etc. (...) Consequentemente, não somente a face objetiva da instituição deve ser levada em conta, mas também a face simbólica, não-objetável em termos de dados de um inquérito ou resultado de uma observação, ou seja, devemos também considerar os aspectos inconscientes que nela estão implícitos. (...) as implicações, sociais, econômicas, políticas e libidinais da atividade de pesquisa e intervenção acima referidas” (BARBOSA, MELLO, BUFFA, 2000, *on-line*).

consequentemente, o movimento da análise. (...) O movimento pendular pode ter início na teoria ou na análise, sem prejuízo nenhum ao processo em si e, quanto aos resultados da análise, podemos dizer que dependem de uma série de elementos (teórico-metodológicos) mobilizados no decorrer do trabalho analítico. (PETRI, 2013, p. 42)

O trabalho analítico é dividido por Souza (2014) em fase 1 - a análise em si, e fase 2, escrita da análise. A primeira fase, já relatada em parágrafos anteriores, é concernente à contenção do conceito-análise e, por intermédio das três perguntas heurísticas, à determinação do *corpus*, bem como de sua interpretação e análise. A segunda fase é, propriamente, a formatação do relato, da escrita da análise para a divulgação científica da pesquisa realizada pelo analista. Para Orlandi (2003b [1988]), “É só quando finalizamos a análise e passamos à sua escrita (para os leitores) que ela adquire a organização (já administrada) que separa: quadro teórico, corpus, análise, resultados” (p.15). Ela se constitui em sua objetividade apesar de não ser neutra; faz a relação entre teoria e prática e dá consistência aos resultados. Sobre a fase da escrita da análise, Souza (2014) salienta que

nada impede o analista de escrever seu relato de pesquisa da mesma forma como a pesquisa é feita. No entanto, a escrita da análise pode ser melhor organizada em formato linear. Por conta da tradição de organização da textualização acadêmica, um texto sequencial, bem definido em suas partes, é mais bem acolhido dentro do gênero acadêmico. (Souza, 2014 p. 40)

Ao defender que a escrita, na situação da análise, seja, para o analista, aquilo que dá a medida do que se consegue, ou não, compreender/dizer, Orlandi (2010b) não considera que exista o momento de término da análise. Ela defende que existe o momento de suspensão para o que se tem a compreender sobre o que o analista se debruça. O ponto final de um texto produz um efeito-fecho (GALLO, 1994), uma ilusão do seu fechamento.

Observamos que ao seguir essa mesma linha de pensamento, mas já na escrita de artigos, Indursky (2010bach) denomina de efeito de conclusão o título da escrita das considerações sobre esse momento. Para nós, os sentidos de “efeito de conclusão” podem se relacionar tanto para dizer que, em sua interpretação, o texto não se fecha, como nos diz Lisboa (2008), quanto para o momento de suspensão da escrita a que Orlandi (2010b) se refere.

### 3.3 Constituição do *corpus* discurso

Um dos primeiros trabalhos da AD que se debruçou sobre a teorização de um plano de estruturação de constituição de um *corpus* discursivo foi o apresentado por Courtine (2009 [1981]), na obra *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Neste trabalho, o autor relacionou o *corpus* com suas condições de produção. Segundo esse autor, um *corpus* discursivo é definido como

Um conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 2009 [1981], p. 54-61).

A partir do momento em que se estabelece um conjunto potencial de discursos, demarca-se um campo discursivo de referência, recolhem-se sequências discursivas em processo de homogeneizações sucessivas que restringe o campo discursivo de referência legitimado pelas condições de produção definidas no processo. Por intermédio de um processo de restrição e delimitação, as operações de extrações sucessivas vão compondo um *corpus* discursivo. Por dependerem da abordagem e das análises a que elas serão submetidas, a forma e a natureza das sequências discursivas serão variáveis. Mesmo considerando essa noção vaga, Courtine (2009 [1981], p. 55) entende por sequências discursivas, as “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”,

A partir de um texto de Gardin e Marcelessi (1974), Courtine (2009 [1981]) inicia uma apreciação dos critérios de constituição do *corpus* no âmbito de sua utilização na Análise do Discurso. Ao entender que esses critérios, esses princípios são inerentes a uma trajetória indutiva de constituição do *corpus*, ele indaga sobre a possibilidade da utilização discursiva desses critérios: “em relação a quê se pode avaliar uma exaustividade, representatividade e homogeneidade discursivas?” (p. 56). As exigências desses critérios giravam em torno do cuidado do pesquisador em não deixar de fora algum fato discursivo que pertencesse ao *corpus*, ou seja, de tratá-lo exaustivamente; do pesquisador, no afã da constatação de um determinado fato, ter

uma atenção para não o tomar como algo genérico, presente em todo funcionamento discursivo.

O critério de homogeneidade é apresentado, no texto de Courtine, como o mais difícil, dos três, de ser utilizado na constituição do *corpus* discursivo. A dificuldade de sua utilização e a implicação de sua exclusão na Análise do Discurso se dá pela presença dos estudos dos contrastes discursivos (que ressaltam paralelismos, aproximações, distanciamentos entre discursos) e da categoria das contradições – em que o discurso é pensado “como uma unidade dividida numa heterogeneidade a ele mesmo” (COURTINE, 2009 [1981], p. 65).

Orlandi (1989), ao tratar sobre o critério de exaustividade - no livro “Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo”, no qual a autora tematiza a metodologia dentro do quadro teórico da AD em convergência com os quadros teóricos da Teoria da enunciação (apresentado por Eduardo Guimarães) e o da Sociolinguística (exposto por Fernando Tarallo) - , entende que a Análise do Discurso tem uma relação com os dados de maneira não positivista, ou seja, os dados não são “objetivos”, trabalhando teoricamente com a relação entre o objeto empírico, específico de análise, e o discurso como objeto teórico.

No entanto, em trabalhos posteriores, Orlandi (2007a) substitui o termo “dados” por “fatos”, pois para a autora, a noção de dados não possui um valor operatório positivo, porque a AD trabalha com o processo de produção das evidências. “O que, em última instância, significa dizer que a noção de dado é, ela própria, um efeito ideológico do qual a análise de discurso procura desconstruir a evidência, explicitando seus modos de produção.” (p. 44). Outra diferença, pontuada pela autora, é que “o dado tem sua organização, o fato se produz como um objeto da ordem do discurso (linguístico/histórico).” (p. 58). Para Orlandi, a AD

tem como alvo a exaustividade “vertical”, em profundidade, aquela que leva a consequências teóricas relevantes e não trata os dados como meras ilustrações. Além disso, por definição, na perspectiva da análise do discurso, não há possibilidade de exaustividade extensional (horizontal), porque todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior e aponta para outro (que é seu “futuro”). Não nos esqueçamos: o que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes. (p. 32).

O critério de exaustividade, assim pensado, não deve ser considerado em relação ao material empírico, mas aos objetivos a que a análise se propõe, como também à temática em foco. “Analisar o maior número de marcas e dados não significa compreender o processo discursivo em questão” (p. 32), pois a leitura dos dados deve ser não subjetivista, sustentada por parâmetros teórico-metodológicos. Deve ainda levar em conta que nesse procedimento não há relação biunívoca, direta, automática entre o linguístico e o discursivo.

É primordial que se considere, sempre, a interdependência na relação teoria/método/procedimentos analíticos/objeto, compreendendo que a particularidade do método analítico da AD se estabelece “como mediação entre teoria e análise, na busca dos procedimentos próprios ao objeto que se analisa” (ORLANDI, 2012, p.12).

Entendemos que, embora um analista do discurso não mencione os critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade em sua metodologia de pesquisa, a sua prática criteriosa de constituição de *corpus*, de certa maneira, mostrará uma posição quanto a esses critérios nas operações de extrações sucessivas de composição do *corpus* discursivo.

Courtine (2009 [1981]), ao elaborar uma lista sistemática que apresentava as formas de *corpora* realizadas por estudos particulares em AD entre as décadas de 60 e 70 do sec. XX, apresenta uma classificação que indica seis dimensões. Cinco dessas dimensões, com alternativas de *corpus* constituído por uma ou várias sequências; por um locutor ou vários locutores; produzido por posições ideológicas homogêneas ou heterogêneas, ou seja, com uma ou várias formações discursivas. A sexta dimensão traz as seguintes alternativas: simples sincrônica, simples diacrônica e as que Courtine chama de complexas, pois combinam as sequências discursivas produzidas, ao mesmo tempo, sincrônica e diacronicamente.

Esse repertório formal, mapeado por Courtine, revela as formas dominantes no período pesquisado, nas quais formas de perspectivas contrastivas são privilegiadas.

Trata-se de comparar sequências discursivas produzidas por um ou vários locutores a partir de posições homogêneas ou heterogêneas. (...) Constata-se igualmente que os *corpora* que reúnem sequências produzidas em sincronia dominam os que precedem a um reagrupamento diacrônico. (p.59-60).

O esquecimento do interdiscurso e das condições de produção históricas de produção do discurso são duas hipóteses levantadas pelo autor sobre a consequência da predominância do sincronismo. Ele chama a atenção para a materialização de uma utilização psicossociológica das condições de produção em estudos com essa predominância. Também afirma que os *corpora* experimentais, na época, eram poucos e os de dimensões complexas constituíam uma exceção.

Ernest-Pereira (2011, 2009), ao tratar da memória estruturante do dizer, fala dos problemas do analista do discurso frente ao recorte do *corpus* empírico para a constituição do *corpus* discursivo e dos procedimentos descritivos e interpretativos. Cada *corpus* instaura questões específicas, fazendo o analista mobilizar conceitos que respondam a essas questões em um movimento pendular entre a teoria e análise, tendo a falta, o excesso e o estranhamento como ferramentas na constituição e interpretação do *corpus*. Para a autora, é da natureza da AD não seguir critérios positivistas na constituição de *corpus* de suas pesquisas.

De maneira consensual, os estudiosos partilham a ideia de que nada existe preestabelecido entre os diversos objetos de estudo dessa disciplina e os recursos que a linguística oferece (...). Dessa forma, a escolha de um aspecto linguístico e/ou enunciativo a ser focalizado em detrimento de outro assim como de um procedimento analítico em detrimento de outro depende da dinâmica do discurso, a ser observada pelo analista, aí implicados o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante. Essas três noções que, em qualquer pesquisa em AD, deverão estar sempre presentes como dispositivos operatórios explicitados e/ou substratos teóricos das práticas interpretativas introduzem uma maneira peculiar de abordar o objeto discursivo (ERNEST- PEREIRA, 2009, p. 1).

No nosso trabalho, a forma do *corpus* da pesquisa – estabelecida “entre e no” movimento pendular, construído entre a teoria e a análise – é constituída por várias sequências discursivas, por vários locutores, produzida por posições ideológicas heterogêneas, em um processo discursivo heterogêneo. Tem característica de dimensão simples sincrônica, mas não nega a constituição diacrônica estabelecida pelo interdiscurso; possui caráter experimental, mas leva em conta os arquivos que as marcas discursivas apontam.

O *corpus* empírico desta pesquisa foi composto a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com 3 (três) discentes e 2 (dois) docentes de um Curso de Licenciatura em Música com habilitação em práticas da Música Popular Brasileira, e com 3 (três) discentes e 2 (dois) docentes de um curso de Licenciatura em Música que se constitui por um currículo que privilegia a música erudita. Os critérios de inclusão e exclusão foram assim estabelecidos: alunos que cursam as disciplinas de canto popular do primeiro ao último período, professores que regem ou regeram essas disciplinas; alunos que cursam ou já cursaram as disciplinas de técnica vocal, professores que regem ou regeram essas disciplinas. O número de alunos está relacionado à distribuição dos alunos no início, meio e fim de cada curso. O número de professores está relacionado à quantidade de professores dessas disciplinas nos cursos mencionados anteriormente. Os sujeitos docentes possuem formação em canto erudito, tanto os do curso de Licenciatura em Música com habilitação em música popular, quanto os do curso que priorizam o ensino de música erudita -.

As audições de canto foram provenientes das aulas ou das avaliações nas *performances* de palco dos discentes participantes da pesquisa. As entrevistas e audições foram filmadas ou gravadas digitalmente. Foram selecionadas também audições postadas nas redes sociais pelos sujeitos da pesquisa. Foram elaborados dois questionários semiestruturados distintos para as entrevistas com os sujeitos professores e alunos (Apêndices 1 e 2). As questões levantadas nessas entrevistas tiveram como objetivo o início de conversas sobre posicionamentos dos sujeitos entrevistados, com respeito à voz cantada, à utilização de uma técnica vocal, às formações imaginárias dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre esse processo, entre outras itens. As análises não objetivaram tratar de todas as questões levantadas nas entrevistas, mas das materialidades de marcas discursivas selecionadas nos gestos de recorte do *corpus* pelo analista.

Os sujeitos receberam as denominações de Sujeito Aluno (SA), Sujeito Professor (SP), Sujeito Professor de Aula Virtual (SPAV), e foram consideradas suas posições discursivas em sequências selecionadas para análise. A escolha dos participantes deste estudo está relacionada a discentes e docentes que participam da construção de conhecimentos nas disciplinas de canto popular ou de técnica vocal, essenciais como fornecedores de dados para a pesquisa.

O projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética da Universidade Católica de Pernambuco. O parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CAP) foi o de número 2.239.629, tendo como CAAE: 73059117.80000.5206 (anexo 1). A pesquisa teve como patrocinadora principal a Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No processo do recorte do *corpus* empírico para a constituição do *corpus* discursivo como também nos procedimentos descritivos e interpretativos, foram instauradas questões específicas agrupadas em momentos de análise na escrita da tese. A pesquisa se colou aberta à mobilização de conceitos que respondam a essas questões, pois, assim, foi coerente com a metodologia da AD estabelecida no movimento pendular entre sua teoria e o processo de análise do *corpus*. Dessa forma, considerou-se a falta, o excesso e o estranhamento como ferramentas na constituição e interpretação do *corpus* (ERNST-PEREIRA e MUTTI, 2011).

### **3.4 Procedimentos metodológicos para a compreensão do funcionamento do discurso**

Para um trabalho discursivo pertinente com a teoria da AD, Pêcheux (2008, p. 47) defende que é preciso fugir às evidências de sentido ao indagá-las e colocar-se em uma posição de interpretação que fuja a um modelo de equivalência interpretativa do tipo “o enunciado empírico P1 (...) quer dizer (...) o enunciado teórico P2” e ambos simulam os processos matemáticos de discursividade logicamente estabilizados. O autor elenca três exigências para se trabalhar com materialidades discursivas, distanciando-se do que ele chama de ciências régias, as quais aprisionam a interpretação em evidências, em significações estabilizadas.

A primeira consiste em dar primado aos gestos de descrição dessas materialidades, reconhecendo nelas o real da língua como condição de princípio e deslocando-se da insistência na ambiguidade para dar lugar aos equívocos, às contradições, à falta, à falha, à equivocidade e à heterogeneidade dessas materialidades.

Isto obriga a pesquisa linguística a se construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Isto é, a necessidade de trabalhar

no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita nos espaços dos “normais”. (Idem, p.51)

A segunda exigência é entender que toda descrição está exposta ao equívoco da língua. É também compreender que a sequência de enunciados é uma série de pontos de deriva possíveis, os quais colocam em jogo o discurso-outro. Este, por sua vez, possibilita relações de ligação, transferência ou identificação, as quais estão inscritas em plurais e contraditórias filiações históricas que oferecem lugar à interpretação.

O problema principal é de determinar nas práticas de análise do discurso o lugar e o momento de interpretação em relação aos da descrição: dizer que não se trata de duas fases sucessivas de uma alternância ou de um batimento, não implica que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se entremisturar no indiscernível (Idem, p.54).

A terceira exigência refere-se à questão da discursividade como estrutura ou acontecimento. Mesmo entendendo que todo discurso depende “das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe”, Pêcheux (2008, p.56) faz referência ao risco da absorção ou do apagamento do acontecimento de um discurso na estrutura de uma série por uma *sobreinterpretação* antecipadora; ao perigo de não se atentar para o potencial do discurso em agitar as filiações sócio-históricas de identificação – como efeito e trabalho de deslocamento, como possibilidade de desestruturação-estruturação dessas filiações.

Para Orlandi (2009b [1990], p.77), os procedimentos metodológicos da AD estão centrados na compreensão do funcionamento do discurso, na consideração da materialidade da língua e da materialidade da história no trabalho da interpretação; na exposição dos sujeitos em suas relações com o político e o simbólico; na “observação dos processos e mecanismos de constituição de sentido e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos”. Visto assim, em nossa pesquisa não nos utilizaremos da aplicação imediata e fechada da teoria na análise, mas de um constante movimento pendular de relação de retroalimentação entre ambas.

As análises são norteadas por critérios discursivos. As noções do dispositivo analítico da AD que serão utilizadas são as seguintes: memória discursiva (COURTINE, 2009

[1981]; PÊCHEUX,1999), formações imaginárias, discurso, formações discursivas, identificação, contraidentificação e desidentificação (PÊCHEUX,2008, 2009, 2010).

Os procedimentos metodológicos para que os objetivos específicos sejam atingidos foram assim estabelecidos: seleção dos sujeitos da pesquisa; elaboração dos textos das entrevistas; realização das entrevistas nas salas de aula, no segundo semestre de 2017; gravações de audições de canto dos discentes nas avaliações ou nas aulas antecedentes; realização das transcrições das entrevistas; reconhecimento da discursividade dos textos provenientes das entrevistas realizadas e das audições de canto; realização de recortes de sequências discursivas do texto e de trechos das audições, ponto em que se marca a passagem do *corpus* empírico para o *corpus* discursivo, observando a materialidade, a forma histórica, e as regularidades do processo de produção discursiva (ORLANDI, 2009b [1990]); identificação das condições de produção dos discursos a serem analisados; reconhecimento do funcionamento dos discursos e os efeitos de sentido inerente a eles.

Mesmo que a construção da tese foi dada de uma forma pendular – no que tange a teoria e a análise – no processo de sua escrita final, organizamos de forma tradicional, em capítulos, a teoria, a metodologia e a análise. No entanto, em toda construção da tese, a teoria está imbricada, constituindo a construção do objeto teórico, da metodologia e das análises. Um ponto a ser destacada e esclarecido é que em toda a tese, optamos por trazer citações dos autores de uma forma densa. Isso, por entendermos que determinadas citações seriam, dessa forma, apresentadas com mais vigor que um texto parafraseado, num gesto de não minimizar a força do texto do autor.

No próximo capítulo, as análises estão agrupadas em cinco momentos. São eles: o discurso de propriocepção e domínio do corpo pelo sujeito que canta; o discurso do sujeito como um instrumento-instrumentista; gestos, corpo, voz e discurso em análise; o entrelaçamento e o funcionamento dos discursos sobre e da voz cantada.

## 4 O FUNCIONAMENTO DOS FIOS EM TRAMAS: ANÁLISE DISCURSIVA

Neste primeiro momento de análise, as sequências discursivas são inerentes a um discurso de uma consciência do sujeito sobre o seu corpo para uma ação efetiva do seu funcionamento na produção da voz. Para esse momento foram analisadas as sequências discursivas 1 e 2 (SD1 a SD2) do Sujeito Aluno (SA).

### 4.1 O discurso de propriocepção e domínio do corpo pelo sujeito que canta

#### Sequência discursiva 1

**Eu acho que** (o aluno) deve conhecer tanto a parte do exercício prático quanto a parte fisiológica. O suficiente para entender o que está acontecendo no corpo durante o processo de exercício. Deve tornar tanto os exercícios de técnica para obter qual necessidade seja que o aluno precisa, quanto a parte de ele entender o próprio corpo. Eu acho que é essencial para quem quer cantar e quem canta compreender. Estou falando como eu vejo isso para mim, me colocando **como aluno e futuro professor**. (Sujeito Aluno)

Na SD1, o sujeito aluno se coloca como que em duas posições que defendem o mesmo pensamento: a posição atual de licenciando em música e, em um gesto de antecipação do lugar de discurso que ele ocupará no futuro, a de professor. Assim, ele discorre sobre a necessidade de todo aquele que canta ter um saber proprioceptivo aliado à sua prática de canto. O *eu acho que deve*, no dizer de SA, traz um efeito da ilusão desse sujeito ser a origem do seu dizer, retratado no esquecimento número 1 de Pêcheux ([1975] 2009b).

O conhecimento do próprio corpo para um canto eficiente por parte do cantor faz parte dos saberes da técnica vocal e do canto. Como recomendação, ele está presente tanto nos manuais antigos de canto, quanto nos artigos científicos atuais que tratam desse tema. Segundo dados dos estudos de Junior, Ferreira e Silva (2010), o uso de estratégias de estímulo à propriocepção como ampliação da consciência corporal foi mencionado por todos os participantes da pesquisa deles, tanto os professores de canto, quanto os fonoaudiólogos.

#### Sequência discursiva 2

**O peso** da tensão sobre você **ter que aplicar** essa técnica, eu acho que isso é que não deve ter. Acho que essa técnica deve vir junto com a emoção que é o que a gente propõe na música. Se a música só fosse uma técnica... Eu acho

que numa **vibe erudita**, talvez você tenha que ter uma disciplina maior e a técnica pese mais. Mas acho que **no popular isso é mais dosado**, emoção.... Eu acho que o aluno deve ter **a consciência da técnica**, mas ele **não deve ser cobrado** por isso. Assim... **Deve ser cobrado** aqui dentro porque que a gente **está aqui para isso. Mas na vida...** Eu quando vou assistir alguém...isso não funciona. Se você for para um Show, querer passar emoção e ficar vidrado no corpo e como isso vai sair, isso vai soar, acho que você vai ficar um pouco perdido...de ficar pensando técnica o tempo todo. Isso incomoda. Quando eu cantei com a turma da orquestra... Estava dando um falsete... Eu tinha que perceber.... Foi bom pra mim, para ver que não é legal. (Sujeito Aluno)

O Sujeito Aluno tem uma formação imaginária do conhecimento da técnica como algo que o oprime, o censura, o interpela a *ter que* aplicá-la, utilizá-la no canto. Esse efeito de sentido é produzido pelas marcas *peso, não deve ser cobrado*, como também, pela formação imaginária que ele tem de uma oposição existente na academia entre a emoção e a técnica. Nesse processo de aprendizagem, a posição do sujeito aluno oscila entre o que *deve ser cobrado*, ou não, em determinado espaço. No dizer de SA, a técnica é vista como algo que surge com a emoção da música interpretada pelo cantor, mas que nesse processo, no gesto de *ter uma disciplina maior*, tensiona o sujeito aluno que canta.

Será mesmo que é a técnica que causa esse peso? Quem ordena o *ter que aplicar essa técnica*? A instituição? O professor? A imagem que o aluno faz desse processo? O não entendimento da técnica como um processo em que seu “domínio” se dá aos poucos? A percepção de que outros alunos já possuem, ou não, esse domínio? Uma antecipação de uma posição de palco, de apresentação, de avaliação? Uma transposição didática não realizada? Um corte epistemológico não efetuado? Uma construção anterior de um modo de cantar que resiste ao conhecimento técnico vocal que a academia apresenta? A imagem de liberdade que esse conhecimento anterior de um modo de cantar proporciona ao sujeito?

No caminhar das análises, buscaremos na materialidade das sequências discursivas, aqui recortadas, possíveis respostas para essas indagações.

No dizer/não-dizer de SA, há um apagamento de possíveis agentes que o assujeitam a sentir o peso de uma tensão de *ter que* aplicar uma técnica. Para Ernst-Pereira (2009), o dizer e o não-dizer podem tomar infindáveis formas. A autora, assim, explicita a falta do dizer:

a *falta* – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida inclusive pela gramática, que podem (ou não) ser resgatadas pelo sujeito-interlocutor; 2) na omissão

de elementos interdiscursivos que são esperados, mas não ocorrem e podem (ou não) ser percebidos pelo sujeito-interlocutor. No primeiro caso, ela se constitui num lugar em que são criadas zonas de obscuridade e incompletude na cadeia significativa com fins ideológicos determinados; no segundo, cria um vazio que visa, na maioria das vezes, encobrir pressupostos ideológicos ameaçadores. A falta pode ocorrer, no nível intradiscursivo, através de diferentes processos de ordem sintática e lexical em que algo falha na estrutura gramatical. (...) Ligam-se às determinações históricas de quem as produz. (...) Já a falta, relacionada mais diretamente à ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva que só poderão ser resgatados a partir do apelo aos exteriores da linguística, provoca um contingenciamento discursivo. Isso se estabelece em função de determinadas condições de produção históricas e/ou enunciativas, referentes à relação do sujeito com o objeto de que fala, com a língua que fala e com o interlocutor com quem fala. (2009, p. 6)

O funcionamento das marcas *vibe erudita* e *no popular* é constituído de dois discursos. O primeiro, além de perpetuar a imagem de contraposição entre as tradições de canto dessas vertentes, coloca a primeira como detentora de um cuidado técnico especial em detrimento de um fazer simplificado do canto popular; o segundo, tenta generalizar tanto as diversas escolas e períodos históricos do canto erudito, quanto defender que os diversos estilos do canto popular podem ser pensados como uma única forma de cantar, negando assim suas especificidades, construídas no mover da história.

Para entendermos esses discursos em suas condições de produção amplas, evocamos o pensamento do historiador William Weber (1992, 1999, 2003) sobre a materialidade desses discursos. Para esse historiador, foi a “ideologia canônica” que trouxe as noções e as distinções entre música “popular” e “clássica”, bem como uma hierarquização de gêneros dentro dessas duas vertentes. Antes existia a distinção entre músicas sacra e mundana. Na Inglaterra do Século XIX, essa mesma ideologia fez com que repertórios fossem formados como agentes de legitimação de uma classe mercantil em crescimento, da igreja anglicana e da monarquia. Salientamos que o conceito de ideologia que empregamos na teoria da AD, diferente do conceito que Weber emprega em seus trabalhos, é entendido como o processo de produção de sentido, pois segundo Orlandi (2007)

a ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x". Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação (e não ocultação) em que são construídas transparências para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem, no entanto, como evidências empíricas. Dessa forma, podemos

afirmar que a ideologia não é ocultação, mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história (ORLANDI, 2007, p. 101).

Ainda hoje utilizamos repertórios canônicos e não indagamos a razão de utilizarmos esses e não outros. As relações de poder e as funções sociais, de classes que engendraram esses repertórios são legitimadas por sentidos cristalizados, naturalizados e tidos como evidentes. Isso se dá pelo trabalho da ideologia ao interpelar os sujeitos. Segundo Tfouni e Pantoni (2005),

Ao interpelar o sujeito e produzir esse efeito de evidência e de unidade, a ideologia produz um processo de naturalização dos sentidos. Ancorando-se no “já-dito”, e apagando a história, os sentidos vão se instalando na sociedade e vão sendo percebidos, e apropriados no intradiscurso, como naturais. (TFOUNI; PANTONI, 2005, p.1)

Voltando ao discurso de uma única técnica pensada para o canto popular, trazemos uma posição descrita por Paparotti e Leal (2011) que se contrapõe a essa unicidade atribuída ao canto popular. Segundo as autoras, no canto popular há uma grande variedade de possibilidade de produção sonora quanto ao critério de qualidade vocal. Isto permite

nuances de rouquidão, soprosidade, nasalidade, aspereza, toques de sensualidade, calor ou agressividade, indesejáveis na estética do canto lírico. Além disso, quanto mais personalidade vocal, emoção e criatividade, maiores serão as chances de se obter sucesso. Há uma concordância na literatura de que o canto popular não exige exatamente as mesmas técnicas e qualidades vocais necessárias para o canto lírico. Portanto, é imprescindível que os cantores populares tenham conhecimento em relação às técnicas vocais próprias para o seu estilo. (PAPAROTTI; LEAL, 2011, p. 61)

Trazemos, ainda, uma posição que defende que entender o cantar como algo natural faz parte do processo inicial da construção e do domínio da técnica a ser utilizada pelo cantor. Machado (2011) descreve essa posição ao apresentar vocalidades múltiplas como referências tanto para o canto erudito, como o popular.

Para o cantor, popular ou erudito, a relação com o seu instrumento se estabelece, inicialmente, de maneira intuitiva, criando muitas vezes a imagem da naturalidade do cantar, ou seja, de um cantar tão orgânico quanto a fala, que é realizado sem esforço aparente, mesmo que o conteúdo musical expresse virtuosismo. A manutenção dessa naturalidade será buscada sempre pelo cantor, fazendo-se valer, para

isso, do desenvolvimento técnico que pode ser conquistado através de um estudo formal, ou pela experiência adquirida através da atividade profissional, como foi para a maioria dos cantores populares no Brasil até pouco tempo atrás. (MACHADO, 2011, 24).

O Sujeito Aluno imagina a música realizada num outro lugar, em outro espaço que não seja o espaço de aprendizagem acadêmica ou não seja da forma que ele entende que a academia defende. O lugar da academia seria o espaço da cobrança, o espaço onde a música, a técnica e a emoção não se imbricam. O dizer *Mas na vida* produz o efeito de sentido de um lugar outro, onde a emoção se funde com a música.

Essa formação imaginária de SA - desse “lugar outro” em que as coisas funcionam - é retratada, por uma teoria não discursiva, na obra *Na vida dez, na escola zero* (CARRAHER, CARRAHER, SCHLIEMANN, 1988). Os pesquisadores Terezinha Nunes, AnaLúcia, David Carraher, por meio de um trabalho iniciado em um grupo de pesquisa em psicologia cognitiva da UFPE, mostraram o contraste entre a matemática da rua e a da escola. Eles observaram que muitas crianças que tinham problemas na escola com matemática sabiam operar com grandezas numéricas na rua, vendendo picolé, guardando automóveis. Eles recebiam “na vida dez”, “na escola zero”. Essa pesquisa foi realizada na década de 80, mas outros pesquisadores continuaram buscando responder às indagações sobre as dificuldades de estudantes com a matemática da escola, a matemática para passar de ano, e o bom despenho na matemática em outros contextos: na feira, no jogo do bicho, na carpintaria, enfim, na matemática para sobreviver na luta da vida.

O SA, ao se contraidentificar com um discurso de “fracasso” acadêmico em torno do aprendizado da técnica vocal da forma que ele vivencia, ao questionar determinadas formas de apropriação de uma técnica, de seu não envolvimento com ela ou até de um questionamento do processo ensino-aprendizagem que é estabelecido no ambiente acadêmico, identifica-se com o discurso do bom desempenho em torno da liberdade de se cantar na vida sem as “amarras” da técnica.

Entendemos que essa liberdade é imaginária. Esse lugar de “felicidade” do sujeito é construído também ideologicamente. É uma liberdade afetada pela ideologia. Orlandi (1999), no texto *Do sujeito na História e no simbólico*, ao trazer a subjetividade como o lugar fundamental do discurso, do deslocamento da noção de homem para a de sujeito, este interpelado pela ideologia, submetido “à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (p. 9), assim, discorre sobre o tema:

É dessa maneira complexa que podemos pensar a questão do sujeito, da ideologia e da resistência como algo que não se dá apenas pela disposição privilegiada de um sujeito que, então, poderia ser “livre” e só não o é por falta de vontade...Ou, o que dá no mesmo, que, sem ideologia, seríamos felizes para sempre. Há assim, tal como pensamos, o caráter irrecorrível do assujeitamento – qual seja o do indivíduo tornar-se sujeito, assujeitar-se ao simbólico pela ideologia – e há a possível resistência do sujeito aos modos pelos quais o Estado o individualiza. Certamente essas coisas, esses momentos, esses movimentos não estão separados, não são independentes, mas sem dúvida são distintos e é preciso levar em conta essa distinção, essa relação complexa quando se pensa o sujeito, a ideologia, a história, a linguagem, o discurso. E a resistência. Está também aí, segundo o que penso, mais um dos modos de se pensar a contradição, a forma material, a discursividade como efeito material da língua na história. Sujeita a equívoco. (ORLANDI, 1999, p. 14)

A seguir, analisaremos uma sequência discursiva que trata da imagem que o Sujeito Professor (SP) faz do corpo de quem canta, de como esse corpo deve ser visto, utilizado e de que forma e quando deve ser cuidado. Analisaremos também a relação existente entre os dizeres do Sujeito Professor (SP) e do Sujeito Aluno (SA), e, principalmente, o discurso do sujeito como um instrumento/instrumentista que constitui os saberes dominantes nos dizeres dos sujeitos em análise.

#### 4.2 O discurso do sujeito como um instrumento-instrumentista

##### Sequência discursiva 3

Eu tive alguns professores, mas uma delas, que para mim foi o divisor de águas, dizia que o cantor, ele **é cantor vinte e quatro horas por dia**. Eu tomei isso para minha vida. Tipo assim, você é pianista, você está ali estudando... Tocou, encheu, saiu, foi fazer outra coisa... O piano não é você. **O cantor, não! Você é o seu instrumento**. Então não adianta eu passar o dia respirando (raaam) superficialmente em cima, e na hora de cantar, eu querer ter uma respiração plena. **Não vou conseguir**. Não adianta eu passar o dia com dente trincado, e na hora de eu cantar, eu abrir a boca e essa voz projetar... Eu não vou conseguir. O que eu costumo dizer é o seguinte: Quais os conhecimentos fundamentais? Aqueles básicos que a gente já sabe, que são a respiração, a questão da projeção, a articulação e a ressonância. Só que isso também tem de estar envolvido em seu dia-a-dia (Sujeito Professor).

Em Santana (2013, p. 62), analisamos que “o discurso do sujeito que se diz pela voz se filia a um discurso de um sujeito que se diz ao mesmo tempo instrumento e instrumentista”, que esse conhecimento é oriundo da tradição dos saberes que

diferem um instrumentista de um cantor, da ciência que estuda os instrumentos musicais, da Organologia.

Esse discurso permeia várias tradições de canto. Berendt e Heusmann (2014), na obra *O livro do Jazz*, entendem que, historicamente, o uso do instrumento vocal no Jazz tem uma relação de mão dupla com o som produzido nos instrumentos musicais utilizados nesse estilo; que é um fato de lisonjeio o cantor e a cantora de Jazz tratar a voz como um instrumento musical, ou de um músico produzir o som de seu instrumento de tal forma que se assemelhe ao som da voz humana.

Não se pode compreender a construção do som no jazz instrumental sem perceber que, em grande medida, ela é uma imitação da voz humana. Isso fica manifesto, por exemplo, no efeito *growl* dos trompetes e trombones da orquestra de Duke Ellington ou no clarinete-baixo de Eric Dolphy. De outro lado, o jazz de hoje se tornou uma música tão instrumental que seus padrões e critérios são definidos a partir dos instrumentos - inclusive os padrões do canto de jazz. O vocalista de jazz trata sua voz "como um instrumento" - como um trompete ou um saxofone. Por isso, aqueles critérios fundamentais da música vocal europeia se mostram inalcançáveis quando transpostos para o canto de jazz. Por exemplo, a pureza da voz ou a sua extensão. Alguns mais importantes cantores de jazz possuem uma voz "feia" (segundo os critérios "clássicos"). Muitos deles possuem uma extensão bastante limitada, dificilmente maior do que a exigida por uma canção popular qualquer. O dilema do canto de jazz reside nesse paradoxo: todo o jazz vem da música vocal, mas todo o canto de jazz vem da música instrumental (BERENDT; HEUSMANN, 2014, p. 481).

O imbricamento entre voz e instrumento musical é também percebido na influência recíproca entre o violão e a canção na tradição da música brasileira. As expressões *um violão que canta* e *um violão que se engrena na canção* foram cunhadas por Saraiva (2018) para designar os diálogos entre a canção popular no Brasil e o violão, a partir de dois polos e de suas intersecções: "o do violão solo, associado à música erudita ou de concerto; e o violão que acompanha a voz, relacionado à canção popular" (p.17) no fazer musical de artistas como João Bosco, Guinga, Elomar e Paulo César Pinheiro.

Na SD 3, o dizer *você é o seu instrumento*, colado ao efeito de sentido de ser *cantor vinte e quatro horas por dia*, perpassa o sentido de não se descuidar da saúde vocal no cotidiano e nos momentos de fala. Ele está constituído de uma expressão italiana, há muito difundida na tradição do canto italiano, que funciona, no dizer do SP, como algo evidente: *si canta como se parla* (se canta como se fala). Richard Miller

(2011 [1990]) descontrói esse discurso. Ele afirmar que isso pode depender de uma série de fatores, tais como: o idioma no qual a pessoa canta; a clareza da pronúncia das características regionais da fala; a tonalidade da música que se canta.

Entendemos que a marca *não vai conseguir* é constituída de um discurso do certo e do errado das recomendações de manuais fonoaudiológicos. Também, compreendemos que ela esteja constituída por outras relações dicotômicas de sentido. Mariz (2016, p. 126) aponta essas relações como parâmetros, paradigmas, referências culturais de quem avalia: “Da mesma forma, trabalha-se com conceitos estéticos da voz dentro dos paradigmas certo/errado, saudável/danoso, melhor/pior [...] muitas vezes apenas as referências culturais do professor são levadas em conta”.

Esses dizeres, recortados da SD3, podem produzir o efeito para o aluno de que as estruturas que ele utiliza no canto devem ser usadas da mesma forma e dimensão no momento de fala e no seu dia a dia; como também, pode produzir o efeito de algo que o oprima em um lugar/momento outro que não estejam relacionados às condições de produção do canto. Ao tratar das diferenças entre voz falada e voz cantada, Behlau (2005) diz que

A voz falada e a voz cantada são duas realidades facilmente distintas, porém, a descrição dos ajustes empregados nas duas situações nem sempre é simples de ser feita. Basicamente a emissão falada é em geral natural e inconsciente, não necessitando de ajustes ou treinamento prévio; por outro lado, a voz profissional, particularmente a cantada, exige treinamento e adaptações prévias específicas e conscientes.(...) A relação entre a emoção e a voz é muito diferente entre a voz falada profissional e as duas modalidades de voz profissional, a falada e a cantada (BEHLAU, 2005, p. 300-301).

Essa relação consciente do sujeito com sua voz cantada ou falada, tanto no dizer do SP, quanto no texto de Behlau (2005) é questionada pela Psicanálise e pela Análise do Discurso. No artigo *A voz: um corpo que não engana*, Maliska (2017), ao entender também que a voz em determinadas situações pode despontar mais que a fala, reitera que a equivocidade, a não transparência, a opacidade são constitutivas da linguagem, que essa dimensão foge de um totalizador da esfera imaginária que nega a pluralidade de sentido e a existência de um saber inconsciente que constitui todo o dizer.

Na Análise de Discurso toda a problemática do sentido, ou melhor, de seus efeitos e defeitos, se dá através de uma premissa que a

linguagem não é um código a ser decifrado pelo receptor que a receberia cifrada pelo emissor. Não se trata de entendê-la como comunicação, mensagem, código, enfim, nada disso. Essa é a primeira lição em AD, algo já clássico. Desse modo, o discurso e a linguagem estão abertos à polissemia, a uma produção de sentido outra, inesperada, por vezes, inusitada. Na psicanálise, a hipótese do inconsciente produz uma divisão do sujeito, que fica seccionado entre sua intencionalidade consciente e seu efetivo dizer inconsciente. Uma divisão que marca a não unidade, em que há um hiato entre o que se diz e o que se pensa ou se almeja dizer (MALISKA, 2017, p. 211).

Assim, na SD3, os dizeres *estar consciente, você é seu instrumento e vinte e quatro horas por dia* do Sujeito Professor constituem o discurso do Sujeito Aluno na SD1. Isso ocorre não pela via de sentido da propriocepção do corpo que o sujeito aluno deva possuir, da identificação que ele deva ter com essa formação discursiva para ser considerado um aluno exemplar, um bom sujeito, mas sim pela posição de contra-identificação que ele tem com esses dizeres, pela sua posição de resistência em não se subjetivar ao construir determinada imagem de uma dada forma dominante, processo de constituição do aluno/cantor/professor nesse espaço acadêmico de formação inicial.

Como ilustração desse discurso de domínio consciente, na gravura *Le Fluteur* de Juan Millás<sup>24</sup> (imagem 12) – onde temos representados a traqueia como o corpo de uma flauta, parte da laringe como o bocal e a estrutura pulmonar como uma espécie de um elemento ressoador e dissipador do som - percebemos que mesmo que a figura represente uma configuração inversa da produção sonora do corpo humano,

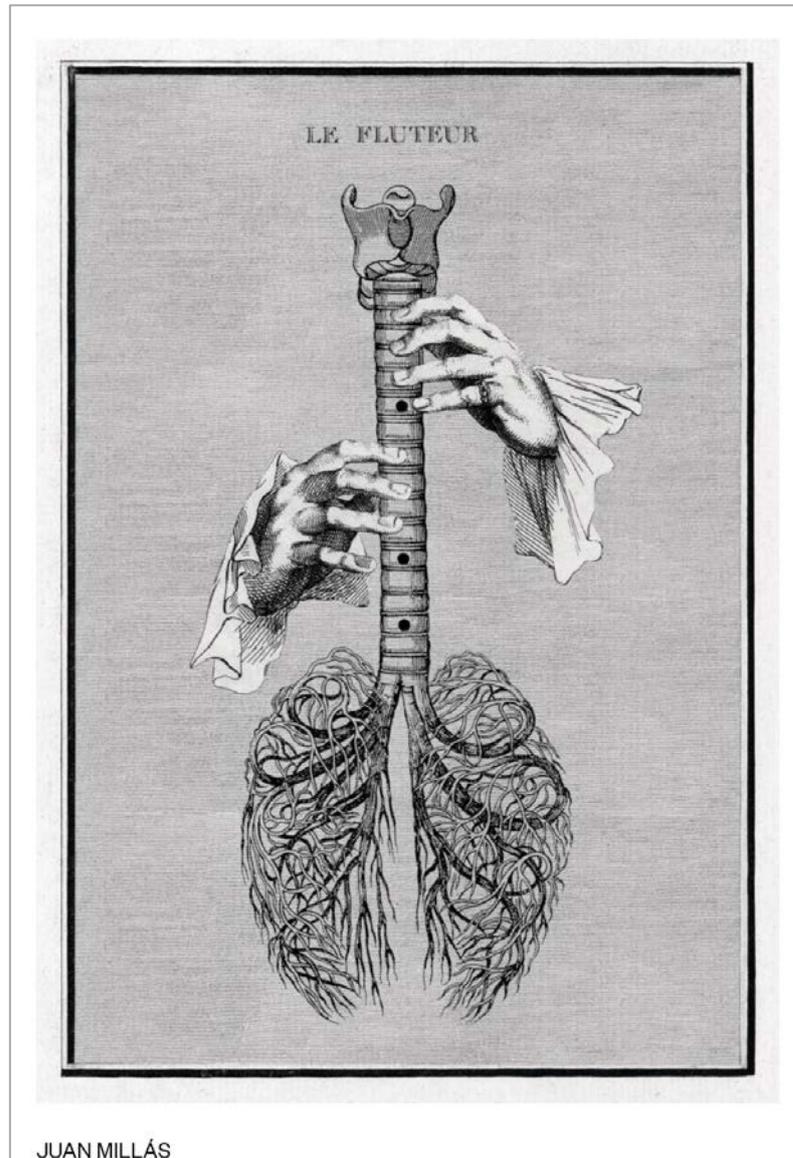
---

<sup>24</sup> Essa gravura ilustra uma reportagem de Arturo Lezcano (2018), no *El País Semanal* sobre a distonia focal do músico: *Distonia, a misteriosa doença dos músicos*. A distonia focal impede músicos, em suas práticas musicais, de movimentarem seus dedos, articularem seus lábios, dentre outros sintomas. Segundo essa reportagem, há divergências sobre as causas da doença entre especialistas, pacientes e terapeutas, que vai desde relacionar a distonia focal com o virtuosismo constitutivo das práticas de muitos músicos à competitividade e pressões existentes entre esses profissionais no estabelecimento e continuidade de suas carreiras; ao temor do erro na busca da perfeição; do fato de o músico se envolver com a ideia de falhar, de fracassar numa tendência autodestrutiva que pode até chegar ao suicídio. “No estigma da distonia entre os músicos há um consenso: ‘No esporte, as lesões são associadas à alta exigência, mas não é assim no mundo da música, onde qualquer lesão é um tabu porque se associa a uma má técnica’, afirma o médico Rosset Llobet. (...). Vários estudos calculam que haja pelo menos 1% de músicos com a síndrome reconhecida. E estimam que existam muitos mais que escondam o problema ou nem mesmo tenham conhecimento dele. ‘Já vi muitos violonistas que colocam o dedo mindinho debaixo do braço do violão. Nessas horas, você pensa: Esse está ferrado como eu, confessa José de Lucía. ‘Você não vai dizer a ninguém que tem algo, porque aí não toca mais. É uma solidão absoluta.’ Disponível em:

[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/03/eps/1525341757\\_170164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/03/eps/1525341757_170164.html)

ela produz um efeito de sentido do corpo como instrumento musical que está com o seu funcionamento sob total controle das mãos do músico instrumento-instrumentista.

Imagem 08: *Le fluteur* de Juan Millás.



Fonte: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/03/eps/1525341757\\_170164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/03/eps/1525341757_170164.html)

Outra possível ilustração da relação sujeito instrumento/instrumentista que podemos trazer – agora como um não domínio do instrumento pelo instrumentista ou de algo que perturba essa relação – é a do quadro *Um peu de l'ame des bandits* de René Magritte (1960), onde um violino é posto inteiramente no lugar da cabeça do sujeito (Imagem 13). Segundo Gaiarsa (2010), o esboço que Magritte fez dessa obra (Imagens 14 e 15) trazia o instrumento na região do tórax – tal qual a gravura *Le Fluteur* do Artista Juan Millás que apresentamos anteriormente. O gesto interpretativo

de Gaiarsa (2010, p. 117) sobre o resultado dessa obra de Magritte, diferente do seu entendimento do esboço, é que “não há dúvida tratar-se de pintar a voz. O colarinho duro e a incomodidade que ele produz nos permite pensar que Magritte hesita em falar – ou que ele sente o famoso ‘nó na garganta’, que ele sufoca seu protesto (‘um pouco da alma dos bandidos’”).

Imagem 09: *Um peu de l'ame des bandits*, Rene Magritte (1960).

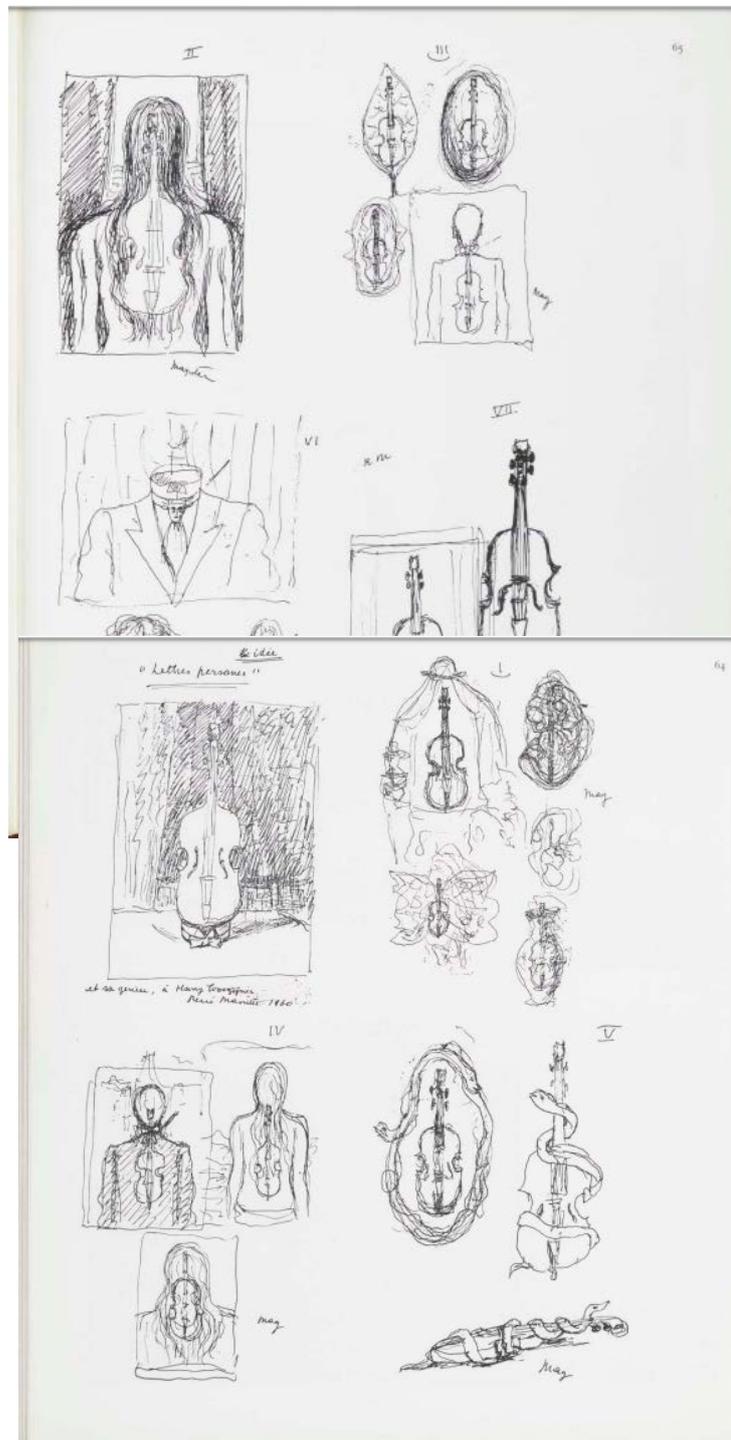


Fonte: <https://www.wikiart.org/en/rene-magritte/a-little-of-the-bandit-s-soul>

Nas diversas recomendações de professores de canto, regentes de coral e fonoaudiólogos (BEHLAU e REHDER, 1997; MATHIAS, 1986), há sempre uma atenção para o não uso de roupas e cintos apertados que possam impedir de deixar a laringe, o tórax e a cintura livres para uma eficiente produção vocal. Além dessa relação de ordem externa que dificultaria um bom funcionamento da laringe para a produção vocal cantada e falada, e da ordem de ajustes internos inadequados tanto dos músculos intrínsecos da laringe como dos ajustes articulatorios, se faz necessário

pensar essa relação pela ordem do discurso sobre/da voz, sobre/do corpo, quanto por uma ordem inconsciente que constitui e afeta essa relação.

Imagens 10 e 11: Duas páginas de um catálogo de uma exposição de Magritte que apresentam seqüências de esboços da obra *Um peu de l'ame des bandits* publicados no livro de James Thrall Soby (1965) pelo *Museum of Modern Art* (New York, N.Y.).



Fonte: [https://www.moma.org/documents/moma\\_catalogue\\_1898\\_300062306.pdf](https://www.moma.org/documents/moma_catalogue_1898_300062306.pdf)

Entendemos que os gestos de sentir o corpo, querer ou não percebê-lo em funcionamento, tocá-lo ou ser tocado por um outro sujeito – professor, colega ou até mesmo, ao se tocar, construir uma imagem que um outro sujeito o toca – são constituídos por diversas ordens, tais como as determinadas pela relação do sujeito com a estrutura orgânica, funcional, biológica do corpo; pela cultura; pelos aspectos histórico-sociais e discursivos na construção das formações imaginárias sobre o corpo; pelo inconsciente tal como a psicanálise Freud-Lacanianiana nos apresenta.

Ao tratar, pelo viés psicanalítico, da experiência do sujeito com a vida biológica, que no caso é modificada, fragmentada e pulverizada pela linguagem, Elia (2010) esclarece o mal-entendido de se pensar que a Psicanálise negligencia e desconsidera – na sua teoria, nos seus estudos e suas análises – a vida biológica e a condição humana.

A psicanálise não desconsidera que tenhamos um organismo e que este é regido por leis naturais e biológicas (o que seria louco), nem afirma que as vicissitudes deste organismo não afetam o sujeito (o que seria impróprio). Ela evidencia e formaliza, como, aliás, é de sua vocação fazer, o que todo mundo sabe pela experiência, mas disso não tira, em geral, nenhuma consequência: que a experiência que temos com nosso organismo, de suas exigências, proezas, debilidades ou doenças, nós só a temos através da significação, do sentido, ou seja, pelo fato de que, por sermos falantes, somos marcados pela linguagem, pelo significante, mesmo no mais extremo nível de intimidade que possamos estabelecer com nossos órgãos e com nosso corpo (ELIA, 2010, p. 46).

Para Birman (2005), o corpo e o sujeito são impossíveis de serem pensados numa hipótese de uma visão de um sujeito descarnado. Caracterizados como um manancial de significações e sentidos, os “diferentes registros do corpo são provenientes de diferentes níveis de organização da subjetividade. O enredamento entre o corpo e o sujeito é de tal ordem que se constituem diversos corpos-sujeitos em diferentes níveis de organização e de ser” (p. 65).

O corpo do sujeito aprendiz que canta é também constituído pela alteridade. Essas relações constitutivas com o outro/Outro revelam o assujeitamento e os gestos de resistência do sujeito às formações discursivas inerentes à prática do canto no meio acadêmico. Pensamos, como De Nardi e Nascimento (2016, p. 80), que “a resistência é concomitante aos processos de interpelação do indivíduo em sujeito do discurso, ou seja, é um elemento fundante no processo de interpelação”. Corpo,

sujeito, discurso estão imbricados na construção de um modo de cantar, de produzir o som, do sujeito que canta se fazer presente com o corpo e ocupar o espaço acústico com a voz.

Os saberes sobre corpo e voz cantada que circulam no meio acadêmico também são atravessados pelos dizeres e práticas de videoaulas que permeiam a internet. A próxima sequência discursiva trata da relação do SA com a audiência desses vídeos, como ele os interpreta e quais os procedimentos efetuados com esses saberes diante dos saberes construídos em sala de aula. A mobilização ilustrativa da descrição de uma aula virtual e as sequências discursivas 5, 6 e 7 serão o mote para a análise do discurso que imbrica saberes sobre gestos, corpo e voz.

### 4.3 Gestos, corpo, voz e discurso em análise

#### Sequência discursiva 4

Nos meus estudos eu consulto a internet para estudar técnica vocal *como algo a mais no curso*. Das aulas que assisto, eu gosto das técnicas *que são práticas e eficazes*. Talvez por se tratar de um conteúdo online, a praticidade dos exercícios é o primeiro ponto a ser levantado, contudo o lado negativo é que por ser pela internet, não tem um *acompanhamento presencial*, o que dificulta na aprendizagem das técnicas. Isto é, *será que estou fazendo certo? Mas conversei com minha professora de canto sobre o pesquisado e a gente analisa juntos*. (Sujeito Aluno)

Na sequência discursiva 4, o SA procura *um algo a mais*, como um algo que falta ou um algo que esclareça alguma falha no ritual da aula presencial. Para o SA, a praticidade e eficácia das técnicas apresentadas nas videoaulas são do seu interesse, porém, a pergunta – *será que estou fazendo certo?* – ressoa quando o sujeito exercita o que está sendo posto. Outra voz, não a da videoaula, interpela o sujeito. A voz da professora (sua posição de saber e poder) e dos saberes construídos no espaço acadêmico ecoam nessas horas. O SA leva esses saberes para a análise conjunta, ou melhor dizendo, para o crivo da professora, do saber acadêmico no espaço acadêmico.

Como ilustração da procura de SA desse algo mais no espaço virtual, trazemos uma sequência discursiva proveniente de videoaula de técnica vocal no espaço virtual<sup>25</sup>. A seguir temos a descrição de parte dessa videoaula.

O vídeo possui nove minutos e quarenta e um segundos de duração, tratando-se de uma aula, na modalidade a distância, de técnica vocal para alunos iniciantes de canto. Nela, a professora/cantora (Sujeito professora de aula virtual de canto – SPAV) ensina como proceder ao cantar a música da lição n1 – *Manca sollecita* – (imagem 16) do método de canto em língua italiana de Nicola Vaccaj. O texto da música é o seguinte: *Manca Sollecita, Più dell'ùsato, ancorchè s'agiti, con lieve fiato, face che palpita presso al morir.* (VACCAJ, 1999 [1833], p.9). O texto é encontrado, na internet, traduzido para o português como “Falta solicitude mais do que o normal, ainda que se agite com leve respiro, chama que palpita próxima a morrer”.<sup>26</sup>

No vídeo, SPAV explica que a proposta da lição é de exercitar uma escala musical, observar o *fiato* (a respiração utilizada em uma frase musical), fazer música, além de aprender as notas. Para atingir o objetivo, SPAV, ao cantar, exemplifica fazendo um movimento com os braços de baixo para cima e com a palma de uma mão voltada para a outra, no sentido da esquerda para à direita, atravessando o corpo abaixo da cintura à altura dos ombros (nas quatro primeiras frases), com o mesmo movimento indo um pouco acima da cabeça e com a mão direita mais alta que a esquerda (na quinta frase) com um movimento descendente em direção à posição original do início da música (última frase). Após cantar a lição, SPAV acrescenta que

#### Sequência discursiva 5

Essa é a forma que a gente canta. **Então, você me imita.** Sabe **essa palhaçada** que eu acabei de fazer agora, **você faz também** na sua casa. Você imita. Faz assim ó. Essa coisa do movimento, corpo em movimento com a voz, **nos induz a fazer o correto.** É claro que se você for lá no palco – no palco de algum teatro onde você for cantar, você vai cantar essa música –, você **não vai cantar fazendo assim**, pelo amor de Deus! Mas você tem que saber que tem que interpretar, que tem que ter essa linha, tem que ter esse movimento dentro de você. Então você pode cantar **normalmente.** Não precisa ficar fazendo isso. Mas eu preciso **treinar dessa forma** para **não esquecer** que existe linha, que que existe *fiato*, que existe uma frase musical. (Sujeito Professora de Aula Virtual)

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=4dpXBxdknSg>

<sup>26</sup> [http://www.cucumis.org/traducao\\_2\\_t/ver-traducao\\_v\\_98775.html](http://www.cucumis.org/traducao_2_t/ver-traducao_v_98775.html)

Os gestuais desse corpo parecem ter um sentido evidente no dizer do sujeito que os produz (SPAV). SPAV cola um sentido a um movimento: vincula o movimento que sinaliza a linha melódica indicada na partitura da *arietta*<sup>27</sup> a uma forma interpretativa das frases musicais que ela executa pela voz e, por sua vez, também a uma técnica vocal inerente ao estilo adotado pelo método de Vaccaj. Essa afirmação pode ser um meio de interdição a outras possibilidades de cantar pelo aluno. Orlandi (2009), ao teorizar sobre o discurso pedagógico e sua circularidade, entende o discurso pedagógico, na forma que era apresentado nos anos 1980, como um discurso autoritário. O professor, nessas condições, se apresenta como “um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que sujeito passa a instrumento de comando) (ORLANDI, 2009 [1983], p.16)”.

No dizer “Você me imita”, SPAV convoca o aluno a imitar o seu gestual para a obtenção do fraseado da lição<sup>1</sup>. O movimento apresentado e o dizer de SPAV produzem um efeito de sentido de união do movimento do corpo com a produção vocal na execução da escala em suas formas ascendentes e no *legatto* (notas ligadas sem interrupção) do fraseado musical propostos pela lição. O gestual é colocado como uma “muleta” que será abandonada quando, posteriormente, não for preciso a utilização dela nas apresentações fora do espaço de aprendizagem.

---

<sup>27</sup> *Arietta*, canção curta para solistas em operetas, óperas ligeiras, termo utilizado na primeira lição de Vaccaj.

Imagem 12: Lição 1: La scala – L'arietta.

The image displays two pages of a musical score. The left page is titled 'LEZIONE I LA SCALA' and 'LESSON I THE SCALE'. It includes the title 'L'arietta' and a short story by Vaccaj: 'Manca sollecta / più dell'auto / uncerbal s'agit / con larve flato / face che palmita / presso al moer.' The score for the scale is shown in two parts: 'CANTO VOICE' and 'PIANOFORTE'. The right page is titled 'L'arietta' and includes the title 'The Arietta' and a short story by Vaccaj: 'The flame which is wavered by the wood extinguishes much earlier.' The score for the arietta is shown in two parts: 'CANTO VOICE' and 'PIANOFORTE'. The score includes lyrics in Italian and English, such as 'Ma - na so - lle - ci - ta più de - ll'u - ra' and 'The flame which is wavered by the wood extinguishes much earlier.' The score is written for voice and piano, with a tempo marking of 'Adagio'.

Fonte: Vaccaj (1999 [1833], p. 8-9)

A posição do SPAV, em seu ritual corpóreo-vocal, no imaginário de portador do saber, produz um efeito de sentido tal qual o esquema elaborado por Orlandi<sup>28</sup> (*opus cit.*) numa leitura do esquema das Formações Imaginárias proposto por Michel Pêcheux (2010), em que IP(P) se apresenta como a imagem dominante no processo ensino-aprendizagem, “ou seja, a imagem que o professor tem de si mesmo” (ORLANDI, p.17), em detrimento de outras formações imaginárias. Afirmarões do SPAV – como “Então, você me imita”, “Você faz também na sua casa”, “Não vai cantar fazendo assim”, entre outras – produzem um discurso individualizado e autoritário que não dá margem ao polêmico e ao lúdico. Os discursos lúdico e polêmico, além do discurso autoritário já citado anteriormente, são tipologias apresentadas por Orlandi

<sup>28</sup> Assim, Orlandi (2009) propõe um esquema para a comunicação pedagógica: quem (imagem do professor) ensina (inculca) o quê (imagem do referente) para quem (imagem do aluno) e onde (instituição escolar/aparelho ideológico).

(2009) para entender o funcionamento do discurso pedagógico em suas condições de produção.

A reversibilidade na relação dos interlocutores pode fazer parte do critério de distinção desses tipos de discurso, ou melhor, desses funcionamentos discursivos: o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico vive dela; no polêmico, a reversibilidade se dá sob condições. (ORLANDI, 2009, p. 29)

Os sentidos da voz no cantar de determinada frase musical, os sentidos do corpo em movimento, os sentidos do dizer postos em conjunto para evidenciar um único sentido na aula do Sujeito Professor de canto podem não ser o mesmo e não funcionar em conjunto para o Sujeito Aluno. Pêcheux (2008, p. 47) defende que é preciso fugir às evidências de sentido ao indagá-las e colocar-se em uma posição de interpretação que fuja a um modelo de equivalência interpretativa do tipo “o enunciado empírico P1 (...) quer dizer (...) o enunciado teórico P2” e ambos simulam os processos matemáticos de discursividade logicamente estabilizados.

Segundo Orlandi (2009, p.26), “faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor”. Mas no ritual do dizer existem falhas. “Essa palhaçada”, dita por SPAV, se coloca como uma antecipação imaginária de uma posição corpóreo-vocal não aceitável em um espaço outro. Os sentidos para o Sujeito aluno podem ser outro: se é uma palhaçada, a sua realização seria necessária e primordial para o ritual de ensino-aprendizagem do Canto e da técnica vocal? “Essa palhaçada” pode produzir, no imaginário do sujeito, um sentido não colado a um movimento no espaço outro e sim no espaço ensino-aprendizagem.

Há uma historicidade no movimento do corpo, há uma memória imagética discursiva nas modalidades da Arte e em outros campos que possibilitam o dizer e a *performance* corporal de Sujeito que canta, que impulsiona o sujeito a relacionar um efeito de sentido do corpo em movimento com a voz na execução de uma frase em *Legatto*<sup>29</sup>. Quando falamos sobre isso, pensamos em sua materialidade discursiva.

---

<sup>29</sup> Termo musical italiano relativo à ligação de notas sucessivas, de modo que não haja interrupções entre elas.

Orlandi (2016) alerta para a compreensão do que é materialidade em Análise do Discurso (AD).

Na maior parte das vezes, chamam de materialidade – por exemplo: “a materialidade que vou analisar são os textos encontrados no jornal” – o que está categorizado nas disciplinas da linguagem, em geral, como “*corpus*”, em algumas como “dados”, ou, em outras, simplesmente como “o objeto de análise”. Mas, certamente, não cabe chamar isso de “materialidade”. Não nessa formulação. E o que é preciso compreender – coisa sobre a qual insisto há muitos anos – é que a escrita da análise de discurso é o lugar da sua produção, da sua *práxis*, lugar de definição de seu estatuto de entremeio na relação sujeito/sentido, lugar da compreensão mesma do que é análise de discurso. Historicidade. Materialidade. (ORLANDI, 2016, p. 10-11)

As associações entre linhas, movimento e sons constituem o imaginário de muitos músicos, dadas as experiências prático-musicais oriundas das orientações de atividades propostas por educadores musicais para os seus alunos em abordagens e métodos ativos<sup>30</sup> de educação musical e aos estudos de regência coral ou de orquestra, mas o modo como fazem sentido e como é possível representá-los pode não ser o mesmo para cada sujeito.

Também podemos levar em conta que, diferente de uma aula presencial, a aula virtual na forma de vídeo poderá ser repetida diversas vezes pelo sujeito aluno, ou não. Nesse processo e nessas condições, o discurso que constitui o dizer do Sujeito Professor, o gestual do corpo, sua voz, o conjunto material corpo-movimento-voz-dizer poderá produzir, também, independentemente do que o Sujeito professor possa esperar, efeitos de resistência, concordância ou de indiferença no sujeito aluno.

Como ilustração de uma possível posição sujeito aluno ao discurso da FD da técnica vocal, apresentamos um recorte do *corpus* de pesquisa de Santana (2013), pertencente ao nosso banco de dados, que traz o dizer de um aluno presencial de técnica vocal, do mesmo local desta pesquisa, sobre o uso do gestual no canto. SA, em sua subjetividade, constrói todo um imaginário próprio com relação ao processo

---

<sup>30</sup> Os métodos ativos são aqueles que levam em conta, em primeiro lugar, as experiências dos alunos por meio de vivências musicais. Eles diferem dos métodos tradicionais de música caracterizados por um saber inicial teórico, não prático.

de construção de um gestual para o canto iniciado nas aulas em que ele participava. Sobre uma apresentação que ele fez em um espaço fora do curso de música, ele diz:

#### Sequência discursiva 6

Pediram para eu cantar uma música (...) E eu estava sempre cantando assim... braços parados (braços cruzados). Aí, uma amiga olhou para mim e disse: “Menino, solta esses braços. Por que você está cantando assim?” (...) É meu jeito de cantar. Sempre tem muita expressão. Esses braços presos... Era eu me controlando. Foi logo quando eu vim para Universidade. Já era um vício para mim (expressão com gestuais largos). Quando eu percebi que estava em um ambiente diferente daquele que estava acostumado, eu tive que trabalhar isso. Foi um pouco difícil para mim. (Sujeito Aluno)

O ato de controle gestual de SA, inerente aos “braços parados”, “braços presos”, é efeito de um silenciamento provocado pela imagem que o aluno construiu do discurso sobre a postura corporal ideal nas condições de produção dos primeiros anos de técnica vocal erudita. Sobre o funcionamento discursivo do dizer e prática de um professor de técnica vocal em um meio acadêmico, Santana (2013) diz que

Há uma interdição do gestual do aluno na prática do canto para a primazia da focalização do mecanismo de produção da voz como afirmação da técnica, daquilo a ser aprendido, pois a voz não diz aquilo. O gestual surgirá como expressão após o domínio desse mecanismo. Uma desconstrução para uma nova construção. (p. 55)

O discurso acadêmico do sujeito professor, descrito por Santana (*op. cit.*), funciona (pela formação imaginária que SA tem desse referente) como uma interdição do gestual do aluno no ritual do canto nas aulas iniciais de técnica vocal e em um espaço outro. O discurso do SPAV, na videoaula, funciona como efeito de substituição de um gestual subjetivo, passível de não ser efetivado, por um gestual imposto e colado à imagem que o SPAV faz da interpretação da arietta de Vaccaj. Esses imaginários e funcionamentos discursivos, de diferentes maneiras, revelam silenciamentos por interdição de gestos ou substituição de “gestos a surgirem” por outros postos como únicos e de sentidos evidentes. Sobre imaginário, formações imaginárias e silenciamento, Silveira (2004) nos diz:

Quanto à noção de *imaginário*, a AD promove um deslocamento da concepção de imaginário da Psicanálise e da filosofia, aproximando a questão da “construção do eu” (ilusão do sujeito) e a questão da instituição da sociedade (a invenção). Essa aproximação é possível

porque o imaginário, em AD está vinculado à constituição do sujeito (e, conseqüentemente, do sentido) e aos mecanismos de projeção desse sujeito na sociedade. Além da noção de imaginário, a AD propõe a noção de *Formações Imaginárias* como aquela que viabiliza a efetivação das relações sociais e que têm seu funcionamento garantido no discurso, enquanto um lugar onde se constituem as relações entre a situação (histórico-social) e a posição (ideológica) do sujeito, produzindo determinados efeitos de sentido e silenciando outros. (SILVEIRA, 2004, p.120)

Mesmo que possa haver sentidos dominantes cristalizados pela repetibilidade do uso do movimento do corpo do sujeito professor em aulas de técnica vocal e em áreas correlatas, o sentido para o sujeito aluno pode ser outro.

Consideramos o gestual como um objeto simbólico e objetivamos a compreensão de como ele produz sentido, entendendo que, conforme diz Orlandi (2003), um objeto simbólico se apresenta investido de significância para e por sujeitos.

Nessas condições de produção, compreendemos que o movimentar o corpo, de uma determinada forma para não possibilitar outro movimento corporal, funciona como o dizer para não dizer. Isso silencia sentidos tanto quanto o censurar de todo e qualquer movimento para a construção de um novo movimento aceitável de interpretação em uma futura *performance* musical.

A próxima seqüência, além de retomar o tema sobre a construção do gestual do aluno/cantor, relaciona esse aprendizado a sentidos em torno dos significantes atitude, essência e verdade; mostra um caminho de conhecimento percorrido pelo sujeito professor na construção desses sentidos e na utilização deles na sua prática de ensino.

#### Seqüência discursiva 7

Quando eu era aluna do conservatório, tinha uma questãozinha lá que era... *Atitude! Atitude!* E eu olhava... o que é atitude? Mesmo quando eu fui aluna lá da universidade, com o meu primeiro professor, e ele fazia: *atitude!* O que danado é atitude? Quando você começa a estudar e o tempo vai passando, você *vai compreendendo* o que é essa atitude. Eu sempre gosto de tomar algumas referências com atitude. Havia um aluno meu que dizia: -\_Professora, *O que é que eu faço com os braços? Eu não sei o que é que eu faço com os braços.* Sou muito tímido no palco. Eu dizia assim, quando eu já tinha entendido que era atitude: Olha, você não vai precisar fazer nada com os braços! Atitude, que todo mundo fala, para mim é essa *verdade* que você está passando no canto com o que você está dizendo. Que soa tão forte que você nem está

preocupado com quem está na plateia, quem está te criticando... Que gesto que você vai fazer? Isso é o que menos importa. Porque a essência é tão maior que você contagia a plateia. (...) se você errar, se você não errar, você vai saber driblar isso aí. (Sujeito Professor)

Na sequência 7, Para SP, um sentido significativo de atitude só foi construído depois de um longo tempo. Tempo esse que foi do período de conservatório a um período pós universidade. Na aula, *atitude* tinha um efeito de que algo não estava sendo realizado devido à falta de uma ação ainda não entendida pelo sujeito aluno.

A admoestação soava, em parte, como um vazio pela não compreensão do aluno, pela não identificação de algum “erro” “instalado”, seja na voz, no corpo, na interpretação, ou da falta de uma ação que representasse essa tal atitude almejada pelo professor.

Para o sujeito aluno (posição anterior de SP), sua interpretação para a *atitude* não entrava em sintonia com algo que fizesse sentido, na incidência de que sempre há sentido. Na formação imaginária do sujeito aluno, os sentidos que constituíam sua interpretação para *atitude* não estavam imbrincados com as condições de produção daquele processo de ensino-aprendizagem; a admoestação por meio de *atitude* não suportava os sentidos formulados na constituição do sujeito aluno e no que deveria ser realizado naquelas condições de produção.

O dizer não era o mesmo para os sujeitos aluno e professor, pois diferentes discursos se inscreviam em *atitude*. Os sentidos de *atitude* foram sedimentados historicamente em diferentes formulações. Havia um jogo, constituído historicamente, que envolvia tanto o dizer do sujeito professor sobre uma falta de *atitude*, quanto o não entender e o questionamento não verbalizado do aluno ao sofrer uma interdição pela admoestação do professor. De certa forma, o questionamento do aluno estava materializado na sua não construção de uma atitude requerida pelo professor.

Face a imprevisibilidade da relação dos sujeitos com os sentidos, toda formação social tem formas de controle da interpretação, mais ou menos desenvolvidas institucionalmente, que são historicamente determinadas. De um lado, os fatos reclamam sentidos, de outro, os sujeitos não podem não interpretar. Eles estão condenados a significar (ORLANDI, 2004, p. 25).

O questionamento “não expresso”, interditado era inerente à não reversibilidade do discurso nesse processo de ensino-aprendizagem. Os sentidos da admoestação *atitude* poderiam estar relacionados a uma postura corporal inadequada, à falta de atenção para o início de uma atividade, de uma emissão sonora, da respiração, a algo em torno de diversas ordens, sejam procedimentais, comportamentais, sistemáticas, propositais, intencionais ou inconscientes.

E foi já em outra posição sujeito que Sujeito Professor atribuiu sentidos para *atitude*. Na posição professor, SP mobiliza esses sentidos com referência aos gestuais do aluno no ritual expressivo do canto. O dizer do sujeito aluno de SP (SASP), apesar de fazer referência a uma autoimagem de timidez, é constituído do mesmo discurso de SA nas afirmações sobre os braços presos (SD6), ou seja, o de interdição do gestual do aluno no ritual do canto nas aulas iniciais de técnica vocal. Diante da dúvida de SASP, o Sujeito Professor, a partir do seu entendimento sobre o que seja verdade ao cantar (*atitude*), “libera” o gestual do sujeito aluno (SASP) à imagem que o aluno tem dessa verdade, de uma pretensa subjetividade na interpretação, “livre” dos discursos que constituem a admoestação de *atitude*.

Ao entender que todo movimento é expressivo e que a conscientização da postura e do movimento corporal dão a configuração da expressão e da imagem corporal do cantor, Mello et al (2015, p. 74) afirmam que “toda nova percepção da expressão produzirá alteração na autoimagem. Dessa forma, o cantor lírico altera a percepção de si mesmo, a cada nova interpretação e institui novos signos para os gestos e para as posturas corporais.” Para as autoras, as exigências performáticas operísticas e as imposições de conduta que limitam e padronizam o comportamento do cantor podem ter, na constituição de sua autoimagem, “consequência no controle e na elaboração dos gestos, porque restringem de certa forma, a liberdade, a subjetividade e a singularidade da interpretação” (p. 82).

A seguir, depreendemos nossa análise da/sobre a voz cantada no processo de ensino aprendizagem. O *corpus* constituído do recorte do material obtido nas entrevistas e gravações de aulas nos aponta um funcionamento de imbricamento entre os discursos sobre e da voz cantada. As análises se pautarão no batimento entre descrição e interpretação das sonoridades da voz cantada em sua produção nas aulas

que foram gravadas, como nas sequências provenientes dos dizeres dos discentes e docentes durante as aulas.

#### 4.4 O entrelaçamento e o funcionamento dos discursos sobre e da voz cantada

A primeira descrição trata-se de um recorte da gravação de uma aula individual de preparação de repertório do semestre da aula de canto de um curso de licenciatura em música com ênfase na música popular brasileira. A música que começa a ser trabalhada é “Mais uma vez”, uma canção composta por Renato Russo e Flávio Venturini em 1986, lançada inicialmente pela banda 14 bis, no álbum Sete, em 1987. Renato Russo, coautor da música, faz uma participação especial, cantando um trecho da canção. Venturini (2003, [S.I]) descreve sobre as condições de produção de composição dessa música, sobre o início dessa parceria:

Nesse dia eu estava ensaiando numa das salas do estúdio, tocando uma música inédita. O Renato entrou e pediu para escrever a letra... Eu disse "claro"! Ele escreveu baseado na ideia de que um pai dizia para o filho que o sol voltaria a brilhar depois da tempestade. “Eu gostei da ideia, a gente conversou, e ele ficou de me entregar a letra. Eu mandei pra ele a base da música e três meses depois ele me entregou a letra. Ele demorou três meses para terminar, ele estava ocupado com a gravação do segundo disco do Legião. Daí eu o convidei para participar da gravação do 14 Bis e ele participou (VENTURINI, 2003, [S.I]).

Em 2003, Flávio Venturini, em entrevista a uol<sup>31</sup>, falou sobre a antiga parceria com Renato Russo e sobre um novo lançamento da canção no disco *Renato presente*, anos após a morte de Renato. Segundo Venturini, os produtores do disco descobriram uma gravação completa dessa música com a voz de Renato, acrescentaram uma nova base, um novo arranjo e constituíram uma nova versão da canção<sup>32</sup>. Essa nova versão é a referência utilizada para a aula.

Durante a descrição, a escrita entre parêntese é a do analista tratando de adjetivar os efeitos de sentido das sonoridades vocais presentes na aula. Para isso, o

---

<sup>31</sup> Fonte: <https://musica.uol.com.br/especiais/2003/03/27/ult1541u19.jhtm>

<sup>32</sup> A canção *Mais uma vez* com Renato russo: <https://www.youtube.com/watch?v=FKt7LUQrWIU>

analista utiliza-se de uma nomenclatura mais usual entre a ciência da voz e a pedagogia vocal. Mesmo sabendo do perigo que se corre - ao nomear de uma forma, em vez de uma outra - entendemos que teríamos que fazer determinadas escolhas. Outras sonoridades, no entanto, serão descritas e interpretadas na análise, a fim de dar fluência ao texto descritivo.

#### Descrição 1:

Após um período de aquecimento vocal, o Sujeito Aluno canta a música *Mais uma vez*, sem interrupção do Sujeito Professor. O Sujeito Professor atua na correpetição<sup>33</sup>, com um piano elétrico durante a aula. A primeira interferência de SP2 é feita ao demonstrar a sonoridade que ele deseja, cantando a primeira frase da música: “mais é claro que o sol vai voltar amanhã!”. Em seguida, SP faz a primeira observação:

\_ “Nem é amanhã, nem é amanhã. Amanhã!” (No primeiro “nhã” de amanhã, SP utiliza uma sonoridade com predominância faríngea, “entubada”, “abafada”; no segundo “nhã”, a sonoridade é bem anasalada, no terceiro, apresenta-se mais oral, menos anasalada, mais “clara”). SP usa de sua voz como modelo de referência para se contrapor a sonoridade não desejada emitida por SA.

SP continua:

\_ “A mesma coisa é com *Escuridão já vi pior/De endoidecer gente sã. Sã é sã. [...] Nhã é nhã.* (SP reafirma, assim, a sonoridade que deseja que o aluno faça)

\_ A gente pode tentar... um pouquinho mais de *belting*.

O sujeito aluno diz:

\_ “Mais metálico!”.

SP2 completa:

\_ “Mais metálico, mais nasal. Esse estilo pede!”. “Tire o apoio da garganta”.

SP utiliza de diversas estratégias com exercícios que trazem SA, por alguns momentos, para uma execução da sonoridade pretendida desde o início da aula e uma sonoridade, em alguns trechos, mais suave. Mas SA retorna realizando as mesmas sonoridades não desejadas. SP parte, então, para uma bateria de exercícios, uma profusão de repetições com “mas” e “claro”. No entanto, na maioria das vezes, SA continua com a predominância de uma emissão as vezes tensa, outras com predominância faríngea e, algumas vezes, com sonoridades que evidenciam o golpe de glote. Sonoridades, indesejadas no percurso traçado por SP pra SA.

A sonoridade desejada pelo Sujeito Professor é posta para o aluno como a que deve ser realizada, isso pelo sentido óbvio de sua utilização na imagem que SP faz das possibilidades sonoras, que se apresentam como evidentes para o estilo dessa clássica canção do rock dos anos 1980 no Brasil. O gesto de SP, ao emitir três sonoridades vocais como exemplo – sendo as duas primeiras indesejáveis para o

---

<sup>33</sup> Função dos correpetidores: “músicos instrumentalistas que acompanham os cantores (individuais ou em coral)”. Fonte: <https://www.dicio.com.br/correpetidor/>

estilo no dizer de SP – produz um efeito de sentido de que só existem, de fato, essas três sonoridades vocais para serem executadas naquele trecho da música. A metodologia utilizada por SP enfatiza uma repetição de um modelo sonoro executado pelo professor, mas apresenta, também, as tensões, que segundo SP, estão no corpo do sujeito. Nessas condições de produção, isso pode produzir o efeito de sentido de que essa sonoridade, não desejada, só é produzida a partir dessas tensões.

A sonoridade produzida por SA2, na primeira execução da música, pode ter um efeito de sentido, tanto para o sujeito que constrói suas sonoridades em uma técnica vocal erudita, quanto no canto popular, de algo tenso, de um fraseado monótono sem começo, meio e fim. O efeito de sentido do *belting*, como sugestão de SP para algumas sonoridades da canção – como uma técnica que possibilita a produção dessas sonoridades, como um recurso expressivo, um recurso pontual – é reconhecido pelo SA, como um som “mais metálico”, mas, inconscientemente, o sujeito resiste a essa sonoridade “mais metálica e mais nasal”, e uma sonoridade outra persiste e se repete nesse fio do cantar. Sobre o que é da ordem do repetível, assim nos diz Freda Indursky (2011b):

E, desta forma, encontramos uma característica essencial da noção de memória tal como ela é convocada pela AD: o sujeito, ao produzir seu discurso, o realiza sob o regime da repetibilidade, mas o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber. Por conseguinte, a memória de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. A memória, neste domínio de conhecimento, é social. E é a noção de regularização que dá conta desta memória. Assim, chegamos às primeiras reflexões em torno de memória: se há repetição é porque há retomada/regularização de sentidos que vão constituir uma memória que é social, mesmo que esta se apresente ao sujeito do discurso revestida da ordem do não sabido. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico, que são retomados, repetidos, regularizados (INDURSKY, 2011b, p. 70-71).

Apesar da insistência, pelo SP, da realização de um som mais “metálico” no “mais é claro”, curiosamente, o referencial inicial, a voz de Renato Russo, apresenta um modo de fonação soproso nesse trecho específico da música, um efeito de sentido não mencionado e não utilizado por SP e SA. Para Hanayama, Tsuji e Pinho (2004), denominações como voz estridente, áspera, brilhante, limpa, irritante, aguda, entre outras, vem sendo chamadas pelo termo voz metálica. Segundo esses autores, essa

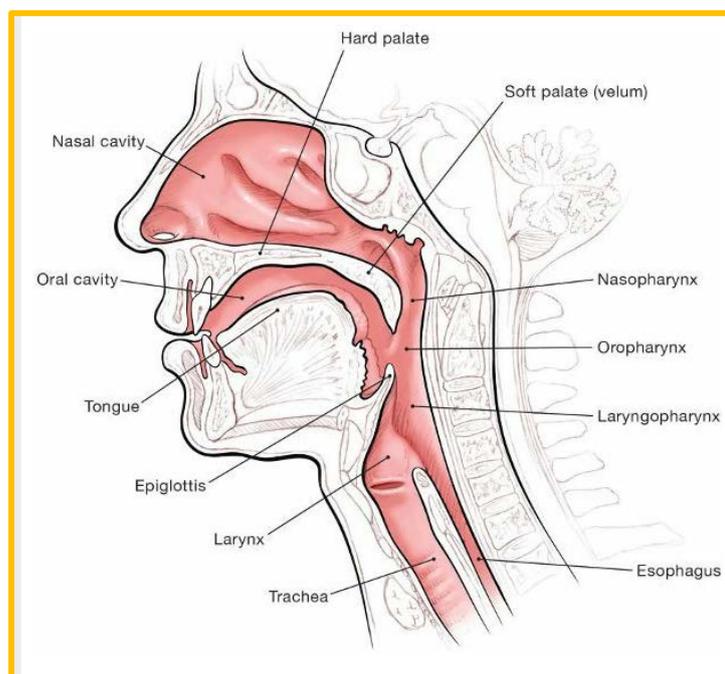
sonoridade tem relação como “a hipertonicidade de constritores faríngeos e com elevação de laringe, os quais diminuem tanto o comprimento quanto a largura da faringe” (p. 437). Apesar de indesejável em algumas ocasiões, em determinados meios e tradições de canto, essa sonoridade com seus respectivos ajustes vocais – na fonte glótica e no trato vocal/filtro (Imagem 13) – “pode ser útil como recurso teatral na caracterização de um personagem, em determinados tipos de canto como o sertanejo, o country americano, ou algumas modalidades como o canto nordestino” (p. 437).

Para o Cientista da voz Johan Sundberg (2015 [2007]), os modos de fonação são quatro: o tenso, o neutro, o fluido e o sopro. Com relação ao *belting*, Sundberg (2015) diz que, no estudo do canto, ele é “descrito como tenso e intenso, e apresenta uma articulação clara do texto, com prolongamento frequente das consoantes (p. 275)”. O autor entende que o *belting* é visto, para muitos especialistas, como potencialmente prejudicial à voz. Ainda sobre a utilização do *Belting*, mas refe na construção de determinadas sonoridades numa aula de técnica vocal, trazemos uma posição de Marconi Araújo (2013), idealizador da metodologia do *Belting* contemporâneo no Brasil.

O professor deste tipo de técnica pode até fazer uso do canto lírico e do *Belting* como formadores de um aparelho vocal mais resistente e maleável, mas deve saber adaptar essas técnicas de uma maneira efetiva sem que ocorra o surgimento do que eu chamo de “sotaque vocal”. O “sotaque vocal” aparece, por exemplo, quando se escuta um cantor lírico tentando cantar uma peça popular e deixando que a sua formação apareça na performance. Pode aparecer também quando um cantor de Pop *Belting* cantando uma Bossa Nova deixa aparecer sua formação na interpretação, muitas vezes criticada como “americanizada” (ARAÚJO, 2013: 27).

Esse “deixar aparecer” do dizer de Araújo (2013) está na ordem do discurso do não domínio de determinada técnica, devido o sujeito está envolvido por outra técnica, outra formação interpretativa. Mas entendemos que esse “deixar aparecer” pode ser da ordem do inconsciente e de ordem ideológica, referente à falha no ritual de interpelação. O sujeito pode apropriar-se tecnicamente de outros tipos de ajustes, ter o domínio na produção de outras sonoridades, mas por identificar-se com determinada maneira de cantar, ele poderá ver esse “sotaque” escapar nesse outro ritual de domínio vocal, fugir do controle de suas intenções.

Imagem 13: corte da laringe (fonte) e da região supraglótica (filtro).



Fonte: Dimon, Theodore. *Anatomy of the voice: an illustrated guide for singers, vocal coaches, and speech herapists*. California: North Atlantic Books, 2018. Edição do Kindle.

Para Latorre (2002), há uma escuta hegemônica que faz referência a essa estética vocal estandardizada. Diferente da tradição popular de cantar que, segundo essa autora, está enraizada na fala popular, os meios de comunicação de massa trazem músicas internacionais cuja sonoridade vocal é caracterizada pelo uso de recursos vocais estranhos às condutas dessa tradição do cantar brasileiro. No artigo “Canto Popular e padronização vocal”, Elme e Fernandes (2014) sintetizam bem as condições de produção da estética vocal do *pop* internacional e do *belting* no solo brasileiro.

A canção popular brasileira é reconhecida hoje como um dos mais importantes patrimônios do Brasil. O canto associado a este tipo de canção formou-se durante o século XX, período em que se estruturaram diferentes maneiras de utilização da voz através de intérpretes com gestos vocais personalizados. Diferentemente, podemos perceber na interpretação de determinados cantores brasileiros contemporâneos uma tendência à padronização vocal, influenciados por uma estética estandardizada baseada no canto pop norte-americano, principalmente aquele associado ao gospel, em que sobressaem os melismas. Nota-se também a utilização da técnica vocal conhecida como *belting*. As recentes transformações operadas na indústria fonográfica e o aumento significativo das igrejas evangélicas no país podem estar entre os motivos que estimularam a difusão desta tendência estética (ELME; FERNANDES, 2014, p. 1).

Retornando aos gestos de produção sonora de SA e o percurso da construção de uma sonoridade desejada por SP, os sentidos podem ir além de um não domínio inicial dos ajustes vocais pretendidos pelo professor na execução de Sujeito Aluno, e revelarem a existência de uma resistência constitutiva de SA, da qual ele mesmo não toma conhecimento. “Esse ponto sempre-já aí” PÊCHEUX, 2009 [1978], p. 278).

As descrições a seguir são referentes a uma aula de técnica em curso de licenciatura que prioriza a música erudita. No entanto, SP, apesar de pertencer a uma tradição da técnica e do canto erudito, possibilita que os alunos trabalhem, na mesma proporção, peças eruditas e populares. As aulas são com turmas dos primeiros períodos do curso. O aquecimento é realizado com todas as pessoas ao mesmo tempo, com intervenções pontuais que possibilitam aos alunos cantarem de forma individual, em trios, em duplas, em conjunto, nas mais diversas formações que o repertório trabalhado possa proporcionar.

O *corpus* a seguir está relacionado às descrições do trabalho individual de repertório escolhido por cada sujeito aluno. Nas descrições 2 e 3, há um relato de um formato de palco com interrupções do Sujeito Professor. Na descrição 3, o repertório não erudito de SA faz parte do cancioneiro contemporâneo evangélico do Brasil. SA, da descrição 2, não executa uma peça desse cancioneiro.

#### Descrição 2:

Na execução da peça, do século XVIII, *Per la gloria d'adorarvi*<sup>34</sup> do compositor Giovanni Bononcini, o Sujeito A é advertido, com determinada frequência, pelo SP, para produzir uma sonoridade *piano* (termo italiano que indica pouca intensidade sonora). Mesmo assim, SA permanece com uma fonação muito tensa, uma sonoridade ruidosa e uma amplitude do som vocal (intensidade sonora, volume alto do som) não adequada com as dinâmicas da partitura (intensidades sonoras indicadas pelo compositor da obra). Na sonoridade produzida por SA, segundo SP, “o palato está sempre baixo, ocasionando uma constrição das pregas vocais”, “a postura corporal está rígida, com o tórax muito elevado”. A forma tensa de produzir essa sonoridade não permite SA executar as notas mais agudas da maneira esperada por SP.

Nesse momento do processo ensino-aprendizagem, ainda na construção de uma sonoridade compatível com o repertório escolhido, SP se atém à forma como SA executa a peça, à postura corporal, às tensões na laringe. Na descrição 2, a partir das

---

<sup>34</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YtjzMsHuk6U>

marcas “o palato está sempre baixo, ocasionando uma constrição das pregas vocais”, “a postura corporal está rígida, com o tórax muito elevado”, entendemos que as observações de SP apontam para uma evidência de sentido colada ao corpo do sujeito, ao som resultante dos ajustes musculares na fonte e no filtro de SA.

Sobre a possibilidade de diferentes sentidos que um determinado enunciado produz – isso se estende a qualquer objeto simbólico – assim nos diz Ferreira (2001, p.12): “Esses sentidos são todos igualmente evidentes por um efeito ideológico que provoca no gesto de interpretação a ilusão de que um enunciado quer dizer o que realmente diz (sentido literal)”.

Para além do resultado produzido pelo SA e do sentido evidente na interpretação de SP, entendemos que os efeitos de sentidos da postura corporal e da sonoridade de SA podem ser frutos de uma formação imaginária que se tem da voz do cantor erudito. Imagem construída como algo que se obtém pelo esforço vocal, num modo de fonação tenso, mesmo que ele seja fluido. Essa formação imaginária remete a um grito obtido por uma grande constrição das pregas vocais. Como ilustração dessa formação imaginária, apresentamos a charge do cartunista Jesper Deleuran (imagem 14). Essa imagem revela uma soprano cantando um Dó5, uma nota aguda representada numa pauta musical, num balão de grito de histórias em quadrinhos. Por causa da intensidade e da altura do som produzido, as notas se despençam das pautas de uma partitura.

Essa formação imaginária de SA, que relaciona determinada sonoridade a um esforço vocal extremo, silenciando os efeitos de uma técnica, constitui os dizeres de outros sujeitos sobre outras formas e estilos de cantar (imagem 14). No artigo “Cantar ‘rasgando a voz’ pode ser uma prática saudável?”, Fiuza e Silva (2018) – num diálogo entre Música, Fonoaudiologia e Laringologia – assim, refletem sobre as distorções vocais entre cantores de rock:

Cantar com a voz distorcida ou rasgada como é mais conhecido popularmente é comum em diversas formas de canto e não apenas no rock. As chamadas distorções vocais intencionais estão presentes na música há muitos anos e nas mais diversas culturas humanas. Mesmo assim esses tipos de produção ainda esbarram em preconceitos no

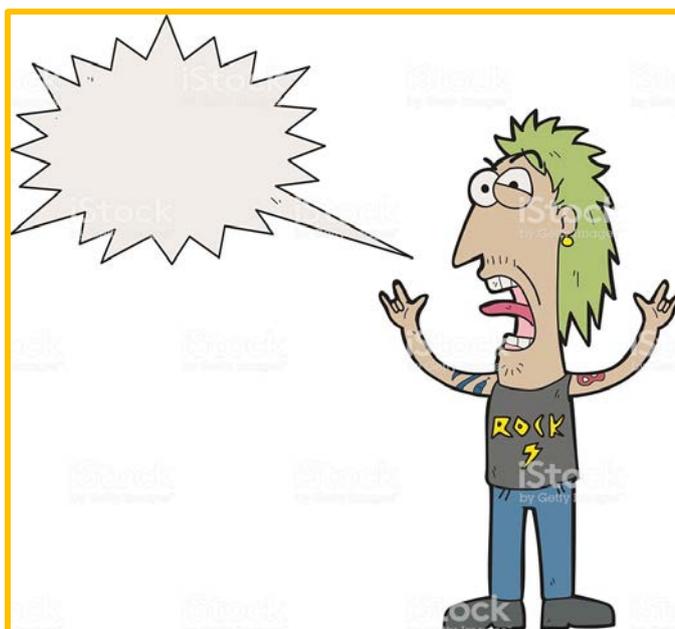
sentido de se considerar, sem comprovação científica, que são prejudiciais à saúde vocal (FIUZA; SILVA, 2018, p. 802).

Imagem 14: A cantora de ópera - Charge do cartunista e ilustrador dinamarquês Jesper Deleuran (1999).



Fonte: [https://www.toonpool.com/cartoons/The%20opera%20singer\\_9343](https://www.toonpool.com/cartoons/The%20opera%20singer_9343)

Imagem 14: Um cantor de rock executando uma distorção vocal. Ilustração de iStock (2016).



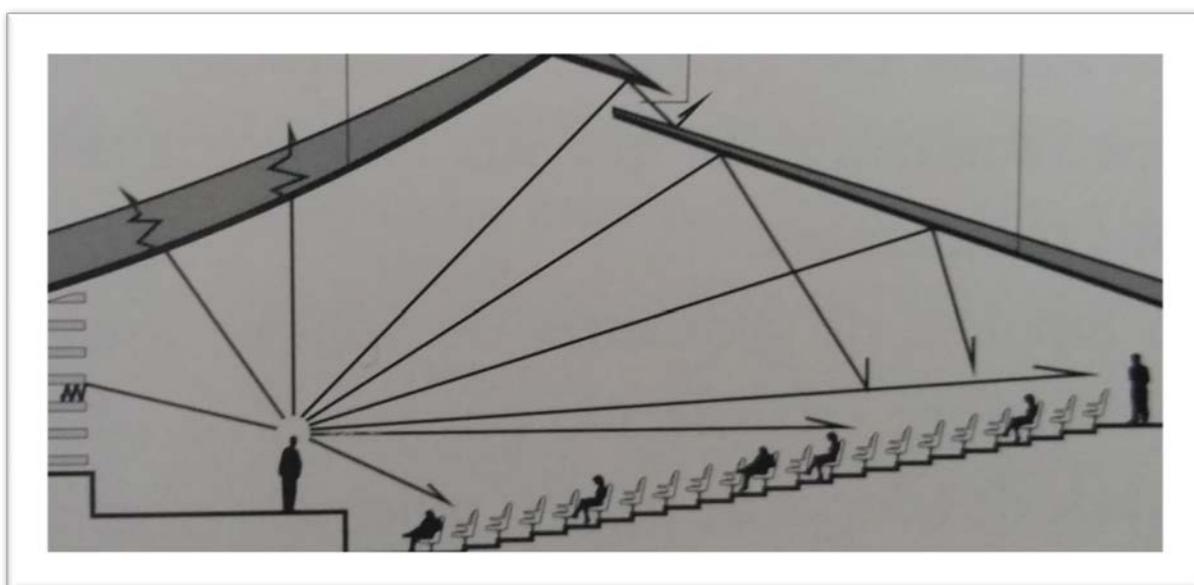
Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/roqueiro-gritando-dos-desenhos-animados-com-um-bal%C3%A3o-de-di%C3%A1logo-gm537437732-95304507>

Nas condições de produção dos discursos da técnica vocal e do canto erudito, o som produzido por uma voz cantada é, na maioria das vezes, o som que preenche o espaço, que chega para todos que estão em determinado ambiente, sem a necessidade da utilização de um microfone (imagem 15). O sujeito que canta é esse instrumento-instrumentista que pode proporcionar a produção de uma emissão sonora que atinja esse objetivo.

Em um discurso sonoro vocal do rock, as distorções vocais são marcas presentes. Na voz de um sujeito que canta, essas distorções (ruídos, chiados na voz) podem ser produzidas por uma emissão "consciente", intencional, ou seja, uma sonoridade construída e trabalhada dentro de critérios técnicos, e/ou de uma experiência prática do cantar do sujeito, mas isso não garante que o ritual dessa produção não contenha falhas.

As distorções vocais que constituem as sonoridades de um sujeito que canta, mas não, necessariamente, se apropria formalmente de técnicas relativas à produção dessas distorções, podem, ou não, ter um caráter disfônico, patológico. Dependendo da posição sujeito ouvinte, a diferença sonora dessas duas emissões pode produzir os mesmos sentidos.

Imagem 15: Corte de um auditório com um sujeito projetando um som.



Fonte: CARVALHO, Régio Paniago. *Acústica arquitetônica*. Brasília: Thesaurus, 2010.

### Descrição 3:

O sujeito A escolhe para o repertório uma canção do cantor evangélico Leonardo Gonçalves<sup>35</sup> e uma peça erudita. Na execução da peça erudita italiana, o sujeito produz um som com várias interrupções, o que leva SP a chamar sua atenção para a construção do fraseado e ter cuidado com a respiração, além de estudar a letra em italiano. Na execução da peça evangélica, SA consegue produzir um maior número de frases, porém como a peça de referência se utiliza de variados tipos de sonoridade por frase, SA produz uma sonoridade com tensão, sem projeção e sem amplitude. SA, em sua postura corporal, mostra-se em alguns momentos, cabisbaixo com os braços rentes ao corpo, em outros, fitando os olhos para um ponto no teto até o final da peça.

Ao cantar o repertório erudito, a sonoridade construída por SA não corresponde às exigências da técnica vocal erudita, por não se atrelar aos cânones sonoros dessa tradição. O resultado dessa “sonoridade outra” também não possui os mesmos sentidos da emissão contínua do seu canto nas sonoridades produzidas ao executar uma canção evangélica identificada como uma “música comercial contemporânea” - CCM.

É em um artigo de Jeannette LoVetri e Edrie Means Weekly (2003), que aparece, pela primeira vez, o termo “música comercial contemporânea” (CCM). LoVetri (2014) diz que o CCM é um termo utilizado para denominar o que comumente chamam de música não clássica. Por ser um termo genérico, ele cobre praticamente todo tipo de música que não é considerada música erudita, entre elas o rock, o pop, a música gospel, a música experimental, o rap e até mesmo o folk. Mesmo que o termo seja aceito na comunidade de pedagogia de voz, ele não teve a mesma recepção em outras áreas, como a educação musical, a etnomusicologia e a antropologia.

Nas suas escolhas de repertório, SA ocupa posições sujeitos diferentes quanto à produção de sonoridade. Uma posição de emissão cujo resultado é uma interdição de sonoridades, ajustes, modos de fonação; que não é fruto das filiações sonoras do canto do sujeito, nem das filiações sonoras eruditas. Esse resultado sonoro emerge para o sujeito como produto de algo inatingível, algo que não se sabe. No processo de ensino-aprendizagem, isso será classificado como erro; como fruto de algo que

---

<sup>35</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=8-KGd77URxo>

ainda não foi dominado; de algo que está no processo para ser dominado, ou não; algo esperado no percurso do trabalho pedagógico; algo entendido, no dizer de Bachelard (1996 [1938]), como um obstáculo epistemológico e fase de “mudança de cultura experimental (p.23)”.

O gesto de resistência do Sujeito A à produção dessa sonoridade na língua italiana é também um impedimento ou uma desculpa a mais (resistência ao discurso dominante da academia) para a não execução dessa sonoridade, que revela, ainda mais nesse momento, a não identificação desse sujeito com a tradição técnica vocal da música erudita. Essa resistência de cantar na língua italiana, no início de um processo de aprendizagem da técnica vocal em curso de licenciatura em música, é tratada em Santana (2013), a partir de dizeres de discentes de um curso de música.

Quanto a segunda escolha, a canção evangélica, entendemos que pela existência de diferentes sonoridades por frase, ela é adequada para ser executada por um cantor híbrido, um atleta vocal. Wendy Loborgne (2018), no capítulo do livro *So you want to sing CCM (Contemporary Commercial Music)*, editado por Matthew Hoch (2018), afirma que o cantor deve ser considerado com um “atleta vocal”, independente do gênero que ele cante. Loborgne (2018) defende que a preparação físico-emocional-vocal do cantor deve ser vista no mesmo patamar de exigência referente a um atleta que participará de um evento esportivo. Os atletas vocais e os atletas físicos possuem sistemas corporais com algumas semelhanças, como o da respiração e do alinhamento corporal. Por isso, segundo esse autor, protocolos semelhantes aos utilizados pelos atletas físicos podem ser implementados para os atletas vocais, na prevenção de lesões e para um bem-estar vocal.

Rosenberg e Leborgne (2014) propõem aplicações e técnicas para o que elas chamam de cantor híbrido (*the hybrid singer*). O cantor híbrido seria, para essas autoras, aquele que possui uma sólida técnica, um atleta vocal que está qualificado para desempenhar os mais diversos estilos de canto com agilidade e adaptabilidade para atender as demandas profissionais nas áreas do mercado musical que estão em constante mudança.

Ao cantar a canção evangélica, SA revela um maior conhecimento dessa produção sonora. Mas as referências de sonoridades que o sujeito tenta mobilizar no

cantar - nesse fio discursivo sonoro - são, anteriormente, construídas num processo de bricolagens, parte por parte, "colando", em um mesmo fio, diversas sons, ajustes vocais, *drives* (distorções vocais), melismas<sup>36</sup>, soprosidades<sup>37</sup> que não fazem parte do seu processo de construção vocal.

Entendemos que o resultado dessa produção pode ter diferentes efeitos de sentido para o sujeito A, dentre eles: a) uma canção contínua, um discurso musical, uma obra artística, um conjunto harmonioso de frases musicais; b) uma estrutura, um conjunto de ajustes e sonoridades conectados parte por parte; c) uma exacerbação de sonoridades e ajustes que não se adequam a um fraseado musical; d) os efeitos a e b ao mesmo tempo.

O que se pode concluir é que apesar de quaisquer que sejam os efeitos de sentido da sonoridade de referência para o sujeito A, – como também da imagem que ele faz dessa referência e da sonoridade que ele produz em sala de aula – o funcionamento discursivo sonoro do seu cantar não corresponde ao do referente. Isso, tanto na escolha da música erudita, quanto na música evangélica contemporânea.

Apesar de que Miller (2011 [1996]), no final da última década do século XX, tenha observado uma invasão da pedagogia vocal pela ciência, e descrito as atribuições do professor na era da ciência da voz, o autor ponderou que, numa visão histórica apurada, cantores e professores de séculos anteriores tinha interesse pela ciência. Sousa, Andrada e Silva, Ferreira e Piccolotto (2010), em pesquisa com professores de canto, verificaram que a maioria se utilizava de metáforas como recurso didático no ensino do canto. Isso, em detrimento aos termos e conceitos circulantes na ciência da voz quanto à fisiologia vocal. Segundo as autoras, além da utilização de que as imagens estimulavam a propriocepção e a musicalidade do

---

<sup>36</sup> Presente tanto na música erudita, quanto na popular e em diversas tradições musicais do mundo, o melisma, segundo Sadie (1994, p. 591), é “um grupo de mais de cinco notas cantadas sobre uma única sílaba”.

<sup>37</sup> A soprosidade é proveniente de uma fonação soprosa, de um “modo de fonação caracterizado por fechamento glótico incompleto, em geral associado a um fluxo de ar turbulento, percebido como ruído (SUNDBERG, 2015 [2007], p. 312). Apesar de que essa definição esteja ligada à produção de uma voz soprosa na fonte, efeitos semelhantes podem ser obtidos no filtro.

alunos, grande parte dos professores entendia “que a instrução por meio de linguagem fisiológica é muito complexa” (p. 317).

Remontemos ao título do capítulo “A metáfora também merece que se lute por ela” (p.27) do livro *A língua inatingível* de Pêcheux e Gadet (2004, [1981]) e às “evidências lógico-práticas”, aos espaços “logicamente estabilizados” tratados por Pêcheux (2008 [1983], p. 31), para atentamos para as falhas, lacunas e equivocidade da língua, como também, para as necessidades equívocas de homogeneidade lógica do sujeito; para entendermos que o “não-logicamente-estável” não deva se considerado “como um defeito, um simples furo no real”, mas que evoca um outro tipo de saber: “[...] um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 2008 [1983], p. 43).

Entendemos que imagens são partes constitutivas de todo o dizer e do funcionamento discursivo da voz cantada; que a “linguagem fisiológica” não foge a esse funcionamento. No processo de ensino-aprendizagem, a partir dos efeitos de sentido da voz de SA, SP, por vezes, no processo pedagógico, tende para o que se tem denominado na pedagogia vocal de metafórico e imagético (“nhã é nhã”, “mais metálico” na descrição 1), outras vezes, utiliza-se da linguagem fisiológica para que SA siga suas orientações (“o palato está sempre baixo”, descrição 3).

Essas posições discursivas de SP (uma ou outra, uma e outra), as sonoridades produzidas como modelo por SP, não garantem que os sentidos que SP tem de suas “instruções” sejam os mesmos para SA. Nem sempre, nesse processo, há um efeito de sobreposição das ambivalências discursivas do canto e do dizer sobre a produção da voz cantada nas imagens construídas por SP e SA. Mesmo que exista esse efeito para um e outro, um ou outro sujeito, ele é sempre constituído pela incompletude.

## UMA TRAMA QUE NÃO SE FECHA: SOBRE UM EFEITO DE FECHAMENTO

*Quando eu soltar a minha voz  
 Por favor entenda  
 Que palavra por palavra  
 Eis aqui uma pessoa se entregando [...]  
 Quando eu abrir minha garganta  
 Essa força tanta  
 Tudo aquilo que você ouvir  
 Esteja certa  
 Que estarei vivendo.  
 (Gozaguinha, Sangrando)<sup>38</sup>*

Neste gesto de completude das considerações finais, marcadas por uma incompletude constitutiva, fecham-se alguns pontos de uma trama que vem sendo tecida durante um grande período de nossa vida. No entanto, tantos outros fios apontam para novas tramas, para novos gestos analíticos, para a continuidade do investimento no objeto de pesquisa que abraçamos.

Este nosso percurso não é, tão somente, uma trajetória de pesquisa acadêmica. É um caminhar contínuo de grande importância e intensidade na nossa vida profissional e pessoal. Talvez a ansiedade, um tempo próprio de caminhar na leitura-reflexão-construção-escrita da tese, acrescidos de um senso crítico em demasia nos podou de voos mais altos, da perfeição de tramas mais elaboradas.

Por nosso objeto possuir traços inusitados, se fez necessária uma acuidade no tecer dos fios para a composição de tramas. A construção da tese foi tão importante quanto a construção do analista. Elas se enredaram tais como os fios de uma trama e os de um urdume se entrelaçam.

O tema da nossa pesquisa se revelou pouco usual. As pesquisas existentes na AD que tratam sobre a voz são poucas, mas são significativas no panteão da Análise do Discurso do/no Brasil. Daí, a necessidade de termos demarcado a diferença: O nosso objeto foi o discurso sobre/da voz cantada. Mais precisamente, os discursos acadêmicos sobre/da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>38</sup> GOZAGUINHA. *Sangrando*. LP de volta ao começo. EMI/Odeon, 1980.

Foi nessa trama que nos enredamos. Uma trama formada por discursos circulantes na academia, nas pesquisas das ciências da voz, na pedagogia, nos conhecimentos da técnica vocal, no processo de ensino-aprendizagem, na ambivalência dos discursos sobre/da produção da voz cantada, por vezes opostos, por vezes concordantes.

Nessa materialidade sonora imbricada no processo de ensino-aprendizagem, fomos buscar a partir da técnica, a voz cantada dizendo do sujeito, tanto do professor, quanto do aluno. Quando entendemos que a materialidade significativa da voz se diferenciava de outras materialidades, desde o capítulo inicial, nos fomos construindo a voz como objeto teórico; fomos tecendo o conceito de ensino-aprendizagem discursivamente; explicitando sobre os discursos das ciências da voz cantada, tanto a partir de saberes que o constituem, quanto à luz da AD; fizemos uma relação dessas ciências com a construção teórica de uma ciência vista pela ótica do Materialismo Histórico e da Epistemologia Bachelardiana. Ao revelarmos aproximações e diferenças de nossa pesquisa com estudos discursivos e não-discursivos, pontuamos, também, reflexões sobre o estudo da relação corpo, gestos e voz cantada. Todo esse trabalho foi feito já imerso na teoria do discurso.

A teoria, que já vinha sendo tramada no capítulo anterior, foi esmiuçada nos seus princípios e procedimentos; foram colocados em evidência, os seus quadros teóricos e epistemológicos, as ancoragens e materialidades inerentes aos mecanismos de funcionamento do discurso

No capítulo sobre a metodologia, fizemos gestos em duas direções: primeiro, tratamos sobre a natureza metodológica das pesquisas em AD; explicitamos posições metodológicas clássicas da AD e de âmbito didático quanto aos seus procedimentos analíticos; segundo, revelamos a constituição do corpus da pesquisa; os sujeitos, as entrevistas e os procedimentos analíticos que almejávamos utilizar.

Dados a diversidade de discursos advindos de várias e complexas matrizes de sentido; o entendimento de que as formações discursivas não possuem limites fixos – não estão fechadas em si mesmo, não possuem fronteiras – e de que elas se constituem em um todo complexo com dominante (interdiscurso), como nos diz Pêcheux em “Semântica e discurso” (1975) – traçamos nosso percurso, analisando

os discursos acadêmicos da/sobre a voz cantada no processo de ensino-aprendizagem num “‘processo discursivo’, ‘processo de produção do sentido’” (MALDIDIÉ, 2003 [1989], p.22)..

Em nosso percurso, nos gestos de análise, interpretamos que o discurso de propriocepção e domínio do corpo pelo sujeito que canta é constituído pela contradição de precisar-querer- “ter obrigação” de conhecer e dominar o corpo, a partir de uma técnica historicamente construída e historicizada, materializada na prática e no dizer dos sujeitos que cantam.

No dizer dos sujeitos, há um intermitente discurso sobre um necessário e eficaz conhecimento para um canto eficiente, um discurso de imbricamento do sujeito com um instrumento por vezes conhecido, por vezes estranho; posto a ser dominado, mas indomável em ados momentos; por vezes percebido, mas as vezes invisível; sempre indispensável à produção da voz cantada: o próprio corpo do sujeito. Um sujeito que se diz instrumento e instrumentista.

Vimos que, na academia, há a circulação de um discurso sobre as tradições do canto erudito e popular, que perpetua a imagem de contraposição entre essas tradições. Nesse efeito de sentido, o domínio do canto erudito é detentor de um cuidado técnico mais apurado, e o canto popular é visto como algo mais simples.

Quanto ao funcionamento do/sobre os gestuais, interpretamos que, dependendo de quem é o sujeito que os utiliza nesse processo, há interdições, silenciamentos ou realizações de movimentos de braços em profusão. A interdição se dar de SP para SA. Essa interdição produz um efeito de sentido no qual o corpo de SA é, numa etapa inicial da construção de uma técnica, tão somente, um produtor sonoro. Mas há uma outra posição SP que “libera” o gestual de SA em prol de uma imagem de “verdade”, “livre” dos discursos que constituem uma admoestação na ordem da interdição.

Já os gestuais do professor funcionam como o que Orlandi (2009 [1983], p.16) denomina de “instrumento de comando”. Para SP e SPAV, os sentidos desses gestos de comando estão colados a algum elemento musical como um fraseado, uma linha melódica ascendente. Esse movimento funciona para SP como um movimento

provisório, um gestual a ser abandonado por SA, tanto num momento de construção de um gestual interpretativo, quanto fora do espaço de ensino-aprendizagem.

Nas condições de produção discursiva da técnica vocal e do canto erudito, nas materialidades analisadas, as sonoridades ruidosas, as distorções vocais foram interpretadas, por SP – a partir do efeito dos procedimentos técnicos mobilizados – como erro ou algo que revelava um não bom funcionamento da fonte; algo que tendia ao patológico; algo que fazia parte de um processo para a obtenção de uma voz fluida.

Nesta tese, durante a execução da pesquisa, os resultados que foram obtidos se relacionaram às análises referentes ao funcionamento do discurso dos acadêmicos de Licenciatura em Música – oriundos de diferentes meios musicais e sociais. Tratamos de realizar a identificação dos discursos sobre a voz cantada que circulam nos ambientes acadêmicos, nas condições de produção de cursos de Licenciado em Música com habilitação em Práticas Interpretativas da Música Popular, e os que evidenciam mais a música erudita.

Nesses discursos, identificamos afirmações identitárias e interpelações ideológicas que posicionam sujeitos frente aos modos estabelecidos de cantar, nas tradições erudita e popular da técnica vocal e do canto; frente às tomadas de decisão no processo de ensino-aprendizagem. Também nos debruçamos na teorização e na análise do funcionamento da materialidade discursiva da voz, no processo de ensino-aprendizagem, em suas relações de identificação e contra-identificação, assujeitamento e resistência. Esses resultados são inerentes aos objetivos geral e específicos propostos pela pesquisa.

Entendemos que o material obtido nas entrevistas e nas audições deram conta de um imbricamento entre os discursos sobre e da voz cantada, revelando uma ambivalência discursiva entre eles. No entanto, gostaríamos de ter trabalhado com mais afinco o discurso da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem. Alguns fios não conseguimos enredar, outros podem ter ficados imperceptíveis ao nosso olhar, aos nossos gestos analíticos, mas a trama que traçamos tem muito de nós e muito nós, furos e fios... Ainda insistiremos neste tear.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. [1983]. Memória e produção de sentido. In: ACHARD, Pierre [et al.]. [1983]. *Papel da Memória*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. [1970]. *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. *Por Marx*. (1965) Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.
- ANASTASIOU, L. G. C. *Metodologia do Ensino Superior*: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, P. L. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2015.
- ANGERMULLER, Johannes. *A análise de discurso pós-estruturalista*: as vozes do sujeito em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers. Campinas: Pontes, 2016.
- ARAÚJO, Marconi. *Belting Contemporâneo*: aspectos técnico-vocais para teatro musical e música pop. Brasília: MusiMed, 2013.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: GONÇALVES, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCAR, 1998. p. 24-41.
- ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. 7. ed. Lisboa: McGraw-Hill, 2008
- AZEVEDO, Nadia. *Uma análise discursiva de sujeitos com gagueira*. In: Gragoatá, Niterói, n. 34, p. 145-165, 2013.
- BACHELARD, Gaston. (1938) *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, J.; MELLO, R. R.; BUFFA, E. *Abordagem Multirreferencial*: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/Athens/Aegean/5389/multi7.htm>> Acesso em: 14 ago. 2018
- BARBOSA, J.; MACEDO R. S.; BORBA, S. *Jacques Ardoino & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BARONAS, R. L. Formação discursiva: vale a pena lutar por ela. In: Estudos Linguísticos XXXIV, p. 732-737, 2005. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/formacao-discursiva-vale-a-pena-1670.pdf?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/formacao-discursiva-vale-a-pena-1670.pdf> . Acesso em: 23 fev. 2019.
- BARRENECHEA, M. A. Nietzsche: corpo e subjetividade. O percevejo on-line. Rio de Janeiro, agosto-dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1918/1506>>

- BEHLAU, Mara.; REHDER, Maria. *Higiene vocal para o canto coral*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- BEHLAU, Mara. *Voz: o livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter. 2005
- BERENDT, Joachim-Ernst; HEUSMANN, Gunther. *O livro do jazz: de Nova Orleans ao século XXI*. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc São Paulo, 2014.
- BIRMAN, Joel. *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. 5ª edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005
- BRANCA, R. S. Formação discursiva: uma noção excessivamente ambígua? In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João, 2011.
- BROUSSEAU, Guy. Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 4.2, p. 164-198, 1983.
- CANDÉ, Roland De. *História universal da música, v.1*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David William; SCHLIEMANN, Analúcia Dias. *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- CASCUDO, L. C. (1976). *História dos nossos gestos: uma pesquisa na mímica do Brasil*. Rio de Janeiro: Global Editora, 2015.
- COFFIN, Berton. *Historical vocal pedagogy classics*. The Scarecrow Press, Inc. 2002.
- COURTINE, Jean-Jacques. [1981]. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EduFSCar, 2009.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Entrevista inédita com Jean-Jacques Courtine sobre seu percurso científico, sobre as noções de “discurso” e “corpo” como objeto de estudo*. NUGARA, Silvia. *Organon*, Porto Alegre, número 48, Jan-Jun, 2010.
- COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, A.; COURTINE, J-J.; VIGARELLO, G. *História do corpo: as mutações do olhar – o século XX*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CUERVO, Luciane. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade*. In: ABEMSUL - Encontro da Associação Brasileira de Ed Musical da Região Sul, 2008, Santa Maria. Anais do ABEMSUL, 2008.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DE NARDI, Fabiele Stockmans; NASCIMENTO, Felipe Augusto Santana. A Propósito das noções de resistência e tomada de posição na Análise de Discurso: movimentos de resistência nos processos de identificação com o ser paraguaio. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 80-103, dez. 2016.
- ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- ELME, Marcelo Matias; FERNANDES, Angelo José. *Canto popular e padronização vocal*. XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – São Paulo: Unicamp, 2014.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, R. O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. In: Educ. Real, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

ERNST-PEREIRA, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: IV SEAD - Seminário de estudos em Análise do Discurso 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>>

FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). Glossário de termos do discurso. Porto Alegre, Gráfica da UFRGS, 2001.

FERREIRA, M. C. L. Linguagem, ideologia e psicanálise. In Estudos da lingua(gem). Vitória da Conquista, n.1, 2005.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, Cleudemar Alves. SANTOS, João Bôsco Cabral dos (Org.). Percursos da Análise do Discurso no Brasil. São Carlos (SP): Editora Claraluz, 2007.

FERREIRA, M. C. L. Análise do Discurso, herança e filiações: uma questão mal resolvida. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, R. *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERREIRA, M. C. L. Discurso: conceitos em movimento. In: FERREIRA, M. C. L. (org.). *Oficinas de Análise do Discurso: conceitos em movimento*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, M. C. L. *Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso*. In: A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional, Organon., Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010.

FIUZA, Mário Barro; SILVA, Marta Assumpção de Andrada. Cantar “rasgando a voz” pode ser uma prática saudável?”. In: Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v.30, n. 4. p. 802-808, dezembro, 2018.

FLICK. Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Dos governos dos vivos*. In: *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. [1994]. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. [1979] Rio de Janeiro: Graal, 2010.

FOUCAULT, M. [1984]. História da sexualidade: O cuidado de si. 9ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2007

FOUCAULT, Michel. [1975]. Vigiar e punir. 35ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADET, Françoise. Prefácio. In: GADET, F.; HAK, T.(org.). (1990). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 2010.

- GALLO, S. L. Texto: como apre(e)nder esta matéria? Análise discursiva do texto na escola. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1994.
- GARCIA, Emanuele. *Trattato Completo Dell'Arte del Canto*. Milano: Casa Ricordi, 1999.
- GARDIN, B.; MARCELLESI, J. B. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Larousse, 1974.
- GUILHAUMOU, Jacques. MALDIDIER, Denise. [1986]. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni. [1994]. *Gestos de leitura*. Campinas: Unicamp, 2010.
- GUILHAUMOU, Jacques. A noção In: BARONAS, R. L. (Org.). Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João, 2011.
- HANAYAMA, Eliana Midori; TSUJI, Domingos Hiroshi; PINHO, Sílvia Maria Rebelo. Voz metálica: estudo das características fisiológicas. Revista CEFAC, São Paulo: v.6, nº4, 2004.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. [1971]. *A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso*. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João, 2011.
- HENRY, Paul. [1977]. *A ferramenta imperfeita: sujeito, língua e discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.
- HENRY, Paul. [1975]. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T.(org.). [1990]. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 2010.
- HERBERT, Thomas. [1966]. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: 2011
- HERBERT, Thomas. [1968]. Observações para uma teoria geral das ideologias. revista rua, n.1, Unicamp 1995.
- HESS, Remi.; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liber Livro, 2010
- HESS, Remi. Prefácio. In: Macedo, Roberto Sidnei.; GALEFFI, Dante.; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas / Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. Salvador: EDUFBA, 2009.
- HESS, Remi. Produzir sua obra: o momento da tese. 2005.
- HILGARD, Ernest. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: E.P.U,1973.
- HOCH, Matthew. *So You Want to Sing CCM (Contemporary Commercial Music): a guide for performers*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2018.

INDURSKY, F. Formação Discursiva: esta noção ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. 1 ed. São Carlos: Clara Luz, 2007, v. 1, p. 163-172.

INDURSKY, Freda. *A escrita à luz da análise do discurso*. In: CORTINA, A.; NASSER, S. M. (orgs.). *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S.; ORLANDI, E. (org.). *Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade*. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2010.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João, 2011a.

INDURSKY, Freda. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.) *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado das Letras, 2011b. 335 p.

INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange (Orgs.) *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Clara Luz, 2009.

INDURSKY, Freda; MITTMANN, Solange (org.) *A pesquisa em Análise do Discurso no PPG – Letras / UFRGS e sua expansão institucional*. *Organon*, Porto Alegre, n. 48, vol. 24, jan.-jun.2010.

JAKOBSON, Roman. [1960]. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1992.

JUNIOR, Wilson Gava; FERREIRA, Leslie Piccolotto.; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção de. Apoio respiratório na voz cantada: perspectiva de professores de canto e fonoaudiólogos. *Rev. CEFAC* [online]. 2010, vol.12, n.4, pp. 551-562. Epub May 28, 2010. ISSN 1516-1846

KAELIN, Pierre. *Le livre du chef de choeur*. Genève: Editions René Kister, 1963.

LACAN, Jacques. [1962]. *O seminário 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carozzo. *A estética-vocal no canto popular do Brasil: uma perspectiva histórica da performance de nossos intérpretes e da escuta contemporânea, e suas repercussões pedagógicas*. São Paulo 2002. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Elvira Souza. *Neurociência e aprendizagem*. São Paulo: Inter Ália, 2009.

LISBOA, Noeli. *A pontuação do silêncio: uma análise discursiva da escritura de Clarice Lispector*. 2008; Dissertação (Mestrado em Curso de Estudos da Linguagem). Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre.

LOVETRI, Jeannette; WEEKLY, Edrie Means. Contemporary Commercial Music (CCM) Survey: Who's Teaching What in Non-Classical Music. *Journal of Voice* 17, no. 2 (2003): 207– 216.

LOVETRI, Jeannette. "Classical and Contemporary Commercial Music: A comparison" In: Hoch, M. *A Dictionary for The Modern Singer*. Rowman & Littlefield, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei.; GALEFFI, Dante.; PIMENTEL, álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Regina. *A voz na canção popular brasileira: Um estudo sobre a vanguarda paulista*. São Paulo: Atelier editorial, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Formações discursivas, unidades tópicas e não-tópicas. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João, 2011.

MALDIDIER, Denise. [1990]. *A inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, Denise. [1993]. *A inquietude do Discurso: um trajeto na história da Análise do Discurso de Michel Pêcheux*. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. (org.). *Legados de Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011.

MALISKA, Maurício Eugênio. *A voz: um corpo que não engana*. In: FLORES, G. B.; GALO, S. L. G.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N. R.; PFLEIFFER, C. C.; ZOPPI-FONTANA, M. G. *Análise de discurso em rede: cultura e mídia*. v.3. Campinas: Pontes, 2017.

MALISKA, Maurício Eugênio. *De um ritmo vocal*. In: JUSTEN, Djulia.; MALISKA, M. E. (Orgs.). *O olhar e a voz na clínica psicanalítica*. Campinas: Pontes, 2018.

MARIZ, Joana. *A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro*. *Música Popular em Revista*, Campinas, ano 4, v. 2, p. 117-134, jan.-jun. 2016.

MARTINS, João Batista. *Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 26, p. 85-94, 2004.

MATHIAS, Nelson. *Coral, um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

MELLO, Enio Lopes; BALLESTERO, L.R.B.; SILVA, Marta Assumpção de Andrada. *Postura corporal, voz e autoimagem em cantores líricos*. *Per musi* [online]. 2015, n.31, p.74-85.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-75992015000100074&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992015000100074&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 jan. 2017.

MILLER, Richard. [1996]. *On the Art of Singing*. London: Oxford University Press, 2011

NARZETTI, Claudiana. *O projeto teórico de Michel Pêcheux: de uma teoria geral das ideologias à análise do discurso*. São Paulo: Annablume, 2012.

ORLANDI, Eni. *Segmentar ou recortar*. In *Linguística: questões e controvérsias*, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984, pp. 9-26.

ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e contrastes: Discurso na Cidade e no Campo*. São Paulo: Editora Cortez, 1989. 151 p.

ORLANDI, Eni. Do sujeito na história e no simbólico, escritos n4, 1999

ORLANDI, Eni. O objeto da ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, Denise. [1990]. *A inquietação do Discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003a.

ORLANDI, Eni. [1988]. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 2003b.

ORLANDI, Eni. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. *A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil*. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, M. C. L. F. *Michel Pêcheux e análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ORLANDI, Eni. [1992] *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas: UNICAMP, 2007a.

ORLANDI, Eni. [1996] *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2007b.

ORLANDI, Eni. [1983]. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2009a.

ORLANDI, Eni. [1990]. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009b

ORLANDI, Eni. [2006]. *Análise de Discurso*. In: ORLANDI, Eni.; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy (org.). *Introdução às ciências da Linguagem: Discurso e textualidade*. São Paulo: Pontes, 2010a.

ORLANDI, Eni. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, Eni. (org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, 2010b, p. 11-42

ORLANDI, Eni. Ler Michel Pêcheux hoje. In: PÊCHEUX, Michel. *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccineli Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni. *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni. *Os sentidos de uma estátua: espaço, individuação, acontecimento e memória*. Entremeios: revista de estudos do discurso. V.1, n.1, jul. 2010c. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br/published/1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

ORLANDI, Eni. Nota introdutória à tradução brasileira. In: CONEIN, Bernard. et al. *Materialidades discursivas*. Campinas: Unicamp, 2016.

ORLANDI, Eni. *Discurso e argumentação: um observatório do político*. Fórum Linguístico. Florianópolis: n.1, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915/6378>. Acesso em 30 nov. 2017

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. 3ª edição Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

PÊCHEUX, M.; BALIBAR, E. Definições. In: PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. [1969]. *Sobre a história das ciências*. São Paulo: Mandacaru, 1989.

PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. [1969]. *Sobre a história das ciências*. São Paulo: Mandacaru, 1989.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. *Papel da Memória*. In: ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da Memória*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5ª Ed. Campinas, Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. [1978]. *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 4ª Ed. Campinas: UNICAMP: 2009a.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 4ª Ed. Campinas: UNICAMP: 2009b.

PÊCHEUX, Michel. [1969]. Análise automática do discurso (AAD69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 2010a.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. [1975]. A propósito da *Análise automática do discurso: atualizações e perspectivas*. In: GADET, F.; HAK, T.(org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 2010b.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 2010c.

PÊCHEUX, Michel. [1982]. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010c, p.49-59.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução de Carmen Zink. In: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux – textos selecionados por Eni Orlandi*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 107- 119.

PÊCHEUX, M. (1978). As massas populares são um objeto inanimado? Em: *Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas, Pontes, 2011.

PÊCHEUX, Michel. [1983]. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*: Vol. 1: Iss. 4, 2014. Disponível em:

<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/22>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. [1981]. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PENHA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PETRI, Verli. *O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da Análise de Discurso*. In: Verli Petri; Cristiane Dias. (Org.). *Análise de discurso em perspectiva: teoria, método e análise*.

1ed.Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013, v. 1, p. 39-48.

PHILLIPS, Pamela S. Canto para leigos. Rio de Janeiro: Alta Books, 2013.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIOVEZANI, Carlos. *Verbo, corpo e voz: dispositivos de fala e produção da verdade no discurso político*. São Paulo: UNESP, 2009.

PRISTON, Jaqueline. *Dieta vocal: mitos e verdades sobre voz*. Ribeirão Preto: Book Toy, 2013.

RIBEIRO, J. A. S. *Sobre os instrumentos sinfônicos*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

RICHARDSON, V. Tempo e espaço. In: ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGrawHill, 1997.

ROSENBERG, Marci; LEBORGNE, Wendy. *The vocal athlet: application and technique for the hybrid singer*. San Diego: Plural Publishing, 2014.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2007.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADIE, Stanley. (Ed.). *Dicionário Groove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

SANTANA, José Reginaldo Gomes. *Análise dos discursos acadêmicos sobre a voz cantada*. Recife: UNICAP, 2013. Disponível em:

<[http://www.unicap.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=925](http://www.unicap.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=925)>

SANTANA, José Reginaldo Gomes; AZEVEDO, N. P. S. G. *O cantar que silencia: análise dos discursos acadêmicos sobre a produção da voz cantada*. In: VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO - VI SEAD, 2013, Porto Alegre, RS. Anais do VI SEADE. Porto Alegre: Editora do SEAD, 2013. v. 1. p. 1-10.

SANTANA, José Reginaldo Gomes; AZEVEDO, Nadia. Os discursos acadêmicos sobre/da produção da voz cantada e a falha no ritual do processo ensino-aprendizagem. In: FLORES, Giovanna.; GALLO, Solange.; NECKEL, Nádia. (org.). *Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede*. Palhoça: Ed. Unisul, 2015. 136 p.: il. color.; 21 cm. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/pesquisa/Discurso%20cultura%20e%20midia2.pdf>>

SANTANA, José Reginaldo Gomes; AZEVEDO, Nadia. *Além do riso: chistes e deslizamento de sentido*. In: FLORES, Giovanna, et al. *Discurso, cultura e mídia: pesquisas em rede*. Santiago: Ed. Oliveira Books, 2017. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/pesquisa/DiscursoCulturaMidia.pdf>>

SARAIVA, Chico. *Violão-canção: diálogos entre o violão e a canção popular no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018

SATALOFF, R. (org.). *Professional voice: the science and art of clinical care*. San Diego: Singular Publishing Group, 1997..

SAVIANE, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. Tese de Doutorado. Campinas: FE/Unicamp, 2005.

SILVA, L. S.; SCANDAROLLI, D. *O Bel Canto e seus espaços*. In: VI Encontro de História da Arte. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2010, p. 255-260.

SILVEIRA, V. F. P. Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5534/000427622.pdf?sequence=1>

SOUSA, L. M. A. *Discurso e sujeito: trama de significantes*. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p.99-120.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Sérgio. F. *Análise de Discurso: Procedimentos metodológicos*. Manaus: Instituto Census, 2014

SOUZA, Pedro. *A voz em desatino: dizer a si na palavra cantada*. In: BALDINI, L. J. S.; SOUZA, Pedro. *A voz cantante e a partida material do discurso*. Campinas: Anpoll, 2012. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/anpoll-2010-2012/resumos/Souza.P-linha02.pdf>

SOUZA, Pedro. Sonoridades vocais: narrar a voz no campo da canção popular. doi:10.5007/2176-8552.2011n11p99. Outra travessia, Florianópolis, Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2011n11p99>>. Acesso em: 04 Fev. 2015.

SOUSA, Joana Mariz de; ANDRADA E SILVA, Marta Assumpção; FERREIRA, Léslie Piccolotto. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* [online]. 2010, vol.15, n.3, pp. 317-328. ISSN 1516-8034.

STARK, James. *Bel canto: a history of vocal pedagogy*. Toronto: UTP, 1999.

SUNDBERG, Johan. [2007] *Ciências da voz: Fatos sobre a voz na fala e no canto*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

TFOUNI, L. V.; PANTONI, R. V. Sobre a ideologia e o efeito de evidência na teoria da análise do discurso francesa. *Achegas.net*, Rio de Janeiro, v. 25, setembro/outubro, 2005. Disponível em:

[http://www.achegas.net/numero/vinteecinco/leda\\_e\\_rosa\\_25.htm](http://www.achegas.net/numero/vinteecinco/leda_e_rosa_25.htm). Acesso em: 16 ago. 2018

TRAVASSOS, Elizabeth. *Um objeto fugidio: voz e "musicologias"*. In: MATTOS, C.N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T.; (orgs). *Palavra cantada: ensaios sobre a poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

VACCAJ, N. [1833]. *Metodo Pratico di Canto*. Milano: Casa Ricordi, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1991

WEBER, William. *The Rise of Musical Classics in Eighteenth-Century England*. Oxford: Clarendon Press, 1992.

WEBER, William. "The history of musical canon". In: COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. *Rethinking Music*. NY: Oxford University Press, 1999.

WEBER, William. "Consequences of the canon: the enmity between classical and contemporary music". *Common Knowledge*, vol. 9, no. 1, 2003. pp. 79-99

WEIL, Pierre.; TOMPAKOW. R. (1986). *O corpo fala – a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ZABALZA, M. A. *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.

**APÊNDICE I****ENTREVISTA**

Sujeitos A

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Período : \_\_\_\_\_

Quais os conhecimentos fundamentais da técnica vocal ou do canto que um sujeito enquanto aluno de Licenciatura em Música precisa ter?

O que não faz parte ou não pode fazer parte da constituição do processo ensino-aprendizagem na disciplina de técnica vocal ou do canto enquanto técnica, enquanto repertório, enquanto performances vocais e corporais?

O que, com mais frequência, tende a permanecer de outras técnicas ou maneiras de cantar na sua produção vocal durante as aulas e nas avaliações de palco? Por qual motivo isso ocorre?

Qual atitude didática que é tomada pelo professor perante o fato? Quais os resultados obtidos?

Qual a sua posição sobre esses procedimentos didáticos?

O que você escuta/aprecia fora da sala de aula e o que você traz do que você escuta para a sua produção vocal no ambiente acadêmico?

Existem sugestões musicais dadas por parte do professor sobre o que você deve escutar/apreciar fora da sala de aula?

Quais são essas sugestões?

O que você pensa sobre essas sugestões?

Para o que você atenta nas suas escutas no ambiente acadêmico e fora dele?

O que tem mudado e o que tende a permanecer na sua produção vocal em relação ao conhecimento adquirido técnica vocal e canto desde o seu ingresso na academia?

**APÊNDICE II**  
**ENTREVISTA**

Sujeito P

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Disciplina (s): \_\_\_\_\_ Período (s): \_\_\_\_\_

Quais os conhecimentos fundamentais da técnica vocal ou do canto que um sujeito enquanto aluno de Licenciatura em Música precisa ter?

O que não faz parte ou não pode fazer parte da constituição do processo ensino-aprendizagem na disciplina de técnica vocal ou do canto enquanto técnica, enquanto repertório, enquanto performances vocais e corporais?

O que, com mais frequência, tende a permanecer de outras técnicas ou maneiras de cantar do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e nas avaliações de palco? Por qual motivo isso ocorre?

Qual atitude didática que é tomada perante o fato? Quais os resultados obtidos?

Quais as posições dos alunos frente a esses procedimentos didáticos?

Existem sugestões musicais dadas por parte do professor sobre o que o aluno precisa ou deve escutar/apreciar fora da sala de aula?

Quais são essas sugestões?

Qual o motivo dessas escolhas?

Para que o aluno deve atentar nas suas escutas?

Da técnica utilizada na sala de aula e da sua pedagogia vocal o que tem mudado nos últimos cinco anos e o que tende a permanecer?

## Anexo 1: Parecer do Comitê de ética em Pesquisa (CEP).

	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO - UNICAP/PE	
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>		
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>		
<b>Título da Pesquisa:</b> ANÁLISE DOS DISCURSOS ACADÊMICOS DA/SOBRE A VOZ CANTADA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM		
<b>Pesquisador:</b> Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo		
<b>Área Temática:</b>		
<b>Versão:</b> 1		
<b>CAAE:</b> 73059117.8.0000.5206		
<b>Instituição Proponente:</b> Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE		
<b>Patrocinador Principal:</b> Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior		
<b>DADOS DO PARECER</b>		
<b>Número do Parecer:</b> 2.239.829		
<b>Apresentação do Projeto:</b>		
Trata-se do projeto intitulado "Análise dos discursos acadêmicos da/sobre a voz cantada no processo de ensino-aprendizagem", de tese de doutoramento de José Reginaldo Gomes de Santana sob a responsabilidade da profa. Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo e coorientação da profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida (UFPE). O projeto se volta para a análise do discurso de sujeitos envolvidos com cursos de música (canto) popular e erudito.		
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>		
O objetivo geral da pesquisa é "Analisar os discursos acadêmicos da/sobre a produção da voz cantada no processo de ensino-aprendizagem".		
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>		
Os riscos não são significativos e a forma de seu enfrentamento está adequadamente prevista. Os benefícios são significativos para os sujeitos bem como para a prática profissional e para o saber acadêmico na área de música e de AD.		
<b>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:</b>		
Considero o projeto bem estruturado, com uma proposta clara no que diz respeito aos objetivos, metodologia e desenho da pesquisa como um todo. A temática tem relevância e é consistente com os interesses do doutorando bem como com a linha teórica da orientadora.		
<b>Endereço:</b> Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 7º Andar - Setor A <b>Bairro:</b> Boa Vista <b>CEP:</b> 50.060-900 <b>UF:</b> PE <b>Município:</b> RECIFE <b>E-mail:</b> cep_unicap@unicap.br <b>Telefone:</b> (81)2119-4376 <b>Fax:</b> (81)2119-4004		
<small>Página 03 de 03</small>		



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 2.239.029

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A documentação necessária foi apresentada.

**Recomendações:**

Nada a registrar.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada a registrar.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP acompanha o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_955406.pdf	09/08/2017 15:44:10		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_investigador.docx	09/08/2017 15:43:08	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	09/08/2017 15:41:13	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	09/08/2017 15:40:56	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA_CEP.docx	09/08/2017 15:40:37	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Outros	REGINALDOcartadeanuenciaNadia.pdf	02/08/2017 15:51:01	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Outros	REGINALDO_CARTADEACEITEUF.pdf	02/08/2017 15:47:25	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Outros	REGINALDO_CARTADEACEITEIFPE.pdf	02/08/2017 15:46:51	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Outros	REGINALDO_CARTADEANUENCIACRISI.pdf	02/08/2017 15:46:11	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Outros	REGINALDO_CARTADEANUENCIAREGI.pdf	02/08/2017 15:45:21	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 7º Andar - Setor A

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4376

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cep\_unicap@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 2.239.629

Outros	REGINALDO_COMITECIENTIFICO2.pdf	02/08/2017 15:44:32	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Outros	REGINALDO_COMITECIENTIFICO1.pdf	02/08/2017 15:44:05	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REGINALDO_TERMODECONSENTIME NTOLIVREEESCLARECIDO.docx	02/08/2017 15:42:59	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito
Folha de Rosto	REGINALDO_FOLHADEROSTO.docx	02/08/2017 15:41:39	Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 25 de Agosto de 2017

Assinado por:  
Karl Heinz Efken  
(Coordenador)

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 7º Andar - Setor A

Bairro: Boa Vista

CEP: 50.050-900

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4376

Fax: (81)2119-4004

E-mail: cnp\_unicap@unicap.br