

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

POSSIBILIDADES PARA O USO DO CANTO COLETIVO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

BRUNA ROZENFELD ALVES FONSECA

RIO DE JANEIRO
2018

BRUNA ROZENFELD ALVES FONSECA

Possibilidades para o uso do canto coletivo na educação básica

Monografia apresentada para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, sob a orientação da professora Dra. Silvia Sobreira.

Rio de Janeiro, 2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente à Silvia Sobreira, por toda a atenção, paciência, dedicação e todas as oportunidades que me ofereceu dentro da faculdade. Obrigada por ter me enxergado como futura professora.

À professora Nayana Torres, por colaborar tanto com os conteúdos que coletei para este trabalho, pelo seu lindo trabalho de voz e corpo em sala de aula e, com isso, me inspirar tão positivamente.

À instituição de fomento pelo financiamento à bolsa de pesquisa de Iniciação Científica.

À minha família: Itala, Vanessa e Luis. Com o apoio moral de vocês, ficou mais fácil chegar nessa primeira reta final. Obrigada pela humildade, respeito e por todas as palavras de afeto desde o início da minha graduação.

À Doriania Mendes, a primeira professora de canto da minha vida e que me guiou com tanta excelência. Obrigada por me mostrar esse caminho tão bonito que é se expressar de tantas maneiras.

À Amanda Jacometi, por ter me acompanhado (em todos os sentidos) desde o início da graduação.

À Nathalia Andrião, pela grande amizade e companheirismo nessa trajetória.

Ao Pedro Henrique Façanha, por me fazer acreditar na minha capacidade no decorrer desse percurso.

Aos meus amigos Rogério Gerson e Janaina Amador, obrigada por levantarem minha cabeça durante esse período, nos melhores e mais críticos momentos.

Ao Yago Dullens, Rafael Ribeiro, Carolina Chaves, Juliana Coelho, Roberta Corrêa, Renan Pires, Astor Pimenta, Gabriela Belardinucci, Gabriel Paes, Erin Fonseca, Denise Meschwitz, Camila dos Reis, Tayná dos Santos, Mauro Oliveira, Ananda Porto e Bruna Saueressig. Obrigada pelo apoio de todos vocês nessa jornada, independente se foi desde o início ou no final.

FONSECA, BRUNA ROZENFELD ALVES. *Possibilidades para o uso do canto coletivo na Educação Básica*, UNIRIO, 2018. TCC (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal de Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este estudo pretende relatar elementos facilitadores do canto coletivo escolar, mais especificamente tratando sobre a afinação em sala de aula, a extensão vocal, a questão psicossocial dos(as) alunos(as) e a relação entre expressão corporal e a voz. Além de uma coleta de informações através da literatura que aborda o canto e o canto escolar, foram realizadas observações das aulas de uma professora, nas quais foi possível coletar as atividades desenvolvidas pela mesma. Também foi realizada uma entrevista com a professora. Como resultado, foi constatado que o professor que utiliza o recurso da percussão corporal consegue estimular a coesão social entre os alunos, o que gera maior prazer entre os envolvidos e também a qualidade da afinação.

Palavras-chave: Canto escolar; Percussão corporal; Coral infantil; Educação musical na escola básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1.....	10
O CANTO ESCOLAR	
1.1 Afinação e desafinação vocal.....	11
1.2 Diferença entre voz falada e voz cantada.....	12
1.3 A imitação e a memorização.....	12
1.4 Extensão vocal.....	13
1.5 Canto em grupo e problemas decorrentes.....	14
1.6 O canto desafinado e suas relações musicais e psicossociais.....	16
1.7 Interação voz e corpo.....	17
CAPÍTULO 2.....	20
ATIVIDADES COLETADAS EM SALA DE AULA	
2.1 Atividades observadas.....	21
CAPÍTULO 3.....	35
ENTREVISTA COM A PROFESSORA OBSERVADA	
Considerações finais.....	40
Referências.....	42
ANEXO.....	45

INTRODUÇÃO

A partir do segundo semestre de 2016, pude obter experiências em sala de aula que me permitiram estudar com profundidade a questão da desafinação. Isso foi possível a partir da minha vivência nos Estágios Curriculares Supervisionados e a comparação desta prática com a análise de textos sobre o assunto.

De acordo com minhas observações em sala de aula, pude notar que grande parte dos professores que lecionava a disciplina Música não aplicava técnicas ou metodologias adequadas para que o canto de seus alunos fosse afinado. Também não havia um olhar direcionado à saúde vocal dos alunos. A partir deste incômodo inicial, empreendi estudos para compreender mais profundamente os problemas envolvendo o canto escolar.

Sobreira (2013) acredita que o uso do canto na escola sofre um estigma por ser associado ao Canto Orfeônico e considera que devemos deixar:

[...] de apontar apenas críticas negativas ao uso do canto e começarmos a pensar no que podemos modificar em relação ao seu uso no passado para reconfigurarmos sua utilização como uma possibilidade de um projeto educativo de qualidade [...]. (SOBREIRA, 2013, p. 12).

Acreditando em tal possibilidade, este estudo busca compreender como o canto pode ser utilizado nos dias de hoje.

O canto nas escolas tem uma importância ampla que envolve tanto o meio de socialização, quanto a introdução aos vários aspectos musicais. Através do canto, podem ser trabalhadas questões como “[...] ritmo, afinação, elementos técnicos, percepção e práticas corporais” (MATEIRO, 2014, p. 65).

Os professores que lecionam a disciplina Música nas escolas de Educação Básica usufruem do canto escolar por diversos motivos. Um deles pelo fato do canto possibilitar pouco investimento. Conforme Sobreira (2013) comenta, esse instrumento necessita apenas recursos humanos: o corpo e a voz (p. 13). A autora defende que o canto pode ser explorado em sala de aula com o intuito de “[...] levar o aluno a ter prazer em fazer música e a ter liberdade de usar sua voz como meio de expressão” (SOBREIRA, 2013, p. 28). A autora ainda comenta que o canto é utilizado como “[...] um meio de expressão natural e intuitivo de várias culturas” (p. 17). Contudo, Sobreira (2013) alega que o canto não deve ser escolhido apenas pelo baixo investimento, mas por suas possibilidades como elemento de musicalização.

Explorar essa prática em sala de aula consiste em entender o contexto social de quem está cantando, mas também os motivos que podem influenciar na prática do canto, como por exemplo, a timidez e baixa autoestima, a falta de prática e de domínio de sua própria voz. Além desses fatores, o incentivo vindo da família e professores é um elemento que precisa ser considerado. Questões ligadas à técnica vocal e à extensão da voz também devem ser pensadas de acordo com a idade e perfil da turma, de maneira que a atividade do canto seja adequada, sem prejudicar a voz.

O que me motivou a explorar o canto escolar foi minha experiência envolvendo práticas musicais como estagiária em instituições da rede pública. Com a vivência entre coros e aulas de música, pude notar que as atividades de canto, na maioria das vezes, resultavam em desafinação.

Como estagiária em turmas de escolas básicas, mais especificamente nas turmas de 3º, 4º e 5º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a minha participação e colaboração se baseou em observar aulas de música, que explorava conteúdos de ritmo, de percepção musical, mas também práticas de canto. Uma das práticas das quais participei não era uma aula obrigatória e funcionava como uma oficina de instrumentos, no contraturno. Nesta prática havia um grupo de alunos tocando diversos instrumentos, com estagiários auxiliando-os a tocá-los – no meu caso, fui monitora do canto. E por fim, observei um coro infantil, também na escola, mas no horário alternativo entre os turnos, com um enfoque mais direcionado aos vocalises e preparação corporal que a regente realizava.

Procurar entender porque aquelas crianças não conseguiam boa afinação foi o elemento de maior estímulo para o estudo aqui apresentado. As causas apontadas por Sobreira (2017) e Bellochio (2011), onde a timidez em cantar e a falta de preparo vocal (como exercícios vocais e vocalises antes de cantar) seriam os únicos fatores que podem causar insegurança e desafinação? Quais seriam outras questões que o professor deve tomar conhecimento para que a prática do canto se desenvolva com adequação? Essas são questões motivadoras desta pesquisa.

Objetivo

Analisar estudos e práticas que apresentem estratégias que auxiliem o desenvolvimento do canto escolar.

Justificativa

O canto é uma atividade frequente nas escolas de Educação Básica, mas, conforme já comentado acima, apresenta algumas dificuldades. Uma delas refere-se à inserção de elementos de técnica vocal sem causar estranhamento ou tédio nos alunos. Embora sejam necessários, esses exercícios nem sempre são possíveis de serem feitos. Em geral, se não forem adequados, levarão os alunos ao riso e deboche.

Além do exposto, por mais que seja uma das ferramentas musicais mais utilizadas no dia a dia, o canto necessita de procedimentos certos para sua técnica e que ao mesmo tempo, instiguem o interesse dos alunos. Por outro lado, é preciso conhecer como a voz funciona, para que as aulas não se resumam, apenas, a cantar. É necessário compreender como fazê-lo, ajudando o aluno a entender e dominar sua voz cantada.

Em minha experiência nos estágios, notei que o professor apenas cantava e não indicava aos alunos os meios para que conseguissem atingir as notas adequadamente. Apenas era apresentado um modelo a ser imitado. Também observei que alguns professores permitiam que seus alunos cantassem com a dinâmica exageradamente forte, sem uma preocupação com a saúde vocal de seus alunos. Embora alguns estudos (SOBREIRA, 2017, p. 84) aleguem que a imitação de um bom modelo possa trazer resultados positivos, considero que a simples imitação, da maneira como observei, não ajudava na afinação.

Por mais que o canto seja um dos instrumentos mais trabalhados nas escolas, concluí que grande parte dos professores que observei não tratou a questão da afinação com cuidado. Assim como constata Roberty (2016, p. 15), nem sempre a formação inicial no curso de Licenciatura é suficiente para oferecer confiança para trabalhar com o canto infantil. Sobreira (2017) também reforça tal ideia:

É certo que a maioria dos cursos de licenciatura em Música no Brasil não oferece uma formação satisfatória para habilitar o professor para o ensino do canto. Assim, a capacidade do docente para lidar com essa

atividade de maneira adequada depende, na maior parte dos casos, de sua história pessoal. (SOBREIRA, 2017, p. 101).

Logo, este estudo se justifica por trazer elementos que possam ajudar não apenas sua autora, como aos colegas que queiram trabalhar com o canto escolar.

Para embasar esta pesquisa teoricamente uso, principalmente, os estudos apresentados por Sobreira (2003, 2013, 2016 e 2017).

Procedimentos Metodológicos

Além da leitura dos textos para compreender o que os autores argumentam a respeito da afinação vocal, foram observadas aulas de uma professora que atua em uma escola pública, durante o período de três meses (de abril a junho do ano de 2018).

A professora regente também foi entrevistada (POUPART, 2010) com a finalidade de compreender sua metodologia e perspectivas pedagógicas e musicais. Foram elaboradas questões básicas (Anexo) apenas para orientar a entrevista, mas a professora teve total liberdade para comentar suas aulas, uma vez que a entrevista foi realizada em conjunto com a análise de suas atividades.

Além desta introdução, esta monografia está dividida da seguinte maneira:

O primeiro capítulo traz a revisão da literatura.

No segundo, são expostas as atividades coletadas durante a pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta a entrevista realizada com a professora observada, especificando técnicas e métodos abordados em sala de aula e confrontando sua prática com a literatura estudada.

Por fim, apresento as Considerações Finais, resumindo o meu aprendizado nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1

O CANTO ESCOLAR

A música teve seu surgimento nos currículos escolares em 1854, pelo Decreto nº 1.331, que aprovou “[...] o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (QUEIROZ, 2012, p. 25). O documento apresenta “[...] dois aspectos relacionados ao fenômeno musical: um mais geral, *noções de musica*; e outro mais específico, *exercícios de canto*” (QUEIROZ, 2012, p. 26).

Ou seja, o canto foi apresentado como proposta desde as primeiras legislações. Porém, na segunda metade do século XX, o modelo proposto por Villa-Lobos – O canto Orfeônico – se tornou mais difundido e praticado.

Segundo Queiroz (2012), por volta de 1920, portanto, antes da origem do Canto Orfeônico nas escolas, já ocorriam práticas de canto coletivo no Estado de São Paulo. Posteriormente, a partir de 1930, o canto orfeônico teve destaque nas escolas.

A metodologia aplicada por Villa Lobos incluía:

[...] o canto coletivo, em formação coral tradicional ou para vozes iguais (com ou sem acompanhamento), princípios de teoria musical, além de solfejos, estes com a utilização do manossolfa, método no qual sinais feitos com as mãos indicam as notas musicais. Ressalta-se que o compositor primava para que a prática precedesse a teoria. (SOBREIRA, 2017, p. 12).

Outros Decretos em relação ao Canto Orfeônico, como o de nº 4.993, de 1942, foram aplicados com o propósito de qualificar os profissionais que trabalhavam com essa prática em diferentes regiões de ensino do país. Além disso, a lei nº 8.529, de 1946, reforçou a importância da prática coral na estrutura do ensino primário (QUEIROZ, 2012).

O uso do manossolfa e outras atividades realizadas por Villa-Lobos, como o canto de hinos pátrios e uma postura de rigidez (SOBREIRA, 2017) não são mais utilizados nas escolas de Educação Básica. Porém, existe carência de metodologias didáticas para que as crianças cantem de forma afinada. Um método que não se restrinja aos do passado, pois estes são considerados “[...] métodos tradicionais elitistas, restritivos e opressivos [...]” (SOBREIRA, 2017, p. 92). Contudo, Sobreira (2013) comenta:

[...] acredito que este é um momento ideal para deixarmos de apontar apenas críticas negativas relativas ao uso do canto e começar a pensar no que podemos modificar em relação ao seu uso no passado para

reconfigurar sua utilização como uma das possibilidades de um projeto educativo de qualidade. (SOBREIRA, 2013, p. 12).

O “momento ideal” ao qual a autora está se referindo diz respeito à inserção, pela Lei 11.769/2008 do ensino de música como obrigatoriedade nas escolas. Esta lei possibilitou que o ensino de música na Educação Básica passasse a ser o foco das atenções dos educadores musicais por muito tempo.

1.1 Afinação e desafinação vocal

Devido ao fato da desafinação ser o assunto que me motivou a empreender este estudo, é necessário compreender os termos afinação e desafinação.

Sobreira (2016) defende que não se pode classificar uma criança como desafinada antes de compreender os vários motivos que podem estar levando a um canto impreciso (inibição, timidez ou falta de conhecimento da própria voz, entre outros). Contudo, a autora conceitua o termo para os adultos:

[...] pode-se afirmar que a desafinação vocal é um fenômeno no qual adultos, apesar de habituados aos elementos musicais da cultura tonal ocidental, demonstram grandes dificuldades para reproduzir vocalmente uma linha melódica com precisão, em termos de alturas musicais. As modificações ocorridas no resultado do canto desafinado podem variar de leves distorções a completas descaracterizações da linha melódica original. (SOBREIRA, 2016, p.133).

Portanto, se há autores que consideram que deva se tentar fazer as crianças afinarem para que não se tornem adultos “desafinados” e, possivelmente, traumatizados com relação ao canto (SOBREIRA, 2017), maiores estudos e práticas envolvendo o canto infantil precisam ser realizados para ajudar o professor em sua prática letiva. Porém, assim como afirma Sobreira (2016), a desafinação não está necessariamente relacionada à falta de musicalidade ou incapacidade de comportamentos e reações musicais (p. 134).

Afinação, por sua vez, também é um termo de complexo significado, pois além de envolver aspectos acústicos, diz respeito aos culturais; sendo o último o mais recorrente (SOBREIRA, 2003, p. 8). Para que o canto escolar seja afinado, é preciso conhecer e compreender o instrumento utilizado. A definição de afinação usada nesta pesquisa é proposta por Sobreira:

Afinar é estar de acordo com um determinado sistema, seja ele qual for. [...] uma pessoa afinada é capaz de se adaptar, com facilidade, às inflexões exigidas pelas diversas situações musicais sendo capaz de afinar sozinha ou em grupo. (SOBREIRA, 2003, p. 29).

Não existe uma única causa para a desafinação. O problema pode estar associado a vários fatores, que serão analisados a seguir.

1.2 Diferença entre voz falada e voz cantada

Algumas pessoas não reconhecem a diferença entre a voz falada e a voz cantada (BOECHAT; SOBREIRA, 2017, p. 110). Boechat e Sobreira (2017) comentam sobre as diferentes regiões da voz, mais especificamente os registros: grave, voz de peito; médio, registro médio; e agudo, voz de cabeça. Para esses autores, explorar esses registros tem uma contínua relação em diferenciar a voz falada da voz cantada (p. 110). Ainda segundo os autores, a “voz de cabeça” é o registro que representa maior dificuldade entre os alunos, mas obtendo-a, os problemas do canto desafinado desaparecem (p. 107).

Sobreira (2017) também pontua que o medo de se expor ao cantar em sala de aula pode resultar em um canto próximo ao da região da voz falada, sem existir uma preocupação com as alturas que a melodia apresenta (p. 24).

1.3 A imitação e a memorização

De acordo com a minha vivência em salas de aulas, desde 2015, na maioria das escolas onde pude observar a atuação dos professores, nos momentos de cantar com seus alunos, era utilizado o método de imitação. Assim, o professor canta até o aluno memorizar. Com relação à memória, Sobreira (2017, p. 84) alega que a falta de memória pode ser um dos motivos da desafinação. Através de seus estudos, a autora afirma ser necessário que se faça alguns exercícios para estimular o uso da memória. A princípio são sugeridos pequenos padrões tonais e exercícios de eco. Contudo, não posso deixar de destacar que em minha prática pude observar que a simples imitação das canções não resultou em um canto afinado. Minha impressão foi a de que os alunos não tinham problemas de memória, mas não estavam atentos à qualidade do que

cantavam. Creio que essa atenção deveria ter sido estimulada pelos professores observados.

Contudo, a memória musical é um assunto que requer cuidado, pois “no canto, a pessoa depende de sua memória, e pode ser que ela não consiga comparar o estímulo original à sua reprodução vocal adequadamente” (SOBREIRA, 2017, p. 77).

1.4 Extensão vocal

Conforme já mencionado, a partir das minhas vivências observando aulas durante o período de estágio curricular obrigatório, pude concluir que o resultado do canto, na maioria das vezes, era um canto desafinado. Em alguns momentos os alunos tinham dificuldade em afinar determinadas canções (quando estas tinham notas agudas). Por outro lado, quando a extensão vocal da canção era pequena, sem exigir notas agudas, os alunos demonstravam mais facilidade. Esses erros talvez tenham ocorrido apenas pela falta de prática, uma vez que a literatura aponta que a timidez em cantar e a falta de preparo vocal (como exercícios vocais e vocalises antes de cantar) são dois fatores que podem causar insegurança e desafinação (BELLOCHIO, 2011; SOBREIRA, 2017).

Mas mesmo que a timidez exerça algum fator, deve-se considerar que a extensão vocal da canção escolhida pode, também, ser algo que cause a desafinação, pois o uso de “[...] canções de extensões menores possibilita que um maior número de crianças cante de forma afinada” (SOBREIRA, 2017, p. 106).

A definição de extensão vocal pode ser entendida como a distância entre as notas mais agudas e graves que uma pessoa pode executar, porém, existem controvérsias em relação às notas limites (as notas muito agudas ou muito graves). Alguns autores trabalham a voz de seus alunos com base na extensão vocal confortável, pois se acredita que utilizar os limites da voz não seja o melhor caminho para o canto infantil (SOBREIRA; BOECHAT, 2017, p. 102).

O canto desenvolvido em sala de aula requer um reconhecimento da “[...] extensão adequada para usar com seus alunos” (SOBREIRA, 2017, p. 103). No decorrer do processo de aprendizagem, essa extensão pode ser ampliada pelo treino ou pela maturação da voz.

Segundo Boechat e Sobreira (2017), em geral, as crianças passam a controlar mais a afinação à medida que crescem. Entretanto, não há um consenso ideal de

extensão vocal para as crianças, pois o que resulta em uma maturação da voz pode ser resultado de treinamento, da prática de cantar e explorar as diferentes regiões da voz em sala de aula (SOBREIRA, 2017, p. 103).

Por mais que não exista uma extensão vocal ideal, Roberty¹ (2016) comenta que a cultura e a sociedade a qual aquela criança está inserida são fatores que refletem no seu canto. Como por exemplo, as músicas cantadas em sala de aula no início do século XX apresentavam tonalidades mais agudas que as dos anos finais (ROBERTY, 2016, p. 18).

Uma vez que o assunto “extensão vocal” é abordado, o termo “registro” deve ser mencionado, o qual é dividido em três partes e estas fazem parte da extensão vocal. São divididas em “[...] ‘voz de peito’ (registro grave), ‘voz média’ (registro médio) e ‘voz de cabeça’ (registro agudo)” (SOBREIRA; BOECHAT 2017, p. 105). O registro vocal pode ser explorado pelas crianças através do imaginário infantil. Roberty (2016) propõe a imitação de sons de fantasmas, que exploram a vogal “u” e estão localizados no registro agudo.

Também é sugerida a utilização de exercícios com apenas três notas de uma escala pentatônica, e o uso de glissandos, sons imitando pássaros, animais e até sirenes para expandir a extensão vocal (SOBREIRA; BOECHAT, 2017, p. 107).

Com base em minhas observações como estagiária, percebi que a falta de estímulo para explorar tais registros resultaram em um canto inseguro e desafinado, principalmente nos momentos em que as crianças precisavam cantar notas agudas dentro de uma determinada melodia.

Em pesquisa realizada com alunos de uma escola pública infantil da cidade do Rio de Janeiro, Roberty (2016) detectou que as crianças dão preferência a cantar em regiões muito graves de suas vozes, distorcendo a afinação quando as canções estão nas regiões agudas. Ele recomenda que, para se obter uma afinação adequada, o professor escolha canções de extensões pequenas, que possam ser executadas por todos.

1.5 Canto em grupo e problemas decorrentes

Outro problema que pode ocorrer, sem que se note, é que, dependendo do tamanho do grupo de cantores, tanto os alunos, quanto o(a) professor(a), por cantarem

¹ “Roberty” é o último sobrenome de Bruno Boechat. O autor adotou apenas “Boechat” como sobrenome em seus textos posteriores à sua dissertação de Mestrado.

simultaneamente, não conseguem notar os erros na hora de utilizar a voz. A respeito deste assunto, Sobreira (2017) comenta que, em geral, se a criança tiver memorizada a melodia ela cantará com segurança e consciência de quais notas precisa executar, em grupo ou sozinha. Mas, caso ela não esteja segura, ela poderá se confundir com as vozes de outras crianças. Cantando em grupo, ela pode não conseguir ouvir sua própria voz. Assim, ela tenderá a desafinar.

Dessa forma, é importante que o professor saiba detectar os problemas para poder apontar e propor soluções. Sobreira (2017) afirma que é preciso que o(a) professor(a) possa dar um *feedback*² aos cantores. Tal estratégia envolve um retorno aos alunos, apontando erros que precisam ser corrigidos, mas também lhes dando incentivo a cantar, como por exemplo, elogiando trechos nos quais obtiveram sucesso (p. 78). A autora especifica que o papel do(a) professor(a) é essencial nesses momentos de *feedback*, pois o aluno, conforme já comentado, ao ouvir várias vozes ao mesmo tempo, pode não conseguir perceber seus erros e acertos. Desse modo, de acordo com a percepção e o incentivo recebido (seja uma crítica positiva ou negativa), o(a) professor(a) pode conduzir suas aulas tanto para o sucesso quanto para o fracasso de seus alunos (p. 78).

Assim como Sobreira (2017) pontua:

[...] se a pessoa não for capaz de se monitorar e perceber o erro, ela não será capaz de melhorar. Quando um esquema similar é pensado para ela atingir um alvo com uma bola, por exemplo, o acerto é facilmente percebido visualmente. A cada tentativa bem-sucedida, a pessoa se sente mais confiante, e seu ‘esquema’ para realizar a ação é reforçado, possibilitando um maior número de acertos. (SOBREIRA, 2017, p. 77).

Dessa forma, o professor que leciona Música e utiliza o canto escolar, precisa de uma percepção musical apurada, pois “[...] é de suma importância que o professor conheça os vários elementos ligados à boa afinação, de maneira que ele se sinta seguro em suas escolhas pedagógicas e possa ajudar o maior número de crianças possível” (SOBREIRA, 2017, p. 71).

É preciso lembrar que chamar a atenção da criança sozinha não resulta em algo positivo. Sobreira (2013) recomenda que o retorno deve sempre ser dado para a turma toda para não inibir aqueles que ainda não conseguiram aprender.

²*feedback*: retorno do professor para o aluno.

1.6 O canto desafinado e suas relações musicais e psicossociais

A partir de minha vivência durante os estágios, pude perceber que uma das causas mais evidentes que resultou em um canto desafinado foi a timidez. Geralmente, essa timidez estava concentrada, principalmente, nas canções que tinham notas agudas, (se comparadas à voz falada do dia a dia dos alunos). Como aponta Sobreira (2002, p. 38), "[...] as diferenças de competência e habilidade musical, controle vocal e compreensão auditiva" requerem uma atenção para os diferentes meios de ensinar o canto, para que o aprendizado alcance todas as crianças. Essa opinião sobre timidez também é compartilhada por Bellochio (2011), que pontua que "[...] se a criança é muito tímida, não confia em si mesma e não é encorajada a cantar, ela demorará a desenvolver o canto" (BELLOCHIO, 2011, p. 64).

A questão da timidez pode estar ligada a aspectos culturais, pois as crianças sentem estranheza ao cantar um estilo musical que não faz parte de sua experiência musical. Com a relação a este problema, Bellochio (2011) explica que "crianças que vêm de meios culturais diferentes podem estranhar melodias apresentadas, já que estão fora daquelas que costumeiramente têm sido ouvidas" (BELLOCHIO, 2011, p. 64).

Sobreira (2017) afirma que a timidez em cantar está concentrada em alunos de sexo masculino. Segundo a autora, isso ocorre por fatores socioculturais e por existirem pressões culturais que fazem com que os meninos tenham a tendência de querer imitar a voz do pai, evitando cantar como a professora, que representa uma figura feminina (SOBREIRA, 2017, p. 85). Além disso, Sobreira (2017) descreve uma pesquisa realizada por Levinowitz e colaboradores que justifica o motivo das crianças do sexo masculino terem a preferência em cantar na região grave (na região da voz de peito). Tal motivo, segundo a autora (SOBREIRA, 2017, p. 85), estaria ligado ao desejo de reproduzir padrões vocais divulgados pela mídia. Ou também pelo fato dos alunos serem influenciados pela opinião do "líder escolar" em relação ao canto, o que pode resultar em menos alunos quem cantem durante as aulas (SOBREIRA, 2017, p. 90). Ou seja, a timidez pode causar desafinação por parte dos alunos de sexo masculino não por ser algo biológico, mas psicossocial.

Esse dado também está de acordo com minhas observações, já que pude constatar que, mais precisamente, nas turmas de 5º ano (10 a 11 anos), os alunos do sexo masculino não tinham o interesse em cantar trechos que tinham notas agudas. Praticamente em todas as músicas os meninos cantavam na oitava mais grave ou apenas

cantavam nos trechos de extensão mais grave. Nesses momentos, as vozes desses alunos eram quase inaudíveis.

Nos casos das turmas de 3º ano (8 a 9 anos), os alunos (de sexo masculino e feminino) também se recusavam a cantar as notas agudas, porém, por falta de *feedback* e estímulo da professora (que também não realizava vocalises antes de executar as músicas), os alunos não acreditavam que conseguiriam cantar músicas de tamanha extensão vocal. Com essa falta de estímulo por parte da professora, pude perceber que nos momentos em que a música era cantada, nos trechos de notas agudas, era comum que os alunos cantassem qualquer nota aguda, às vezes até mais aguda, comparada à nota que fazia parte da melodia.

1.7 Interação voz e corpo

Em seu primeiro estudo sobre as causas da desafinação, Sobreira (2003) aponta alguns caminhos com relação à participação do corpo no aprendizado. Uma de suas indicações (2003, p. 140) é bastante executada em aulas de canto, que são os exercícios iniciais de relaxamento, respiração e controle do diafragma. A autora também sugere exercícios que estimulem a percepção auditiva dos graus da escala através de gestos manuais indicando as alturas (p. 141). Esses podem ser realizados pelo professor como orientação ou pelo aluno. Outro exercício (p. 140-141) é baseado na “escala de pintor” de Liddy Mignone. Nesta atividade, o aluno deverá andar para frente quando ouvir uma sequência ascendente (por exemplo, do primeiro para o segundo grau da escala, anda-se para frente) ou para trás, se o movimento for descendente.

Em estudo mais recente, Sobreira (2017) menciona que o uso de movimentação corporal, aliado aos gestos com as mãos é um potente facilitador do aprendizado do canto e o aprimoramento da afinação. Comentando as pesquisas que usam o corpo, a autora conclui:

Estratégias como as utilizadas nessas pesquisas podem ter eficácia por evitarem explicações conceituais, que poderiam ser incompreensíveis para crianças, principalmente as menores. A utilização do corpo, aparentemente, funciona de maneira mais intuitiva, induzindo as crianças a uma melhor afinação. (SOBREIRA, 2017, p.83).

Ou seja, em sua primeira pesquisa (2003), a autora menciona técnicas comuns a outros professores de canto ou de percepção musical. Em seu estudo mais recente (2017) há uma maior aproximação com a relação entre corpo e voz.

Bellochio (2011) também explicita sua maneira de envolver corpo e voz:

Na sua mão, há uma varinha que guiará a construção dos seus desenhos melódicos. Pense em fazer linhas retas, sinuosas, longas e curtas. Linhas mais pesadas e mais leves. A cada movimento que você der, emita um som e continue a representar sonoramente os desenhos que vão sendo construídos. Vale lembrar que, para movimentos ligados, os sons são ligados, e, para movimentos não ligados, os sons são separados. (BELLOCHIO, 2011, p. 65).

Outro aspecto importante de ser ressaltado é a livre expressão corporal. Storolli (2014), por exemplo, pontua que uma performance deve ter corporeidade como elemento básico (p. 261):

A corporeidade envolve processos de incorporação/*embodiment*³ e de presença. A incorporação/*embodiment* afirma o caráter de transformação dos conteúdos e conhecimentos, indicando que estes não são apenas assimilados e reproduzidos, mas que existe sempre um território de exploração e recriação. (STOROLLI, 2014, p. 261).

Isso significa que a criança deve ser estimulada a criar seus próprios movimentos, pois eles ajudarão em sua compreensão do significado musical. Em vez de apenas imitar os gestos do professor. Cabe aqui mencionar aquelas práticas tão comuns nas escolas nas quais é proposto que as crianças façam “gestinhos”, como em “Meu pintinho amarelinho” ou “Coelhinho da Páscoa”, por exemplo.

Ainda sobre os estudos de Storolli (2014), a performance musical está aliada ao acontecimento e à ação, interligados à partitura. Entretanto, a autora também comenta a importância do fazer musical, que não pode estar estrito a regras musicais e partituras. Assim, as performances nunca serão umas iguais às outras:

Este fazer envolve em geral a ideia de repetição ou restauração de uma ação. Porém, uma réplica que nunca é idêntica, o que revela um paradoxo, já que mesmo repetida cada performance é de fato única. Na performance reside portanto a possibilidade de gerar o aspecto singular da ação. No caso das artes performáticas, especificamente da música, a performance é também oportunidade para explorar o desconhecido e descobrir o que ainda não foi feito. (STOROLLI, 2014, p. 260).

³ *Embodiment* significa “incorporação”.

Outra autora que também comenta sobre a corporeidade e canto é a Peixoto (2014). Ela defende que explorar exercícios de movimento instiga no aluno a consciência de sua localização no espaço e a percepção corporal. Mais especificamente “[...] experimentando a criação de sequências de gestos, e também fazendo pequenas apresentações em sala de aula” (PEIXOTO, 2014, p. 4). Este tipo de exercício permite que “[...] o estudante aprimore a qualidade de sua percepção enquanto indivíduo, e as suas possíveis performances posteriores” (PEIXOTO, 2014, p. 5).

Roberty (2016) também ressalta a importância de se trabalhar o corpo nas atividades de canto porque isso ajuda que o aluno se desenvolva mais plenamente. “O professor espelhar para o aluno com o próprio corpo as várias posições para o canto é uma atividade não verbal efetiva e que ajuda a ensinar uma boa postura” (ROBERTY, 2016, p. 59).

Liao e Campbell (2016) pesquisaram como é ensinado o canto em aulas de música, mais precisamente no jardim de infância em dez escolas e em dois países, nos subúrbios e nas áreas urbanas de Taiwan e dos Estados Unidos. Ambas as pesquisadoras apoiam a estratégia do uso das mãos em diferentes níveis e também o uso de imagens para representar contornos melódicos, para auxiliar as questões musicais (p. 22). Tal estratégia foi observada em uma das professoras nos Estados Unidos, a qual levantava e abaixava suas mãos, para guiar seus alunos nos momentos em que a melodia estava mais aguda ou mais grave, ou para indicar se uma sílaba era de tamanho maior ou menor (p. 28). Ou seja, utilizar os sentidos visual, auditivo e sinestésico em aulas de música pode ser um caminho para aprimorar a percepção das crianças (p. 22). Tal estratégia também é proposta por Sobreira (2003).

Ainda sobre a pesquisa mencionada, nos Estados Unidos, os movimentos explorados são limitados a gestos de mãos, guiados pelas professoras. Além disso, a relação de movimento e canto também está presente em atividades como canções com “comandos” de ação, por exemplo, em uma canção intitulada “*Hokey Pokey*” (LIAO; CAMPBELL, 2016, p. 30), a qual pede que a criança estique a perna esquerda, direita, balance o pé, etc.

Contudo, ao iniciar as minhas observações nas aulas da professora Nayana, percebi que o uso do corpo extrapola o que foi sugerido nessas pesquisas, pois a professora, além de fazer exercícios para reduzir as tensões corporais, acrescenta em sua prática a percussão corporal associada ao canto. Os procedimentos realizados pela referida professora serão analisados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

ATIVIDADES COLETADAS EM SALA DE AULA

Em um período de três meses foram observadas aulas de uma professora de música, Nayana Torres, em uma escola básica pública da cidade do Rio de Janeiro. A escola dispõe de uma sala especialmente para as aulas de música, ou seja, as crianças saíam de sua sala de aula, com uma professora regente, para ter aulas de música com a Nayana. A sala possuía vários pares de clavas, um teclado, um violão, um pandeiro, uma caixa de som e também, bambolês e colchonetes.

Além do canto ser um dos instrumentos mais utilizados e propostos pela professora, a rotina semanal também continha atividades de percussão corporal, expressão corporal e uso de instrumentos de percussão.

Esses conteúdos trabalhados nas atividades se relacionavam de forma contínua com os momentos de cantar. Além de noções de elementos musicais e vocais que a professora ensinava em suas aulas (como afinação, fraseados e registros vocais), ela também explorava a expressão corporal. Sua dinâmica resultava em turmas com uma socialização harmoniosa e quebra de timidez para se expressar corporalmente e vocalmente.

Conforme apontado no primeiro capítulo desta pesquisa, o retorno (*feedback*) aos alunos era sempre utilizado por Nayana, tanto nos acertos quanto nos erros. Nos momentos de desafinação havia uma preocupação por parte da professora em corrigir os alunos. Ela nunca apontava para um aluno específico, mas sempre chamando a atenção do coletivo, conforme indicado por Sobreira (2013).

Em minhas observações, percebi frases utilizadas pela professora para estimular os alunos, como: “*nossa, vocês evoluíram muito desde a semana passada*” ou “*vocês estão afinados*”. Mas também, em momentos de desafinação ela dizia com clareza: “*gente, não está afinado*” e demonstrava possíveis caminhos para fazer seus alunos cantarem de forma afinada.

O *feedback* também era utilizado em momentos de bom comportamento dos alunos. Por exemplo, alguns alunos não tinham uma disciplina adequada (conversavam durante as atividades ou desobedeciam ao que era pedido) e então, ao invés da professora ser rígida ou gritar com esses alunos, ela dizia para os que estavam colaborando: “*obrigada por estar bem comportado, fulano*”, sempre dando destaque aos que tinham uma boa disciplina, mostrando àqueles que estavam fazendo o oposto que

ela tinha admiração por aqueles mais colaborativos. Consequentemente, após esses comentários da professora, parte desses alunos com má disciplina passava a respeitar o que era pedido nas atividades. E essa atitude da Nayana também ocorria em momentos de recompensa. Por exemplo, nas atividades em que a professora perguntava “*quem quer cantar sozinho agora?*”, alguns alunos que “bagunçavam” durante a aula demonstravam interesse nesses momentos. Porém, a professora dizia “*poxa, mas quem merece ser escolhido é quem me ajuda nas aulas, que não faz bagunça, sabe?*”. Dessa forma, além do aluno com boa disciplina receber *feedbacks* positivos, também servia de aluno exemplo para aqueles mais indisciplinados.

Esses momentos de *feedback* também ocorriam quando as crianças cantavam com um timbre ou uma entonação diferente da que a professora estava buscando. No caso, Nayana buscava um timbre mais “limpo” e “timbrado” de seus alunos. E então, para que as crianças entendessem o modo que estavam cantando, a professora as imitava de maneira exagerada e comentava logo em seguida: “*é assim que vocês estão cantando*”, o que levava os alunos a rirem, mas também aprimorava a percepção desses alunos (fazendo-os prestar atenção no som do coletivo) e resultando em um canto consciente.

É preciso ressaltar que o início da minha observação nas classes dessa professora não coincidiu com o começo do ano letivo dos alunos. Portanto, as atividades descritas nessa pesquisa apresentam uma turma que já ultrapassou a fase de adaptação com a professora, sendo que alguns alunos já estavam com ela há um ou dois anos. Isso é importante de ser lembrado para que não se pense que existe uma fórmula mágica, mas um esforço gradual, planejado pela professora. Na entrevista a ser comentada no terceiro capítulo, a Nayana informa como foi sua experiência ao iniciar um trabalho “do zero”.

2.1 Atividades observadas

As turmas que observei foram do terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental, com a faixa etária entre 8 e 11 anos, no turno da tarde, em uma escola pública do Rio de Janeiro. Algumas crianças já haviam estudado com a professora anteriormente.

A atividade que iniciava as aulas era proposta no corredor da escola, em frente à sala de música, fora da sala. A professora propunha aos alunos que um deles criasse uma sequência de percussão corporal (no caso, o termo “senha” era utilizado) para que

pudessem entrar na sala. Após a proposta de senha de um aluno, um de cada vez, dentro da sala, executava o ritmo para a professora. Caso não acertasse, a professora ensinava novamente àquele(a) aluno(a). Porém, era nítido que tinham alunos com mais dificuldade na percussão corporal e não conseguiam executar uma nova sequência rítmica tão facilmente naquele momento de “senha”. Mas a professora não deixava de permitir a entrada do aluno na sala de aula, mesmo que este errasse a sequência. Nos exercícios de percussão corporal, vistos gradualmente durante as semanas, todos os alunos conseguiam executar aquelas atividades.

Com a turma inteira em sala, após esse processo, a rotina tem variações entre trabalhar canções que estão no repertório para futuras apresentações na escola, atividades de expressão corporal ou de ritmo. Uma das atividades mais propostas pela professora era as de movimento corporal. Nayana tocava um ritmo no pandeiro e as crianças dançavam. Nos momentos de pausa, as crianças teriam de fazer uma “estátua engraçada” e após uns segundos, a professora retornava a tocar o pandeiro. Com isso, as crianças tinham oportunidade de criar e explorar movimentos, além de se divertirem imitando uma das estátuas escolhidas por Nayana. Como Storolli (2014) comenta:

O corpo que atua e que, através de seu agir, pode conduzir e materializar a performance artística. O corpo não apenas como um instrumento a ser treinado, mas sim como agente ativo, capaz de gerar a ação criativa, capaz de constituir e transformar a própria performance. O olhar para o corpo e a tentativa de entender como este age conduz à investigação de seus processos. (STOROLLI, 2014, p. 261).

Nessa atividade, além da proposta de criar estátuas nos momentos de silêncio do pandeiro, também era pedido que a turma, dentro de determinados segundos, formasse uma roda, ou, duas filas, ou, duas rodas (uma dentro da outra), ou, grupos de três ou quatro alunos de mãos dadas, etc.

Outra atividade que também explorava a criação dos alunos era a de se expressar corporalmente de acordo com o que estavam ouvindo. Como os momentos em que a professora tocava no teclado uma música lenta e com poucas notas e pedia que seus alunos “nadassem”, pois estavam dentro do mar. Nesse processo de criação, os alunos exploravam locais na sala como rastejar no chão, girar e “nadar” com os braços. Algumas crianças se arrastavam no chão, como se o chão fosse o mar ou se movimentavam andando e correndo.

Ressalto que não eram dadas indicações de como fazer a estátua ou como nadar. As crianças tinham liberdade de criar e se expressar, conforme indicado por Storolli (2014) e comentado no primeiro capítulo.

Ao final da aula era realizada a chamada: na hora de responder, a criança, em vez de dizer “presente”, deveria criar um movimento ou percussão corporal, assim que seu nome era dito pela professora. Alguns alunos eram mais tímidos e executavam apenas gestos simples, como bater palmas. Não estive presente em aula nas quais eles cantassem nesses momentos. Talvez minha presença tenha sido um fator de inibição.

Um dos exercícios feito a partir da necessidade de realizar a chamada era aproveitada a questão de diferenciar a voz falada da voz cantada, além de estimular o canto em alturas diferentes. Assim, Nayana cantava o nome completo do aluno, que deveria responder “presente” três vezes, em alturas diferentes. Existia um padrão a ser cantado pelos alunos, no caso, o primeiro grau, sétimo, segundo e primeiro, assim como grafado na partitura abaixo, a partir do 3º compasso, da linha “Aluno(a)”. Grande parte da turma já dominava essa melodia proposta pela professora. Porém, por eu ter iniciado as minhas observações após o período de início de ano letivo, não pude coletar o processo de aprendizagem dessa melodia:

Professora

Ma - ria An - tô - nia dos San - tos

Aluno(a)

Pre - sen - te pre - sen - te pre - sen - te

Caso o aluno “falasse”, sem cantar na altura, a professora ensinava a maneira correta. Eram poucos os alunos que erravam essa sequência melódica, porém, notei que na maioria das vezes, eram os alunos de sexo masculino que “falavam”, ao invés de cantar.

Após a chamada, Nayana dizia em voz alta o nome de quatro ou cinco alunos para que eles se levantassem e fossem para a sala da professora regente. Dessa maneira, sem fazer filas e sem tumultos, as crianças iam embora da sala de música.

Outras vezes, a aula terminava com um exercício de relaxamento, no qual as crianças ficavam deitadas em colchonetes, ouvindo a professora cantar e tocar violão. Às vezes era pedido que cantassem junto com ela. Nos momentos finais era feita a

chamada. Depois desta, Nayana tocava suavemente na cabeça de cada aluno, que deveria, ao ser tocado, se levantar para ir embora.

Durante as aulas, o cuidado com a preparação corporal em relação ao palco também era um dos processos trabalhados nas aulas com os alunos. Dessa forma, ocorriam simulações do dia da apresentação, realizados em sala de aula. Era ensaiado desde o momento em que as crianças entrariam no palco e como se comportar naquele ambiente. Como por exemplo, conscientizar os alunos para que não reagissem caso algum parente acenasse da plateia, antes da apresentação começar (visto que a concentração das crianças deveria estar focada no fazer musical, sem distrações). Também era ensinado como se comportar caso o colega ao lado errasse a letra ou a melodia, uma vez que um dos alunos riu do erro do colega ao lado, durante as simulações, chamando a atenção da professora a pontuar esse detalhe e não ser repetido em palco.

A organização da simulação era feita em duas filas, com os de altura menor na primeira fileira. Nayana sempre os conscientizava a respeito de possíveis tensões corporais, explicando que deixassem os joelhos de forma relaxada e os braços soltos, para que essas tensões não refletissem no momento de cantar. Como Sobreira (2017) comenta, “[...] evitar que as crianças cantem ‘se esgoelando’ ou com tensões no rosto, no pescoço e nos ombros” (p. 101) são cuidados que professores, sejam eles especialistas em canto ou com pouca vivência precisam se atentar. Nayana cuidava de todos esses detalhes porque dentro do repertório, algumas músicas incluíam o canto e a percussão corporal.

O processo de aprendizado de novas canções, geralmente, era ensinado pela professora em conformidade com o que Sobreira (2017) descreve:

[...] o procedimento do ensino por frases, primeiro o professor canta a música completa e pode dar algumas instruções sobre o texto, para conseguir atrair a atenção das crianças. Depois, ele canta a primeira frase e a turma responde, imitando-o. Quando essa frase é assimilada, o professor ensina a segunda. Na sequência são feitas essas duas primeiras frases, para só então prosseguir com a terceira e quarta frases, da mesma maneira que foi feita na primeira parte da canção. (SOBREIRA, 2017, p. 93).

Na etapa de dar instruções sobre o texto, a professora também pedia que os alunos recitassem a letra, antes de começar a cantar. Acredito que Nayana conseguiu o equilíbrio necessário para o aprendizado, pois, conforme algumas pesquisas estudadas

por Sobreira (2013; 2017), não parece haver consenso com relação ao uso das letras. É certo que cantarolar a melodia (ou cantar em *boca chiusa* ou *humming*) sem a letra ajuda a conscientizar as alturas da melodia. Por outro lado, fazer o estudo da letra pode dar maior segurança na hora de cantar, como, por exemplo, houve momentos em que a professora explicava o significado de algumas palavras da música “Alecrim”, a qual a turma estava aprendendo. O problema é que o exagero no treino da letra pode fazer com que a criança apenas “fale” o texto, em vez de cantá-lo (SOBREIRA, 2017). Considero que Nayana sabe dosar e equilibrar esses dois elementos de maneira que nunca percebi tédio das crianças ao realizarem suas propostas de *boca chiusa* ou de recitação do texto.

Assim como comentado no subitem "Interação voz e corpo", para Sobreira (2017), o uso do corpo funciona de maneira mais intuitiva para crianças. Pude perceber que isso ocorria com a prática de Nayana em sala de aula. Por exemplo, os alunos estavam confundindo a terminação de frases da canção “Alecrim”. Durante a execução da canção, as crianças já dominavam grande parte da melodia. Porém, nessa canção, existem duas terminações de frases, uma delas termina no terceiro grau e a outra, no primeiro grau. Algumas crianças estavam cantando apenas a primeira terminação, no terceiro grau, em ambos os momentos:

Trecho de "Alecrim"

Ricardo Tacuchian

The image shows two musical staves for the song "Alecrim". Both staves are in 3/4 time and use a treble clef. The lyrics are: "Foi meu a - mor _____ que me dis - se as - sim que a flor do campo é um a - le - crim". The first staff shows a melodic line that ends on a G4 note (third degree). The second staff, starting with a measure rest (7), shows a melodic line that ends on a C4 note (first degree). This illustrates the two different terminations mentioned in the text.

Assim que a professora percebeu o erro da turma, pontuou para seus alunos que essas frases tinham terminações diferentes. E então, Nayana demonstrou a diferença entre essas frases cantando-as e se expressando corporalmente. Cantou a primeira frase (do 1º até o 6º compasso) com as mãos posicionadas um pouco acima de sua cabeça, na nota lá (2º compasso) e como essa melodia é descendente, a cada início de compasso passou a abaixar suas mãos até o 6º compasso, para representar agudos e graves. A

partir do 7º compasso, Nayana posicionou as suas duas mãos acima da sua cabeça novamente e no decorrer das notas, desceu com suas mãos, porém, dessa vez, o movimento que fez foi girando e envolvendo uma mão na outra, até chegar no último compasso da canção. Os diferentes modos de expressão fizeram com que as crianças percebessem que existia uma diferença entre as duas frases e, grande parte da turma passou a cantar corretamente após esse exemplo da professora.

Uma das atividades propostas por Nayana que incluía canto e movimento foi a canção chamada “Pra direita dois, pra esquerda dois”, dos compositores Allan & Ézia Mullins. A professora propôs diversas maneiras de cantar essa melodia. A primeira delas era cantada com a letra, depois com a sílaba “lá”, e por fim, a melodia utilizando os métodos de *humming* ou *boca chiusa*. Após essas três etapas, as crianças paravam de cantar, porém, continuavam “cantando” a música mentalmente, com os movimentos corporais, dentro da métrica da música, e depois que terminava a sequência corporal, retornavam ao primeiro passo, que seria cantar a melodia com a letra. Grande parte das vezes, o resultado dessa volta para o retorno da letra com melodia era positivo, pois as crianças retornavam simultaneamente no momento certo e na tonalidade certa.

Pra direita dois, pra esquerda dois

Allan & Ézia Mullins

Pra di - rei - ta dois Pra es - quer - da dois
Lá lá lá lá lá Lá lá lá lá lá
Hum hum hum hum hum Hum hum hum hum hum

5

Qua - tro pa - ra a fren - te de - va - gar com nos - so par
Lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá
Hum hum hum hum hum hum hum hum hum hum hum hum

9

Cal - ca - nhar e pon - ta Gi - ra um dois três
Lá lá lá lá lá lá Lá lá lá lá lá
Hum hum hum hum hum hum Hum hum hum hum hum

13

Cal - ca - nhar e pon - ta Va - mos ou - tra vez
Lá lá lá lá lá Lá lá lá lá lá
Hum hum hum hum hum hum Hum hum hum hum hum

Essa atividade, além das diversas formas de cantar, também inclui movimentos corporais. Primeiramente, cada aluno escolhe um colega para formar uma dupla. Após isso, a turma fica em roda, mas com os seus corpos direcionados para as costas de seus colegas, ou seja, o aluno sempre verá as costas do colega escolhido. Para que se torne uma leitura de fácil compreensão, nomearei os alunos como X e Y. “X” escolheu “Y” como sua dupla, o colega X está na frente do colega Y. “X” está com os seus braços erguidos por cima de seus próprios ombros, com o antebraço (cotovelo até o punho) na parte de trás de seu corpo e com as palmas das mãos abertas. E então, o colega Y estende seus braços para cima, pegando nas mãos do colega X. Esse processo acontece com todas as duplas.

E então, a canção começa:

Pra direita dois, pra esquerda dois

Allan & Ézia Mullins

Voz

Pra di - rei - ta dois
Lá lá lá lá lá
Hum hum hum hum hum

Movimentos

Segurando a mão da dupla e com os seus corpos andando de lado:

pé direito para a direita pé esquerdo para a direita pé direito para a direita pé esquerdo para a direita

3


Vo.

Pra es - quer - da dois
Lá lá lá lá lá
Hum hum hum hum hum

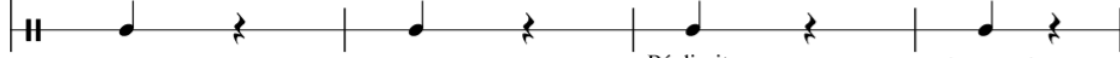
Mov.

pé esquerdo para a esquerda pé direito para a esquerda pé esquerdo para a esquerda pé direito para a esquerda

5


Vo. 

Qua - tro pa - ra a fren - te de - va - gar com nos - so par
 Lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá lá
 Hum hum hum hum hum hum hum hum hum hum hum


Mov. 

Pé direito para frente Pé esquerdo para frente Pé direito para frente Pé esquerdo para frente

9

Vo. 


Cal - ca - nhar e pon - ta Gi - ra um dois três
 Lá lá lá lá lá lá Lá lá lá lá lá
 Hum hum hum hum hum hum Hum hum hum hum hum

Mov. 

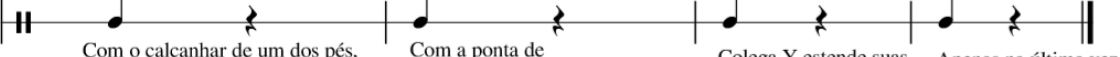
Ainda com os corpos posicionados de lado:

Com o calcanhar de um dos pés, sempre o pé que está para dentro da roda, com o calcanhar encostando no chão e o pé para cima Com a ponta de um dos pés no chão, sempre com o pé para dentro da roda Aluno X, que esta na frente do aluno Y, gira por baixo dos braços do aluno Y, mudando de posição na roda Aluno X agora está atrás do aluno Y, porém, formará dupla com o aluno de trás, o aluno Z.

13

Vo. 

Cal - ca - nhar e pon - ta Va - mos ou - tra vez
 Lá lá lá lá lá lá Lá lá lá lá lá
 Hum hum hum hum hum hum Hum hum hum hum hum

Mov. 

Com o calcanhar de um dos pés, sempre o pé que está para dentro da roda, com o calcanhar encostando no chão e o pé para cima Com a ponta de um dos pés no chão, sempre com o pé para dentro da roda Colega Y estende suas mãos para trás, formando uma nova dupla. Apenas na última vez que a música é cantada: com os braços esticados para os lados e as mãos balançando

Um ponto muito comentado por Nayana com os alunos diz respeito à boa postura na hora de cantar (RORBERTY, 2016). A professora costumava escolher um aluno que estivesse com boa postura para indicar o modelo a ser seguido: “*Vejam como o [Fulano] está. É assim que a gente tem que sentar para cantar*”. A propósito, essa observação também era pontuada nos momentos em que estavam cantando de pé.

A seguir, exemplifico as etapas realizadas para a prática das canções. Foram escolhidas três canções conhecidas para facilitar a compreensão do leitor: Marinheiro Só, Cirandeiro e Minha Canção.

Marinheiro só:

Como mencionado, não pude ver o processo dessas turmas desde o início, portanto, essa era uma das canções que as crianças já sabiam cantar. Porém, é válido mencionar os desdobramentos da atividade:

Marinheiro Só

Clementina de Jesus

Eu não sou da - qui. Eu não te-nhoa - mo - or
Ma - ri-nhei - ro só Ma - ri-nhei - ro

5
Eu sou da Ba - hi - a De São Sal-va - do - or
só Ma - ri-nhei - ro só Ma - ri-nhei - ro

9
1 2
Eu não sou da - qui or Ma - ri - nhei - ro Ma - ri - nheiro
só só Ma - ri - nhei - ro

12
Quem te en - si-nou a na - ve - gar Ou foi o tom-bo do na - vi - o
só Ma - ri - nhei - ro só Ma - ri - nhei - ro

16

Ou foi o ba-lan-ço do mar Lá vem lá ve em

só Ma - ri-nhei - ro só Ma - ri-nhei - ro

20

Co-mo-ç-le vem fa - cej - ro To - do de bran-

só Ma - ri-nhei - ro só

23

- co Com seu bo-ne - zi - nho Lá vem lá ve

Ma - ri-nhei - ro só Ma - ri-nhei - ro só só

Essa atividade, assim como é na música, foi dividida em duas vozes: metade da turma cantava a primeira linha da melodia (“Eu não sou daqui...”) e a outra, a segunda melodia (“Marinheiro só...”). Além do canto dividido entre os alunos, também ocorriam outras propostas sugeridas pela professora, como pedir para que quatro alunos se manifestassem para cantar essa música na frente da turma, com a divisão de vozes de cada linha melódica para dois alunos ou, a professora cantando a primeira melodia (“Eu não sou daqui...”) e os quatro alunos cantando a segunda melodia (“Marinheiro só...”). Outra proposta feita era de que um aluno cantasse sozinho essa canção e o restante da turma cantasse a segunda melodia, como se fosse um cantor principal e a turma cantando o *backing vocal* (no caso, a linha “Marinheiro só”). Em todas essas ocasiões, a professora aplaudia os alunos, gerando aplausos da turma inteira logo em seguida.

Cirandeiro:

Por ser uma música que a turma já havia ouvido nas apresentações escolares de outras turmas nos anos anteriores, organizadas por Nayana, o processo inicial de demonstrar a música inteira foi cortado. Na etapa seguinte, Nayana recitou a letra em fragmentos, para que os alunos repetissem logo em seguida e pudessem lembrar e memorizar a canção. Após isso, foi cantada a melodia em partes para que os alunos aprendessem.

Ao ouvir as crianças cantando, pude notar que elas tinham memorizado facilmente o início da canção. Porém, no trecho “Ciranda maneira, vem cá cirandeira, vem cá balançar”, apresentaram dificuldade no ritmo da melodia e na afinação, principalmente nos saltos que a melodia apresenta (por exemplo, os saltos da nota ré para a nota lá, no primeiro compasso, ou no segundo compasso, da nota dó para o sol):

Trecho de "Cirandeiro"

Capinan



Então, a professora propôs que os alunos apenas a ouvissem cantar. Ela pediu que eles se posicionassem sentados no chão, em roda, com os braços e cabeças apoiados nos joelhos. Creio que sua intenção era a de estimular a escuta e a concentração. Depois, ela indicou que, aqueles que estivessem se sentindo seguros, poderiam cantar com ela, levantando a cabeça. Após a Nayana cantar cinco vezes esse trecho da melodia sozinha, alguns alunos levantaram a cabeça e cantaram junto com ela. Aos poucos, outros alunos foram se manifestando e cantando junto, até que toda a turma ficou segura para cantar.

A audição e percepção por parte dos alunos foram dois elementos cruciais na correção desse trecho apresentado com tantos momentos de desafinação.

Em seguida, a professora propôs que cantassem essa música, ainda sentados no chão, porém tocando clavas, com a proposta de marcar o pulso da música com esse instrumento, percutindo-os no chão. E então, a professora propôs algumas dinâmicas para a execução. Primeiro, com uma dinâmica *piano*. Na repetição da música, a dinâmica era *forte*, contendo variações de como tocar as clavas (como esticar os braços

para cima e tocar uma clave na outra, ou usar a base das clavav – tocando-as “em pé” – para marcar o ritmo).

Minha canção (Chico Buarque):

Com etapa de preparação, Nayana propôs um vocalise a partir de uma canção chamada “O sabiá”, utilizando o nome de notas de dó a sol. Primeiramente, apenas foi ensinada a melodia dos “alunos”, assim como está grafada na partitura. Posteriormente, quando a turma já estava segura de sua melodia, Nayana passou a fazer o contracanto, cantando a melodia da “Professora”:

O Sabiá

Carmen Mettig Roch

Alunos
Dó ré mi fá sol _____ Dó ré mi fá _____ Dó ré

Professora
Lá vai o sol _____ O sa-bi-á _____

8

Alu.
mi _____ Sol _____ fá mi ré dó

Prof.
Já vai dor-mir Can - tan - do

Após o aprendizado da escala do primeiro até o quinto grau, para que as crianças tivessem mais familiaridade com as notas seguintes, nas futuras aulas, foram realizados improvisos vocais pela professora, os quais os alunos deveriam reproduzir. Os improvisos eram situados no registro agudo, ou seja, voz de cabeça (ROBERTY, 2016; BOECHAT; SOBREIRA, 2017).

Em seguida, através da música “Minha canção”, o restante da escala maior de dó foi apresentado, ou seja, o sexto, sétimo e oitavo graus da escala. A professora cantou e executou a música no violão, para demonstrar a nova canção para a turma.

O processo de aprendizado dessa música nas primeiras aulas foi de forma fragmentada, o qual a Nayana recitava a letra e cantava até a 3ª frase e eles memorizavam a letra e a melodia, cantando junto com a professora. No decorrer das aulas, Nayana avançava com as frases seguintes.

Assim que a turma aprendeu a letra e a melodia inteira, a professora propôs a divisão de vozes em dois grupos, assim como está escrito na partitura a seguir. Um grupo cantava somente o nome da nota e o outro, a letra da música.

Minha canção

Luiz Enriquez / Sérgio Bardotti
Vers. Chico Buarque
Arr.: Nayana Torres

The musical score is written in 4/4 time. It consists of two systems of staves. The first system has two staves: Grupo A (top) and Grupo B (bottom). Grupo A has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody for Grupo A is: Dor-me-a ci-da - de, Restaum co-ra-ção, Mis-te-ri-o - so, Faz u - ma canção. Grupo B has a bass clef and plays a simple harmonic line: Dó, Ré, Mi, Fá. The second system also has two staves: Gr. A (top) and Gr. B (bottom). The melody for Gr. A starts at measure 5 and is: So - le-trao-ver - so, La vraa-me-lo-di - a, Si - len-ci-o - sa, Do-lo-ro-sa-men - te. Gr. B has a bass clef and plays: Sol, Lá, Si, Dó.

Esta canção também tem a descida da escala de dó (dó, si, lá, sol, fá, mi, ré, dó), porém, até o momento em que observei as aulas, só foi ensinada a subida da escala, assim como está grafado na partitura acima.

Houve dificuldade em alcançar as notas mais agudas nessa música, mas, conforme explicitado, Nayana, aos poucos ia dando o retorno (*feedback*) e estimulando os acertos. Ao final de três semanas, o canto era muito afinado, inclusive nos trechos mais agudos.

Devo ressaltar que a professora observada tinha estratégias para disciplinar os alunos, como as descritas no momento de término na sala. Contudo sempre houve a oportunidade para que cada um cantasse solo ou em grupo. Porém, Sobreira (2013) aponta um problema recorrente sobre o canto coral:

Uma das críticas feitas ao canto coral é que ao cantar em grupo o cantor perderia sua individualidade e expressões pessoais em prol de um resultado coletivo e tal característica contribuiria com outro ponto criticado, ligado ao seu caráter disciplinador. (SOBREIRA, 2013, p. 13).

Contudo, a solução encontrada por Nayana foi a de sugerir: “*alguém gostaria de cantar sozinho?*” ou “*agora quero um grupo de quatro alunos cantando, quem quer cantar?*”. Acredito que essa maneira de agir traz a disciplina necessária, mas não desconsidera a individualidade dos alunos.

Desta forma, foi possível que as crianças aprendessem a ter respeito pelo grupo e pela professora, sem que houvesse opressão. Creio que as atitudes de Nayana exemplificam o que Sobreira (2013) sugere quando diz que o ensino de canto nas escolas deve ser repensado para que se usufrua de seus benefícios sem que o professor seja controlador ou dominador.

No capítulo seguinte, descrevo a entrevista realizada com Nayana, analisando com sua ajuda suas metas e propostas.

CAPÍTULO 3

ENTREVISTA COM A PROFESSORA OBSERVADA

1. Formação e prática como musicista.

A trajetória musical da Nayana foi iniciada como cantora do coral do Colégio São Vicente de Paulo. Estimulada devido ao fato de alguns colegas terem escolhido ingressar para a UNIRIO, e então seguiu o mesmo caminho e optou por cursar a Licenciatura em Música desta universidade. Porém, segundo Nayana, o curso da UNIRIO não prepara para os conteúdos que deverão ser desenvolvidos em sala de aula. Por isso, ela sempre complementou esses estudos oficiais com oficinas e cursos de férias e continua fazendo-os até hoje, como formação continuada.

No início de sua carreira, trabalhou em uma ONG, em Vassouras, mais especificamente como regente de um coral. Também deu aulas em ONGs no Morro Santa Marta e no morro dos Prazeres. Ganhou grande vivência por ter lecionado nesses lugares, por conta das questões de comportamento e disciplina serem um fator de desafio, que surgem quando se trabalha com crianças de comunidade. Essa bagagem de experiências a preparou para trabalhar posteriormente em escolas.

Em seguida, passou a dar aulas, principalmente, na Educação Infantil, em escolas particulares, como na escola Espaço Educação, por exemplo. Logo depois, iniciou seu trabalho nas escolas do Município.

Há cinco anos é professora do Município do Rio de Janeiro, onde rege um coro percussivo; é diretora do grupo vocal Subversos; cantora e diretora cênica do grupo vocal Equale e assina a preparação vocal do Coral do TRT/RJ (Tribunal Regional do Trabalho).

Nayana Torres é mestranda pela UNIRIO/PROEMUS (Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais). Seu pré-projeto de Mestrado intitulado “Percussão Corporal no Coral e em Sala de Aula” obteve aprovação para duas universidades, UNIRIO e UFRJ (2018). O projeto, que será realizado na UNIRIO, pretende gerar um site gratuito para auxiliar regentes, professores, coralistas e alunos no uso da Percussão Corporal, voltado para a prática no canto coral e em sala de aula.

Em sua trajetória como cantora, participou dos corais Canto do Rio, Danocoro, Coral Oficina, José Vieira Brandão, Coro de Câmara Vocalis, São Vicente à Cappella, Mulheres de Hollanda e grupo vocal BocaBoca.

Participou dos festivais “Polyfollia”, em Saint-Lô/França (2012); “9º Symposium on Choral Music” em Puerto Madryn/Patagônia (2011) e do quadro “A Capella”, competição de grupos vocais exibida ao vivo no programa Domingão do Faustão/Rede Globo.

Maestrina há treze anos, dirigiu o coral infantil e juvenil do PIM (Programa de Integração pela Música), o coral infanto-juvenil do projeto Nova Sinfonia, o coral do projeto Ópera Brasil, o grupo Cobra Vocal e o Coral Infantil do colégio Espaço Educação.

Como preparadora vocal, trabalhou nos corais da Firjan, Ipiranga, Projac, TRT Rio, Finep e Instituto Vital Brazil.

2. O início da docência

Ao observar suas aulas, fiquei curiosa em relação ao início da sua carreira como professora e como isso se desenvolveu de forma positiva, visto as turmas de hoje em dia. Na entrevista, Nayana comentou que antes de atuar como professora no Morro dos Prazeres foi estagiária nesse local, no período o qual sua irmã era professora de teatro. Durante as aulas de sua irmã, ela contribuía com as questões musicais. Nayana relata sobre sua irmã:

Ela é uma ótima professora de teatro. Então ela tem um tempo de aula muito bom. E eu estava ali, do lado, a observando constantemente. Ter a oportunidade de observar uma boa professora foi o ponto mais importante pra iniciar a minha carreira como professora. (Entrevista).

Após estagiar com as turmas de sua irmã, a escola quis contratar Nayana como professora de música. Devido à experiência com sua irmã, Nayana sente que não começou “do zero” como professora. Na verdade, ela sempre tinha alguém para auxiliá-la e “*alguém muito bom*”, conforme sua opinião.

3. Sobre a descontração de seus alunos.

Um dos pontos que mais me chamou atenção, observando as aulas, foi a descontração dos alunos nas atividades propostas. Comparados com os estágios anteriores, foram raros os momentos em que vi os alunos reagindo dessa forma.

E então, Nayana relatou que até seus 15 anos de idade, fazia muitos cursos de dança moderna e se tornou bailarina. Além disso, fez um total de 2 anos de circo, o qual tinha uma carga horária de 4 horas diárias. E também fez 3 peças de teatro, as quais era protagonista. E Nayana complementa:

A dança, o circo e o teatro me ajudaram muito na minha formação e atuação em sala de aula. Eu sou uma pessoa muito descontraída e solta. E eu adoto uma disciplina positiva e não rígida. Eu não atuo de forma rígida na maternidade e nem pedagogicamente. Eu acho que tem que ter disciplina sim, mas não tem nada a ver com rigidez, são coisas diferentes. Disciplina sem autoritarismo. (Entrevista).

Ela tenta alcançar seus objetivos com seus alunos por meio de brincadeiras, de discurso, de convencimento. E não de: “faça isso porque eu quero”, não pelo autoritarismo.

Contudo, ela reconhece que muitas vezes é difícil seguir esse caminho pelo qual optou (de ir pelo convencimento, pelo lúdico) e sua vontade é de seguir o lado mais rígido e autoritário. Sobre isso, ela comenta: “Talvez seja mais fácil ser autoritário, mas não é o caminho que eu aprendi, nem que eu acredito”.

Pude constatar essa atitude nos momentos em que os alunos estão de pé, cantando em posição de coral. Ao ver alguma criança com os braços cruzados, ela não reagia dizendo frases negativas do tipo: “tem que ficar assim com a mão pra baixo!”. Não, pelo contrário, ela diz coisas como: “gente, relaxa, por que vocês estão com a mão presa?”. Nayana diz que prefere pedir que:

[...] relaxem, fiquem descontraídos, tranquilos, alegres. Sem riso forçado, porque eu não peço riso forçado de jeito nenhum. Mas eu sou uma pessoa que estou sempre rindo na frente deles, enquanto estou regendo. Em sala de aula também, eu gosto de dar uma descontraída, dançar junto com eles, de fazer os exercícios junto com eles. (Entrevista).

Nayana acredita que a resposta sobre seus alunos serem descontraídos está diretamente interligada ao seu jeito de ser, e que os alunos refletem a postura do professor.

4. Sobre a atividade das estátuas.

Essa atividade, assim como descrita anteriormente nesse trabalho, envolve som e pausa. Nos momentos de pausa, as crianças inventam uma “estátua engraçada” ou seguem comandos da professora, dentro de determinados segundos. Segundo Nayana, essa brincadeira pode servir para várias questões.

O comando é bem simples, assim que Nayana para de tocar o pandeiro, diz: “*Estátua engraçada!*” ou “*Estátua esquisita!*”. Nas palavras de Nayana:

Eles estão criando uma forma diferente, interessante e esquisita. Então mexe também com a imaginação deles com a questão da criação. E tem esse desafio de fazer uma estátua e ficar parado e então eu escolho uma pessoa e todo mundo imita a estátua dessa pessoa. Isso é legal também pra autoestima da criança que foi escolhida. (Entrevista).

Nesse ponto específico, é dado ao aluno um espaço para criar, explorar seu próprio corpo e até se sentir incluso naquele espaço e momento, sendo “escolhido” pela professora. Momento o qual, além de ter o elemento inclusão, também o de descontração, visto que as estátuas são engraçadas e grande parte da turma cai na gargalhada tentando imitar a estátua “quase impossível” do colega escolhido.

Além disso, segundo a entrevistada, essa atividade também auxilia algumas questões musicais, por exemplo: diferentes ritmos e pulso. Nos momentos em que a professora está o tempo inteiro tocando um ritmo no pandeiro, fazia com que as crianças sentissem vontade de dançar. Mas Nayana também tocava apenas o pulso em determinados momentos, fazendo grande parte da turma reagir àquilo ao qual estavam ouvindo de sua forma, como movimentos de marchar, imitar robôs, pisar no chão ou pular dentro do pulso. Foram movimentos que eles encontraram para expressar o pulso marcado naquele pandeiro, mas ao mesmo tempo, internalizam o que é o pulso de uma música.

Outro elemento, explicitado por Nayana e que pode ser trabalhado é a questão da localização espacial e como fazer isso de forma rápida. Nos comandos pedidos pela professora, mais especificamente, criar formas entre eles (rodas, duas rodas – uma dentro da outra – ou duas linhas retas, etc), teriam de criá-las em um determinado tempo, dentro de segundos. Nayana explica que esses comandos podem se relacionar diretamente com o canto coral, uma vez que esse tipo de grupo, geralmente, canta em formas de “meia lua”. Esse tipo de atividade pode prepará-los para isso.

Para Nayana, a socialização é também um dos pontos presentes nessa atividade. Eles seguem esses comandos com a cooperação do outro. E acrescenta: “*Eles não podem sozinhos formar uma roda dentro da outra. Todo mundo depende de todo mundo. Então faz bem também pra relação*”.

Além dos conteúdos listados, Nayana relatou que é uma atividade lúdica, simplesmente. E complementa: “*É uma brincadeira interessante, eles gostam de ser*

desafiados a andar no ritmo e parar. E quando eu peço pra parar, eu sempre dou um desafio. E esse desafio também é instigante”.

5. Sobre o planejamento das aulas

Para Nayana, o elemento primordial de seu planejamento de aula é o equilíbrio entre os elementos que quer trabalhar (interligando-os com as futuras atividades) com as atividades já propostas e executadas e com a perspectiva do resultado que quer alcançar com aquela turma:

Você quer atingir um resultado, mas ao invés de você falar para a turma fazer, você cria um exercício em cima daquilo e aí consegue um resultado de uma forma muito mais lúdica, que vai ser muito mais eficaz. (Entrevista).

Ou seja, a entrevista realizada confirmou que existe todo um cuidado em organizar o planejamento de maneira temporal, que envolve o que já foi feito, o que quer ser feito e o resultado que deseja alcançar. Além disso, pude observar como Nayana colocava em prática, de maneira simples e agradável, muitos dos princípios relatados nas pesquisas que estudei para esta monografia.

Considerações finais

No início da minha pesquisa, meu intuito era de entender porque as crianças desafinavam tanto em coletivo, principalmente nas aulas de escola pública, visto que são as escolas com maiores turmas. No decorrer do estudo da literatura do canto, percebi que ter conhecimento da técnica desse instrumento e como saber explorá-lo são pontos primordiais para qualquer professor, mas não bastam.

Nas minhas observações, por mais que os professores tivessem essa bagagem vocal, as crianças ainda pareciam desmotivadas, entediadas e tímidas com o canto coletivo em sala de aula. De fato, cantar é um ato corajoso, pois, dentro dos padrões da nossa cultura, além de ter de emitir uma melodia com segurança e precisão, esta necessita estar afinada. E então me perguntei: “como um professor de música pode passar essa segurança e motivação para um grande grupo de alunos?”.

Posteriormente, com base nas minhas observações das aulas da professora Nayana Torres, consegui obter as respostas para essa questão. Além do conhecimento de técnica e extensão vocal da professora, notei que existem dois elementos muito trabalhados em suas aulas: a socialização e o espaço para o aluno criar. Provavelmente existem outras respostas para essa questão, mas essas foram as “soluções” que coletei e notei um resultado positivo.

Entretanto, por mais que pareça fácil listar essas “soluções” para essa questão, era nítido que devido ao fato da professora dominar duas técnicas muito bem (um grande conhecimento do canto e da percussão corporal), foi possível tornar aquelas atividades de criação, percussão corporal e canto em desafios interessantes para seus alunos. Então, além do conhecimento musical da professora, também notei que ela tem consciência de como transformar aquelas atividades em algo instigante e motivacional para seus alunos.

Sobre as respostas que encontrei para essa questão, uma delas foi o aluno ter espaço para criar. Por mais que essa resposta não tenha total ligação com o canto escolar, visto que, só observei as propostas pela professora de criação de expressividade e percussão corporal, esse foi um fator importante para que os alunos perdessem a timidez de se expressar e cantar em coletivo. Além disso, esse ponto também é importante para a valorização do aluno, o aluno poder criar e ser elogiado ou receber uma crítica construtiva. E também, o aluno ter consciência que música também é criar e não apenas reproduzir.

A outra resposta tem relação com a socialização, a qual era proposta pela professora em grande parte das atividades. Eram raros os momentos em que o aluno estivesse fazendo algo sozinho durante as aulas de música. Por mais que existissem momentos em que o aluno cantasse sozinho, existia uma socialização: uma plateia (o restante da turma) assistindo-o, respeitando-o em silêncio e aplaudindo-o.

Atividades em duplas, grupos de quatro alunos, a turma inteira cantando coletivamente, a criação de um aluno reproduzida pelo restante da turma são os exemplos que posso citar e que se relacionam com a união da turma. O fator socialização fez com que esses alunos desenvolvessem um vínculo de confiança e segurança com a professora e entre eles também. Era nítido o semblante de que a professora gosta de ensinar diferentes ritmos e canções para aquelas crianças e como isso refletia positivamente no resultado musical. Ficou claro que quanto mais o professor tiver atitudes positivas, existem mais chances dos alunos estarem mais dispostos a melhorar seus conhecimentos musicais, resultando em experiências musicais mais ricas.

Por mais que em certos momentos parecesse ser difícil mostrar para aqueles alunos a importância do coletivo, Nayana sempre frisava: “*Nós somos um grupo, estamos tocando e cantando juntos*”. Tal discurso se relaciona com o resultado positivo que observei: um grupo de alunos com disposição de aprender, de criar, e acima de tudo, um grupo que canta com fluidez e afinação correta.

A pesquisa, conforme já explicitado, teve dois momentos: o momento inicial de estudo da literatura, que pareceu difícil e sem sentido, pois estava lendo, mas não conseguia conectar os estudos com o que havia observado durante o cumprimento dos estágios curriculares. No entanto, a partir do momento em que passei a observar Nayana, pude perceber que suas atitudes estavam de acordo com o que apontava o referencial teórico escolhido. Porém, minha maior surpresa foi constatar que a inclusão da percussão corporal foi um elemento muito positivo no que diz respeito à afinação e prazer de cantar. Tal elemento não foi considerado pelos autores lidos, portanto, considero que minha pesquisa pode acrescentar algo no que diz respeito ao canto escolar.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, v.3, n.3. Porto Alegre: ABEM. p. 56-67, 2011. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo4_3.pdf>. Acesso em: 31 de out 2017.

BOECHAT, Bruno; SOBREIRA Silvia. Ajudando a criança a encontrar a sua cantada. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). *Se você disser que eu desafino...*. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2017, p. 100-125. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes>>. Acesso em: 31 out 2017.

GOIS, Micheline. A dimensão lúdica na regência de coro infantil. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICA. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, 05 a 09 out, 2015, Natal. *Anais...* Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1123/517>>. Acesso em: 31 de out 2017.

LIAO, Mei-Ying; CAMPBELL, Patricia Shehan. Teaching children's songs: a Taiwan-US comparison of approaches by kindergarten teachers. *Music Education Research*, 2015, p. 20-38. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2015.1049256>>. Acesso em: 11 de nov 2018.

LOPARDO, Carla. La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 25. Londrina: ABEM. p. 98-112, 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo9.pdf>. Acesso em: 20 de nov 2017.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hotênsia; EGG, Marileusa. Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). *Revista da ABEM*. Londrina, v. 22, n.33. jul. dez 2014, p. 57-76. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/478/432>>. Acesso em: 31 de out 2017.

PEIXOTO, Maria. Jogos e dinâmicas na formação do cantor: o trabalho de corpo como processo aliado ao repertório vocal. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA. SIMPOM: Teoria e Prática da Execução Musical, 25 a 28 nov, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4714/4206>>. Acesso em: 31 de out 2017.

GOIS, Micheline. A dimensão lúdica na regência de coro infantil. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICA. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, 05 a 09 out, 2015, Natal. *Anais...* Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1123/517>>. Acesso em: 31 de out 2017.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11. 769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul-dez. 2012. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/88>>. Acesso em: 13 de out 2018.

ROBERTY, Bruno. *A extensão vocal infantil: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro*. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11019/Bruno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 de dez de 2017.

SILVA, Ronaldo da; VAZ, Brenda; FERNANDES, Sarah; SANTOS, Aline; ROSINI, Bárbara; SILVA, Priscila; ROGGENKAMP, Carla; BERGOLD, Rogério. Educanto: educação musical por meio da prática do canto coral infantil em escola de aplicação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. In: XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM. *Anais...* Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregusul/regs2016/paper/viewFile/1763/797>>. Acesso em: 23 de maio 2018.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação vocal em adultos: um estudo sobre suas causas e procedimentos para resolvê-la*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de pós-graduação mestrado e doutorado em Música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Desafinação vocal*. Brasília: Musimed, 2003.

_____. O canto como elemento de musicalização. In: SOBREIRA, Silvia (Org.). *Desafinando a escola*. 1ª ed. Brasília: MUSIMED, 2013, p. 11-32.

_____. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 130-146, jan-jun. 2016. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/600/>>. Acesso em: 31 out 2017.

_____. O canto na infância: alguns desafios. In: _____ (Org.) *Se você disser que eu desafino...* UNIRIO: Rio de Janeiro, 2017, p.70-99. Disponível em <<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/publicacoes>>. Acesso em: 31 out 2017.

_____. A Educação musical e principais legislações: de Villa-Lobos aos dias atuais. *Interlúdio*-Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro Segundo. Vol 5 n. 17, p.10-28, 2017. Rio de Janeiro-RJ. ISSN 2594-407X. Disponível em <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1799/1291>>. Acesso em: 13 out 2018.

STOROLLI, Wânia. Performance: corpo e voz na prática musical. In: II CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL, 2014, Vitória. *Anais...Espírito Santo: ABRAPEM – UFES – FAMES*, 2014. p. 259-265. Disponível em <<http://periodicos.ufes.br/abrapem/article/view/7527/5311>>. Acesso em: 29 out 2018.

WELCH, Graham. A schema theory of how children learn to sing in tune. *Psychology of Music*, 13, p. 3-18, 1985. Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735685131001>>. Acesso em: 20 abr 2018.

ANEXO

1. Fale um pouco sobre sua formação e prática como musicista.
2. Eu já te conheci atuando com turmas que já estão com você até dois anos. Então, parece muito fácil, mas sei que não é assim sempre. Você se lembra da primeira turma de escola que você atuou? Como foi o início? Como é começar “do zero” com uma turma?
3. Percebi que as crianças são descontraídas, mas não observei isso nas crianças nos estágios anteriores que frequentei. Você pensa em exercícios de descontração quando prepara suas aulas ou isso se dá sem que você perceba?
4. Qual é o seu objetivo com a atividade das estátuas?
5. O que você considera mais importante no seu planejamento de aula? O que “tem que ter” nas aulas, que não pode faltar?