

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

ANA LÚCIA IARA GABORIM-MOREIRA

Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão
universitária: a experiência do PCIU

São Paulo
2015

ANA LÚCIA IARA GABORIM-MOREIRA

Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão
universitária: a experiência do PCIU

Tese apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da Universidade
de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Música.

Área de Concentração: Processos de
Criação Musical

Orientador: Prof. Titular Marco Antonio
da Silva Ramos

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GABORIM-MOREIRA, ANA LÚCIA IARA

Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária:: a experiência do PCIU / ANA LÚCIA IARA
GABORIM-MOREIRA. -- São Paulo: A. L. I. GABORIM-MOREIRA, 2015.

574 p.: il. + inclui DVD.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música -
Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Orientador: Marco Antonio da Silva Ramos
Bibliografia

1. Regência coral 2. Educação musical 3. Coro
infantojuvenil 4. Voz infantil I. Ramos, Marco Antonio da
Silva II. Título.

CDD 21.ed. - 780

GABORIM-MOREIRA, A.L.I. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU.** Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Música.

Aprovado em: 30/11/2015

Banca Examinadora

Prof. Dr. MARCO ANTONIO DA SILVA RAMOS

Instituição: USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. FABIO CARDOZO DE MELLO CINTRA

Instituição: USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. MARCOS CÂMARA DE CASTRO

Instituição: USP - RP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. JANE BORGES DE OLIVEIRA SANTOS

Instituição: UFSCar

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Prof. Dr. ÂNGELO JOSÉ FERNANDES

Instituição: UNICAMP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

À minha família -
meu bem mais precioso -
dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sobre todas as coisas;

ao meu esposo Marcelo, por tudo, e sempre;

aos meus amados filhos: Erik, Davi e William;

aos meus pais, Marina (*in memoriam*) e Abel;

ao Prof. Marco Antonio da Silva Ramos, não só pela orientação deste trabalho, mas por todos os conselhos e experiências de vida compartilhados;

à CAPES, pelo apoio financeiro concedido;

à Mariza Martins, minha professora de Canto;

ao Professor Dr. Graham Welch, pelo precioso material com que me presenteou, e pelas preciosas orientações dadas à distância, sempre com prontidão e atenção;

ao Dr. Pedro Ricardo Dias, otorrinolaringologista, pelo cuidado com minha saúde e pelas contribuições no campo da Fisiologia Vocal;

à maestrina Ligia Amadio, que fez despertar em mim a paixão pela Regência, e ao meu “eterno mestre” Samuel Kerr, que confirmou essa minha escolha profissional;

aos meus familiares: tias Ana e Irene; sogros Mariza e Paulo; cunhados Marcio, Carina, Marcos e Thaís e sobrinhos (André, Bruna, Paola e Pedro), que tornaram as viagens a São Paulo sempre mais leves, aconchegantes e agradáveis;

aos regentes Malcolm Goldring, Bob Chilcott, Carlo Pavese, Margrét Boasdóttir, Sanna Valvanne e a Anne Renshaw, pela amabilidade com que me receberam no WIFYS e por todas as experiências compartilhadas nesse Festival;

aos Colegas da UFMS: professores do curso de Música e funcionários da PREAE e PROPP;

aos professores Angelo Fernandes, Fabio Cintra, Jane Borges, Marcos Câmara de Castro e Margareth Arroyo, pela leitura crítica e atenta do trabalho e por suas valiosas contribuições, no exame de qualificação e na defesa desta tese;

aos colegas regentes Marcelo Recksi (ARCI) por todo o apoio dado à divulgação da pesquisa e Carlos Eduardo Vieira, pelas profícuas discussões sobre Técnica vocal e Regência coral (e ao material bibliográfico indicado);

aos amigos e irmãos em Cristo: Rayse, Márcia, Humberto e Suzana;

à amiga Luciana Hamond, pelo carinho com que me recebeu em Londres, e com quem compartilhei as lutas deste processo de doutoramento, mesmo à distância;

ao amigo Antonio Deusany de Carvalho Jr., parceiro em vários artigos e socorro em todas as questões tecnológicas, matemáticas e estatísticas;

ao Prof. Dr. John Rink, pelas contribuições dadas à pesquisa no âmbito da *performance*;

à Ramona, meu auxílio direto, sempre alegre e presente quando não pude exercer minha função de “dona de casa”;

a TODAS AS CRIANÇAS que em algum momento integraram o PCIU! e a seus respectivos pais e responsáveis;

à toda a equipe de trabalho do PCIU!, em especial às amigas Mariana Stocchero (regente assistente) e Ana Carolina Carvalho (pianista); aos monitores Alex Barbosa de Lima, Cibele Marcos, Lauane Ferraz, Plínio Costa, Sheila Araripe, Vanessa Viana e ao técnico Antonio Vilela, pelo apoio constante e incondicional;

à Ana Kelly Martinez e Danny Rios, pelas contribuições no campo da Fonoaudiologia;

ao amigo Cecílio Neto, pela edição dos vídeos;

aos regentes que voluntariamente responderam à minha pesquisa e compartilharam um pouco de suas dificuldades e desafios (em ordem alfabética): Alice Ramos Sena, Ana Cristina R. Schreiber, Ana Lúcia Carneiro, Ana Maria C. Souza, André Guimarães Rodrigo, Ariadne Ramos, Arildo Pinheiro, Betânia Maia, Carlos Todeschini, Carmelita Albuquerque, Cinara Baccili, Claudio Scassiotti, Cristiane Alexandre, Daisy Fragoso, Débora Andrade, Edilaine da Rosa, Eduardo Boletti, Eduardo Nascimento, Eliane Ramos, Elza do Val Gomes, Fernando Garcia, Joana D’Arc Soares, João Vitor Pego, Juliana Freires, Kenia Souza, Lilia Valente, Luciano Camargo, Lydia Godau, Maria do Socorro Estrela, Mário Francisco F. Valladão, Marlon Nantes Foss, Meire Martins, Patrícia Costa, Patrícia Ribeiro, Paulo Robertson, Priscila Souza, Priscilla Barbosa, Rafael Ortega, Raphael Barbosa, Rogéria Tatiane S. Franchini, Roniere Soares, Sandra Golinelli, Silmara Drezza, Silvia Schuster, Simone Mendes, Sonia Onuki, Suzana Peixoto, Tânia Pacca Peticarrari, Valéria Fernandes, Vanessa Viana, Viviane Borges, Zezé Chevitarese

e a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

*This will be our reply to violence: to make music more intensely,
more beautifully, more devotedly, than ever before*
(Leonard Bernstein, 1969)

RESUMO

GABORIM-MOREIRA, A.L.I. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU**. 2015. [574f.] Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Este trabalho está estruturado a partir de três diferentes e concomitantes frentes de pesquisa (cujos suportes metodológicos são discutidos na Introdução) e traz uma abordagem diversificada acerca da Regência coral infantojuvenil. Parte-se de uma pesquisa social com 52 regentes que, em suas respostas ao questionário apresentado, identificam características, desafios e dificuldades de ordem social e técnica no desenvolvimento de seus grupos e nos oferecem dados sobre o atual contexto em que a atividade coral é realizada. Com a análise desses dados, foram eleitos três focos de pesquisa bibliográfica, referentes às principais questões colocadas pelos regentes: a própria Regência, a Técnica Vocal e a Educação Musical. Assim, foram levantados pontos de vista de variados autores referentes a esses itens, que tradicionalmente fazem parte da formação do regente e compõem o conjunto de saberes, competências e habilidades desse profissional. Segue-se uma discussão sobre elementos estruturais dos coros e sobre os aspectos de um planejamento em canto coral, visando facilitar e organizar as tarefas do regente, especialmente no que concerne aos procedimentos de ensaio e aos processos de criação e recriação na música coral. A pesquisa-ação foi realizada a partir do PCIU! (Projeto Coral Infantojuvenil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), um grupo coral infantojuvenil criado especificamente para os fins desta pesquisa, que perpassa toda a discussão e sintetiza o todo, na medida em que se observa o desenvolvimento do coro e se analisam as atividades e escolhas técnicas presentes nos ensaios. As dificuldades relatadas pelos colegas regentes corais participantes da pesquisa servem de pano de fundo permanente ao processo reflexivo e interagem com as práticas do PCIU!, em uma pesquisa coesa que une teoria e prática e se consolida em um trabalho artístico de *performance* musical.

Palavras-chave: regência coral; educação musical; coro infantojuvenil; voz infantil.

ABSTRACT

GABORIM MOREIRA, A.L.I. **Children's and youth's choir conducting in the context of university extension: the PCIU experience.** 2015. [574p.] Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This work is structured from three different and concomitant research fronts (whose methodological supports are discussed in the Introduction) and brings a diverse approach to the Children's and youth's choir conducting. It begins from a social survey with 52 conductors; in their responses to the questionnaire presented, they identify features, challenges and difficulties of social and technical order in the development of their groups and provide us data about the current context in which the choral activity is fulfilled. By analyzing these data, we elected three focuses of literature research, about the main issues raised by conductors: the Conducting itself, Vocal Technique and Music Education. Thus there were raised points of view of various authors regarding these items, which traditionally are part of the conductor's formation and consist the set of knowledge, skills and abilities of this professional. Then follows a discussion about structural elements and planning in choral singing, aiming to facilitate and organize the conductor's tasks, especially what regards to the processes of choral rehearsal and the processes of creation and recreation in choral music. The action research was accomplished from the PCIU! (Children and Youth Choir Project of the Federal University of Mato Grosso do Sul), a children's and youth group created specifically for the purposes of this research, which permeates the whole discussion and summarizes the whole, accordingly it observes the development of the choir, and it analyzes the activities and technical choices present in rehearsals. The difficulties reported by fellow conductors participants of the research serve as a permanent backdrop to the reflective process and interact with the PCIU! practices, into a cohesive research that combines theory and practice and is consolidated into an artistic work of musical performance.

Keywords: choir conducting; music education; children's and youth choir; children's voice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Dada a grande quantidade de ilustrações apresentadas neste trabalho, organizamos as mesmas em grupos, de acordo com sua classificação:

Figuras (desenhos)	
Figuras 1 e 2	gestos correspondentes às notas Sol e Mi na manossolfa
Figura 3	<i>slide</i> : notas Sol e Mi em pautas de duas linhas
Figura 4	<i>slide</i> para leitura rítmica e melódica (notas Sol e Mi) com palavras dissílabas em colcheias
Figura 5	lição 1/2014, <i>slide</i> 1: apresentação do conteúdo de notação musical (semínima) a ser desenvolvido na lição
Figura 6	lição 1/2014, <i>slide</i> 2 – palavras associadas a semínimas
Figuras 7 e 8	lição 1/2014, <i>slides</i> 3 e 4: jogo “A palavra sumiu”
Figura 9	tarefas sobre o conteúdo estudado no ensaio (lição 1/2014)
Figura 10	lição 2/2014, <i>slide</i> 1 – notas Sol (na 2ª linha) e Mi (na 1ª linha)
Figuras 11 e 12	lição 2/2014, <i>slides</i> 2 e 3 – solfejo rítmico-melódico
Figura 13	lição 2/2014, <i>slide</i> 4 – palavras dissílabas paroxítonas sobre a nota Mi
Figura 14	lição 2/2014, <i>slide</i> 5 – combinação de palavras monossílabas e dissílabas em ritmo de semínimas sobre as notas Sol e Mi
Figura 15	lição 3/2014, <i>slide</i> 2 – palavra “Borboleta” em ritmo de semínimas sobre as notas Sol e Mi
Figura 16	lição 3/2014, <i>slide</i> 3 – colcheias sobre palavras dissílabas e borboletas voando no ar, simbolizando uma pausa
Figura 17	lição 3/2014, <i>slide</i> 4 – leitura a 2 vozes (palavra Borboleta sobre a nota Sol e palavras livre, verde, leve sobre a nota Mi; desenho da borboleta simbolizando a pausa)
Figura 18	lição 4/2014, <i>slide</i> 4.- “chocolate”, em ritmo de semínimas. Ênfase na nota Lá
Figura 19	lição 4/2014, <i>slide</i> 11 – palavras dissílabas sobre colcheias nas notas Lá, Sol e Mi e pausa de semínima
Figura 20	lição 4/2014, <i>slide</i> 12 – leitura a duas vozes
Figura 21	lição 4/2014, <i>slide</i> 14– apresentação da figura da mínima
Figura 22	lição “Répertório”: identificação de trechos das canções aprendidas
Figura 23	representação das notas Lá e Ré na manossolfa
Figura 24	aparelho fonador
Figura 25	sistema respiratório infantil

Figura 26	grupos musculares intercostais e diafragma na inspiração
Figura 27	“caixa vocal”, situada no aparelho laríngeo
Figura 28	aparelho ressonador e articuladores
Figura 29	ilustração do trato vocal
Figuras 30, 31 e 32	movimento dos pulmões e diafragma na respiração; “carinha triste” (representando a expiração) e “carinha feliz” (representando a inspiração)
Figura 33	pontos de articulação das vogais
Figura 34	pontos de articulação das consoantes
Figuras 35 e 36	cartazes para o jogo “letras sonoras”
Figura 37	logomarca do PCIU!, criada em conjunto pela regente e por Lennon Godoy (funcionário da Editora UFMS). O hífen entre a palavra composta foi corrigido posteriormente
Formulários	
Formulário 1	modelo de relatório de avaliação do ensaio
Formulário 2	roteiro para elaboração de “ofício de solicitação para apresentação”
Formulário 3	modelo de lembrete de apresentação
Formulário 4	modelo de ficha de avaliação vocal individual
Formulário 5	modelo de ficha de avaliação dos pais
Formulário 6	inscrição <i>on-line</i> para o projeto, disponível no endereço http://bit.ly/coroinfantojuvenil.ufms
Formulário 7	ficha de avaliação do ensaio do PCIU! (07/03/2015)
Gráficos	
Gráfico 1	regiões do Brasil alcançadas pela pesquisa com regentes
Gráfico 2	tipos de coros infantojuvenis representados na pesquisa
Gráfico 3	número médio de crianças dos coros participantes da pesquisa
Gráfico 4	carga horária de ensaios semanais dos coros representados na pesquisa
Gráfico 5	registro vocal das crianças no canto (adaptado de Wurgler, 1990)
Gráfico 6	faixa etária dos integrantes do PCIU!
Imagens (fotos)	
Obs. todas as imagens sem menção de crédito são do acervo pessoal da autora desta tese. Para otimizar o espaço do trabalho, as fotos não tem o mesmo padrão de tamanho e algumas foram cortadas para enfocar o que está sendo ilustrado.	

Imagem 1	tarrafa 1, sobre “paisagem sonora” feita pela coralista Ana Paula
Imagem 2	tarrafa 2, sobre “paisagem sonora”, feita pelo coralista Victor Matheus
Imagem 3	crianças marchando conforme a pulsação estabelecida pelo tambor
Imagem 4	percussão corporal (estalos de dedos) acompanhando a pulsação marcada pelo instrumento musical (cajón)
Imagem 5	criança dizendo seu nome, marcando com palmas a sílaba tônica, dentro da pulsação estabelecida pelo tambor
Imagem 6	crianças agachadas no momento de silêncio
Imagem 7	explicação do jogo “Dibedibedá”, pela regente
Imagem 8	crianças realizando o jogo “Dibedibedá”, com movimentos e percussão corporal
Imagem 9	alongamento da musculatura do pescoço, em movimento de rotação, proporcionando a descontração na região escapular
Imagem 10	rotação da cabeça, em alongamento conduzido pelo monitor Alex
Imagem 11	alongamento dos braços, imitando a forma da letra “Y”
Imagem 12	exercício em duplas, para que as crianças pudessem sentir o trabalho abdominal
Imagem 13	Monumentos – Estátua da Liberdade, Cristo Redentor, Big Bem e Torre Eiffel
Imagem 14	crianças se adaptando à posição sentada, sob orientação da regente
Imagem 15	alinhamento postural – enfoque na posição dos ombros
Imagens 16	alinhamento postural, por meio do “jogo do espelho” com o esqueleto de brinquedo
Imagens 17 e 18	marionetes sustentadas e marionete sem apoio
Imagem 19	coralista verifica o movimento inspiratório sem levantamento dos ombros na inspiração; os demais coralistas observam
Imagem 20	em duplas, coralistas conferem se os colegas levantam os ombros durante inspiração. Monitor Alex supervisiona o trabalho
Imagem 21	crianças brincando de “locomotiva” ou “tremzinho”, orientadas pela monitora Stéfani
Imagem 22	crianças realizando o exercício “Grande S”
Imagem 23	crianças realizando o exercício “Balão”
Imagem 24	movimento da caixa torácica na inspiração e expiração, representado pelas fitas
Imagem 25	<i>glissandos</i> com fitas coloridas
Imagem 26	crianças representando a forma de boca da vogal “Ô” com gestos
Imagem 27	página da UFMS na Internet, divulgando as pré-inscrições para o

	PCIU!
Imagem 28	atividades com o monitor Alex em 06/07/2013
Imagem 29	avaliação com a fonoaudióloga Ana Kelly Martinez em 06/07/2013
Imagem 30	reunião entre os pais, a regente e a fonoaudióloga
Imagem 31	escolha dos instrumentos de banda rítmica pelas crianças e exploração sonora
Imagem 32	apresentação para os pais em 05/10/2013. (Foto:Tania Pardinho, mãe de coralista)
Imagem 33	pais, irmãos e avós dos coralistas assistindo à apresentação (foto: Tania Pardinho)
Imagem 34	apresentação no Anfiteatro da Arquitetura/UFMS, em evento organizado pelo curso de Artes Visuais
Imagem 35	apresentação na praça dos Artesãos, no evento “Cantata de Natal”
Imagem 36	apresentação no Anfiteatro do CCHS (Centro de Ciências Humanas e Sociais)/UFMS, no evento I SENALEC
Imagem 37	apresentação no Shopping Norte Sul Plaza em 07/12/2013
Imagem 38	apresentação no Shopping Norte Sul Plaza em 14/12/2013
Imagem 39	preparação vocal para a apresentação no Shopping Norte Sul em 20/12/2013
Imagem 40	apresentação do PCIU! na Cidade do Natal. Foto de Clésio Aderno (pai de uma coralista)
Imagem 41	compositor Márcio de Camillo cantando canções de sua autoria, em visita ao PCIU (29/03/2014)
Imagem 42	compositor Márcio de Camillo aprendendo “Makumaná” com as crianças, em visita ao PCIU (29/03/2014)
Imagem 43	apresentação em homenagem ao dia das mães no Anfiteatro (10/05/2014)
Imagem 44	professor Carlos Eduardo Vieira realizando com as crianças o “jogo do espelho”
Imagem 45	bailarina Letícia Corrêa em trabalho de expressão corporal (06/06/2014)
Imagem 46	crianças trabalhando com a movimentação artística em “Chai, chai”
Imagem 47	PCIU! no palco do teatro Glauce Rocha. Foto de Eduardo Escrivano
Imagem 48	“Foto da torcida”, em ensaio realizado no dia do jogo do Brasil na Copa do Mundo
Imagem 49	confraternização entre coralistas, pais e equipe pelo 1º aniversário do PCIU
Imagem 50	participação (ao vivo) no programa “MS TV”, em 12/09/2014. Foto: Clarice Gimenes, mãe de coralistas
Imagem 51	apresentação no Armazém Cultural, em 12/09/2014 Foto: Clarice Gimenes, mãe de coralistas
Imagem 52	coralistas no ônibus do exército, acompanhados da monitora

	Lauane e da regente assistente, professora Mariana
Imagem 53	público do concerto realizado no Auditório do Colégio Militar em 27/09/2014
Imagem 54	apresentação no Teatro Municipal de Dourados (cantando “Jimba, Jimba”), em 21/10/2014. Foto: Clésio Aderno
Imagem 55	apresentação no XIII Encontro Regional da ABEM, realizado na UFMS (cantando “Rire, rire”) em 03/10/2014
Imagem 56	apresentação de “Makumaná” no Teatro Glaucê Rocha em 13/10/2014
Imagem 57	crianças no camarim do Teatro Glaucê Rocha antes da apresentação em 30/10/2014 (Encontro de Coros da UFMS)
Imagem 58	apresentação com o grupo vocal feminino Maria Bonita
Imagem 59	cartaz do concerto do PCIU na série de concertos “18 em Ponto”
Imagem 60	monitora Lauane ensinando o jogo teatral para as crianças (imagem extraída do vídeo)
Imagem 61	mãos nas costelas para sentir o movimento de expansão (imagem extraída do vídeo)
Imagem 62	movimento pontual indicando direção ascendente (imagem extraída do vídeo)
Imagem 63	movimento circular indicando direção ascendente (imagem extraída do vídeo)
Imagem 64	“PCIUzinho” em homenagem ao dia das mães, sob regência da professora Mariana
Partituras	
Partitura 1	“Hi, everybody”, de Richard Filz. <i>In</i> : GOHL;PAVESE (ed.). Songbook - XVIII Festival Europa Cantat, 2012
Partitura 2	trecho de “Infant holy”, arranjada por Mary Goetze, para coro infantojuvenil a 3 vozes iguais
Partitura 3	trecho de “A la ferme”, da série Toronto Children’s Choir, editada por Jean Bartle
Partitura 4	trecho de “Mein Freund ist mein”, de J.S. Bach, arranjada para coro infantil por David White
Partitura 5	trecho de “Rimas infantis”, peça brasileira original para coro infantil a duas vozes
Partitura 6	página final de “Infant holy” (arranjo: Mary Goetze)
Partitura 7	“Superman/Supergirl” – exercício de vocalização inicial
Partitura 8	Vocalize 1: “Bombom”
Partitura 9	Vocalize 2, com vogal (U) sobre graus conjuntos descendentes; enfoque no apoio
Partitura 10	Vocalize 3: vogais precedidas por bocca chiusa
Partitura 11	Vocalize 4: vogais combinadas

Partitura 12	Vocalize 5: consoante N e vogais combinadas
Partitura 13	Vocalize 6: articulação dos fonemas “B” e “L” com todas as vogais
Partitura 14	Vocalize 7, com sílabas aspiradas (uso do fonema H) e notas curtas
Partitura 15	Vocalize 8 – sílabas aspiradas, em movimento ascendente, com a última nota marcada (<i>non-staccato</i>)
Partitura 16	Vocalize 9, “PUI”: tríades ascendentes e descendentes em <i>staccato</i>
Partitura 17	Vocalize 10, sobre tríades ascendentes e descendentes em <i>legato</i>
Partitura 18	Vocalize 11: tríades com 6ª, em <i>legato</i>
Partitura 19	Vocalize 12 – articulações: <i>legato e staccato</i>
Partitura 20	Vocalize 13: palavras com “J”, com repetição das notas mais agudas
Partitura 21	Vocalize 14, “Pipoca”
Partitura 22	Vocalize 15, “va-vé-vi-vó-vu”
Partitura 23	Vocalize “Unidunitê”
Partitura 24	Vocalize harmônico (17): “cocada”
Partitura 25	Vocalize 18, com salto de 5ª (“lo canto”)
Partitura 26	excerto de “Carimbó”, realizado como vocalize
Partitura 27	melodia de “Parabéns à você”, canção tradicional de aniversário
Partitura 28	fragmentos melódicos da avaliação vocal das crianças
Partitura 29	Cânone “Viva la musica” (Michael Praetorius) – versão da autora
Partitura 30	introdução de “A Casa”. Edição da autora
Partitura 31	partitura de “A Casa”. Edição da autora
Partitura 32	Vocalize “Mba”, preparando a entonação da peça “Makumaná”
Partitura 33	partitura de “Makumaná”, de Jesús Debón
Partitura 34	primeiras frases de “Samba Lelê” – <i>divisis</i> nos segundos tempos de C2 e C4
Partitura 35	parte B de “Samba Lelê”, com vozes de soprano (melodia principal) e contralto
Partitura 36	versão original de “Fruit Canon”. In: GOHL;PAVESE (ed.). Songbook - XVIII Festival Europa Cantat, 2012
Partitura 37	adaptação de “Fruit Canon” para a língua portuguesa. Versão e edição da autora
Partitura 38	página 1 de “Carimbó”. Arranjo de autoria desconhecida
Partitura 39	página 2 de “Carimbó”
Partitura 40	“Trenzinho”: exercício de solfejo para prática de escrita musical

Partitura 41	Tché Nane. Versão da autora com base na partitura original
Partitura 42	“Chai, chai” (canção africana). Edição da autora
Partitura 43	“Tchurip” (tulipas), canção tradicional do Japão
Partitura 44	“Rire, rire” (Cesar Bresgen)
Partitura 45	página 1 de “Brinca la tablita”, de Francisco Nuñez. Edição Boosey & Hawkes Inc.
Partitura 46	“Tout en le monde”, canção tradicional européia (versão francesa)
Partitura 47	“Himmel und erde”, canção tradicional europeia (versão alemã)
Partitura 48	“El café”, canção tradicional da América Latina
Partitura 49	“O music”, de Lowell Manson, C4-8. Edição: Boosey & Hawkes Inc., 1987
Partitura 50	Vocalize “Chile”, criado pela profa. Mariana
Partitura 51	Vocalize “PIF PIF PIF”, com tríades em <i>staccato</i>
Partitura 52	Vocalize “DUBIDU”, com graus conjuntos em movimento ascendente e descendente
Partitura 53	“Shake and stop”. Adaptado de Kleiner (1998, p.74)
Tabelas	
Tabela 1	lista de exemplos de gestos relacionados à metáfora física, suas descrições e aplicações (WIS, 1999)
Tabela 2	relação entre gestos, movimentos e respostas vocais
Tabela 3	modelo de Plano de ensaio proposto para o PCIU!
Tabela 4	cronograma bimestral do PCIU!
Tabela 5	registros e extensões da voz infantil
Tabela 6	soluções didáticas para problemas de afinação (Gálvan, 2001)
Tabela 7	Escala RASAT (PINHO; PONTES, 2002)
Tabela 8	análise das entrevistas realizadas com as crianças
Tabela 9	Plano de ensaio do PCIU! (07/03/2015)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

ARCI – Associação de Regentes Corais Infantis

C - compasso

CD – *compact disc*

HS – habilidades sociais

LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

ONG – Organização Não-Governamental

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS

PREAE – Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis

PROPP – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UniRio – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

WIFY'S – Worcester International Festival for Young Singers (Festival internacional de Worcester para jovens cantores, realizado no Reino Unido)

USO DE **NEGRITO**, SUBLINHADO E *ITÁLICO*

Para destacar **conceitos** propostos e discutidos no teor da tese, fez-se o uso de palavras em **negrito**; para ressaltar partes mais importantes do texto ou síntese de ideias apresentadas, foram usados trechos sublinhados. O *itálico* foi utilizado para destacar as *palavras em outros idiomas* e as *respostas dos regentes entrevistados*. Todas as traduções (espanhol, francês, inglês) são da autora desta tese.

SUMÁRIO

Introdução	25
1. Sobre a Regência	38
1.1. A técnica de Regência	41
1.2. Regência coral infantojuvenil	53
1.2.1. Motivação e disciplina: aspectos psicopedagógicos na regência coral infantojuvenil	73
1.2.2. O grupo infantojuvenil	82
1.3. A concepção do regente-educador	91
1.4. Algumas considerações em Educação Musical	100
2. Projeto coral e plano de ensaio: dificuldades e desafios	109
2.1. O projeto coral: estruturação de uma prática	109
2.1.1. Formação do grupo – número de coralistas	113
2.1.2. Equipe e recursos de trabalho	119
2.1.3. Espaço físico	125
2.1.4. Periodicidade e duração dos ensaios	128
2.1.5. Repertório	131
2.2. Plano de ensaio – elaboração e execução	139
2.2.1. Objetivos e conteúdos.....	147
2.2.2. Relatório de ensaio – avaliação.....	151
2.2.3. Apresentação pública – outra forma de avaliação.....	156
2.3. Metodologia: referenciais e estratégias de trabalho	169
2.3.1. A “hora das brincadeiras”	172
2.3.2. Jogos Rítmicos	180
2.3.3. Percepção.....	186
2.3.4. Improvisação	193
2.3.5. Exemplos práticos	195
2.3.6. Solfejo: sistematização e representação musical	203
3. Técnica vocal e a concepção do regente-cantor	223
3.1. Pedagogia vocal.....	226
3.1.1. Princípios básicos da produção vocal: fisiologia	229
3.1.2. Respiração	231
3.1.3. Fonação	234
3.1.4. Ressonância e articulação	236

3.2. Técnica vocal e a voz infantil.....	241
3.2.1. Extensão, tessitura, registro.....	246
3.3. Preparação vocal.....	261
3.3.1. Concentração corporal.....	275
3.3.2. Postura (alinhamento)	286
3.3.3. Controle respiratório.....	292
3.3.4. Vocalização inicial	300
3.3.5. Vocalizes.....	309
4. O PCIU como síntese de um trabalho: estruturação, desenvolvimento e resultados....	328
4.1. Elaboração do projeto – justificativa e objetivos.....	331
4.2. O início do projeto.....	336
4.3. Primeiro encontro: recepção das crianças, avaliação fonoaudiológica e reunião de pais	339
4.4. Entrevistas e análise vocal das crianças.....	347
4.5. Ensaios realizados – primeiro semestre (julho a dezembro de 2013)	363
4.5.1. Repertório do primeiro semestre	379
4.5.2. Primeira apresentação e avaliação dos pais	405
4.5.3. Ensaios abertos – novos participantes.....	412
4.5.4. Apresentações públicas.....	413
4.6. Segundo semestre de trabalho – fevereiro a julho de 2014.....	424
4.6.1. Repertório temático	426
4.6.2. Oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística	456
4.7. Terceiro semestre de trabalho: agosto a dezembro de 2014.....	460
4.7.1. Último encontro de 2014: amigo secreto e entrevistas com os coralistas.....	483
4.7.2. Reunião com monitores – avaliação do PCIU!	486
4.8. Avaliação geral do trabalho realizado	492
4.9. Novas perspectivas no início de 2015	499
Considerações Finais	506
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	510
APÊNDICES.....	523

Introdução

Esta tese está centrada no estudo da Regência enquanto área do conhecimento musical. Considerando os múltiplos desdobramentos de um estudo nesse campo das ciências humanas – em suas variantes históricas, estéticas e estilísticas – delimitamos nossa pesquisa à **Regência Coral Infantojuvenil**, como uma prática que se constrói sobre processos de ensino-aprendizagem e se consolida na *performance* artística. Dentre as especificidades de nosso recorte, está a proximidade com a área da Educação Musical e do Canto, o que confere características peculiares à pesquisa.

A escolha deste tema partiu de inquietações desta pesquisadora em relação ao modo como a prática coral infantojuvenil tem sido concebida e realizada em nosso atual contexto brasileiro, considerando sua atuação como regente coral, como professora no curso de Licenciatura em Música da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) e em cursos, oficinas e *workshops* de Regência coral infantojuvenil, principalmente na região Centro-Oeste do Brasil. Nessas oportunidades, ao ouvir depoimentos de acadêmicos, regentes e educadores musicais, percebeu-se que as mesmas inquietações também se fazem presentes em suas experiências: por um lado, verifica-se que a prática coral acontece na maioria dos casos com pouca infraestrutura, e por outro lado, constata-se lacunas na preparação do profissional que conduz esse trabalho, o que se reflete principalmente nas execuções técnicas e nas escolhas repertoriais.

Desde a proposição inicial desta pesquisa, constatou-se que muitas vezes não se dá o devido valor ao coro infantojuvenil no ambiente profissional musical, tampouco no campo científico. Contudo, tais fatos não devem obscurecer a importância artística, educativa e social do trabalho coral infantojuvenil e tampouco de uma pesquisa acadêmica com esse tema. A pesquisadora americana Karen Howard corrobora, nesse sentido, que “um mal-entendido comum é que a cultura musical infantil não tem o mesmo mérito de pesquisa do fazer musical adulto”¹ (2013, p. 130) e Zeila Demartini – professora da Faculdade de Educação da UNICAMP – defende a importância de se *aprender a ouvir* as crianças no campo da pesquisa científica, ressaltando que escutá-las não significa somente conhecê-las

¹ A common misconception is that children's musical cultures are lacking the research merit of adult music-making.

enquanto grupos sociais distintos – com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos – mas incorporá-las na elaboração de projetos, “para podermos enfrentar os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca” (2009, p.2).

De um modo geral, em nossa atual sociedade, é possível perceber que aquilo que chamamos de coro infantojuvenil nem sempre obedece a uma única orientação, uma única definição ou uma concepção do que deva ser o trabalho igualmente única. Sabe-se que a maior parte da população brasileira atual não tem ou não teve oportunidade de participar de um coro. Além disso, essa população raramente assiste a concertos e/ou apresentações musicais desse gênero, fatos esses que explicam, em parte, a incompreensão de um coro – sua estrutura, funcionamento, necessidades, particularidades e possíveis resultados. Consequentemente, pode-se inferir que estabeleceu-se no senso comum uma visão equivocada do universo coral infantojuvenil nos diversos ambientes em que essa prática pode ser realizada, sendo que essa visão dificilmente encontra consonância com as concepções técnicas, estéticas, pedagógicas e artísticas disseminadas no campo da Regência, dentro e fora da academia.

Nestas circunstâncias, torna-se fundamentalmente importante especificar a definição de **coro** à qual se fará referência em toda esta tese. Conforme o regente e professor titular Marco Antonio da Silva Ramos, orientador deste trabalho,

poder-se-ia dizer que um coro é: um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente para “levar o nome” de uma determinada empresa, instituição, escola, etc; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente para “levar a palavra” de alguma igreja; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente com a intenção de musicalizar adultos e crianças, levando em conta seus potenciais criativos, emocionais, etc...; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música com a melhor técnica e *performance* musicais possíveis, seja o repertório que for, dentro da visão mais aberta possível, sob a direção de um regente; outros, sob a direção de um regente; qualquer das alternativas acima, sem a direção de um regente (RAMOS, 2003, p, 5-6).

Tendo como norte essa definição (o que é um coro), buscou-se averiguar a realidade dos coros infantojuvenis em nosso atual contexto, ou seja, como a atividade coral tem sido desempenhada em situações reais, para que se determinasse o campo de investigação desta pesquisa. Para isso, foi elaborada uma **pesquisa social**² com regentes brasileiros que atuam junto a esse tipo de coros, e essa pesquisa se constituiu de um **questionário estruturado** com três perguntas, relativas:

- 1) ao **perfil dos coros** nos quais os regentes atuam: nome do grupo, cidade/estado na qual o trabalho é realizado, faixa etária das crianças/adolescentes, número de participantes, há quanto tempo o grupo existe e há quanto tempo o regente trabalha com o grupo, tipo de projeto (escolar, social, religioso, empresarial, etc.), periodicidade e duração dos ensaios e equipe de trabalho (instrumentista, preparador vocal, monitores);
- 2) às **dificuldades** que o regente tem enfrentado junto ao(s) seu(s) coro(s), baseando-se em sua vivência cotidiana), e
- 3) aos **desafios** que o regentes tem observado na prática coral, de maneira geral, considerando a experiência de seus pares.

Tal procedimento investigativo também foi adotado de maneira semelhante pelos pesquisadores Ibarretxe e Díaz, na Espanha, em pesquisa sobre a profissionalização dos regentes corais infantis. Os regentes concluíram que “para vislumbrarmos o que possa se seguir no futuro e oferecer alternativas que possam contribuir para a melhoria da prática coral infantil, é imprescindível saber o que pensam os próprios regentes de coros infantis”³ (2008,p.9). Com essa mesma prerrogativa, as questões de nossa pesquisa foram enviadas por *e-mail* para membros da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e encaminhadas também para membros da ARCI (Associação de Regentes Corais Infantojuvenis) pelo próprio presidente da associação. Dessa forma, 52 (cinquenta e dois) regentes responderam à pesquisa, sendo que esses regentes são responsáveis por 84 (oitenta e quatro) coros infantojuvenis. Sabe-se que há um número incalculável de regentes

² Segundo Bauer et al., “em uma pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros” (2010, p.21).

³ *Para vislumbrar lo que pueda deparar el futuro y ofrecer alternativas que puedan contribuir a la mejora del coralismo infantil, resulta imprescindible saber lo que piensan los propios directores de coros infantiles.*

e coros infantojuvenis no Brasil muito maior do que o número alcançado pela pesquisa; no entanto, esses 52 regentes constituem uma amostragem significativa, oferecendo dados suficientes para as reflexões e discussões apresentadas nesta tese.

Pode-se deduzir que o número considerável de adesões dos regentes à pesquisa se deu justamente pelo fato de serem apenas três questões simples, que permitiram sua livre expressão em respostas amplas – e que constituíram um rico material de análise. As respostas vieram de todas as regiões do Brasil (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul) e no gráfico abaixo, pode-se visualizar a representatividade dessas regiões em nossa pesquisa:

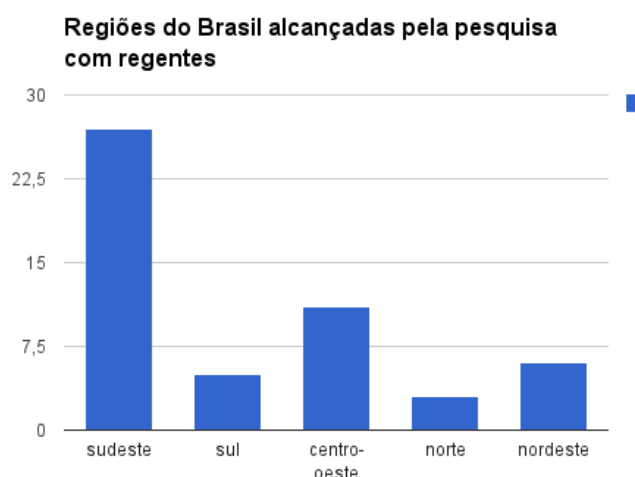


Gráfico 1 – regiões do Brasil alcançadas pela pesquisa com regentes

Nas respostas dos regentes, foram encontradas muitas queixas peculiares às diversas regiões do Brasil e aos distintos tipos de coros, mas ao mesmo tempo foram percebidas similaridades em relação aos problemas que têm enfrentado, sobretudo em âmbito estrutural. O que mais nos chama a atenção em meio a esses problemas – e que se tornou uma das questões centrais abordadas pelos regentes diz respeito à sua *“própria falta de formação específica em regência”*, como afirma um regente de São Paulo, SP (em apêndice, p.551⁴). Porém, o que se torna ainda mais preocupante, é a menção de muitos regentes à sua *“falta de formação musical teórica e prática”*, como expõe um regente de Campina Grande, PB (apêndice, p. 547). É importante esclarecermos que o termo “formação

⁴ Todas as respostas à pesquisa enviadas pelos regentes se encontram no apêndice deste trabalho e foram citados no desenvolvimento do texto em itálico, para que se pudesse dar destaque às suas considerações. Os nomes dos regentes foram mantidos em anonimato, mantendo-se apenas sua cidade de origem.

do regente” pressupõe um processo formal de ensino-aprendizagem que visa a edificação do indivíduo para o exercício profissional⁵. Contudo, considerando que não há um curso específico de formação técnica ou acadêmica em regência coral infantojuvenil no Brasil (até onde foi possível verificar), e considerando que *“ainda são poucos os cursos disponíveis para preparação, capacitação e aprimoramento de regentes de coro infantojuvenil”* – conforme constata um regente de Curitiba/PR (apêndice, p.559) – podemos inferir que essa formação tem ocorrido de maneira esporádica, fragmentada e não padronizada. Além disso, nos cursos de curta duração sobre a prática coral infantojuvenil oferecidos em congressos, simpósios e outros eventos dessa natureza, não há possibilidade de aprofundamento teórico, de forma que as informações adquiridas são essencialmente empíricas e superficiais, o que leva os regentes a atuarem, muitas vezes, de maneira intuitiva.

Há ainda um outro agravante nessa problemática: no processo de formação do regente coral infantojuvenil – que além de compreender um amplo domínio musical envolve necessariamente um domínio de conhecimentos no campo psicopedagógico – geralmente não há um grupo de crianças que possa ser observado, investigado, ou que se possa reger em caráter experimental, de maneira a colocar em prática os conhecimentos adquiridos nessa área. Porém, eventuais falhas na formação do regente coral no Brasil não são exclusividade da área infantojuvenil. O regente e professor Dr. Sérgio Figueiredo, em sua dissertação de mestrado, afirma que

[a] preparação do regente tem sido assistemática, de um modo geral, e o resultado desta assistematização se reflete claramente na trajetória dos corais (...). Tal situação produz uma ideia equivocada do conhecimento necessário no que se refere à prática coral (FIGUEIREDO, 1990, p.1).

De forma análoga, o regente mineiro Willsterman Coelho, em sua dissertação sobre técnicas de ensaio coral, constata que o regente frequentemente se vê “impossibilitado de realizar um trabalho artístico de alto nível com seus grupos. As razões podem ser muito diversas, mas, a partir de um questionamento básico, destacam-se duas: a formação dos coros e a formação dos regentes” (COELHO, 2009, p.14). Coelho levanta ainda uma outra questão dentro da problemática de unificação e sistematização do conhecimento

⁵ De acordo com dicionários consultados para este trabalho, o termo “formação” tem os seguintes significados: modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade; conjunto de valores ou qualidades morais resultantes da educação; conjunto de conhecimentos específicos que são ministrados ou adquiridos; aula, sessão ou curso destinado a adquirir ou atualizar conhecimentos profissionais ou relacionados com uma atividade.

na área da Regência, que poderia ser justificada pela ausência de bibliografia brasileira de nível superior; “mas esse argumento apenas reforça o desafio que está diante da classe universitária: a própria produção da referida bibliografia” (*id.*, p.16) – o que explica, por outro ângulo, a pertinência da realização desta pesquisa.

Consideremos, ainda, que o processo de formação do regente não se limita a um curso com duração determinada, mas um projeto de vida em que a busca pelo conhecimento musical é incessante. Ramos, nesse sentido, enfatiza que

na verdade, todo regente, no processo permanente de formação a que se lança até o último dia de sua carreira, se de fato estiver ligado profundamente à sua arte, deverá manter a chama do estudo e da criatividade sempre acesas, buscando o aperfeiçoamento de sua *performance*, o alongamento de seu perfil cultural, manter sua capacidade perceptiva em constante crescimento, sua comunicação gestual profundamente sintonizada com o fluxo do discurso da obra e a possibilidade de canalização de sua energia corporal para o grupo em sua *performance*. Manter um processo de constante reciclagem e constante recriação do regente que ele já é (RAMOS, 2003, p. 30).

Assim, o que concebemos por **formação** do regente não se limita a um curso de poucos anos e algumas experiências. Samuel Kerr afirma igualmente que a regência coral “é, acima de tudo, admitir que estudar música significa estudá-la por toda a vida” (2006, p.119). Ainda é preciso ponderar que a problemática da formação em regência coral infantojuvenil não é especificamente brasileira. No ano de 2004, estiveram reunidos no festival internacional de coros “Europa Cantat”, realizado em Veneza (Itália), representantes de coros de 25 países europeus para discutir sobre a situação do canto coral infantojuvenil e nesta ocasião, foram registradas importantes considerações sobre a formação do regente coral, conforme transcrevem os regentes espanhóis Ibarretxe e Díaz:

a música, o canto e a regência coral deveriam desempenhar um papel importante na formação dos professores das escolas primária e secundária; e por isso, deveria ser reconhecida também sua importância na hora de integrar essas disciplinas nos currículos. Propõe-se, inclusive, a oferta de uma disciplina especial de “regência de coros infantis”, tanto para o próprio sistema educacional formal, quanto em colaboração com os setores informais e não-formais⁶ (IBARRETXE; DÍAZ, 2008, p.8).

⁶ *la música, el canto y la dirección coral deberían jugar un papel importante en la formación de los maestros y profesores de primaria y secundaria; y por ello debería reconocerse también su importancia a la hora de integrar en los currícula estas materias. Se proponía, incluso, la oferta de una asignatura especial de 'dirección*

Essa prerrogativa também poderia se aplicar ao caso brasileiro, para que houvesse uma formação aprimorada dos regentes e consequentemente, uma prática devidamente embasada que levasse a resultados concretos no contexto da Educação Musical. Os regentes espanhóis ainda abordam no artigo supracitado (sobre coros infantis de seu país) alguns problemas semelhantes aos que foram levantados em nossa pesquisa: o desafio de se alcançar uma verdadeira dignificação da atividade coral infantojuvenil (2008, p.13) e a dificuldade crescente de se encontrar espaço e condições adequadas para a prática coral (2008, p.8). Talvez esses problemas pudessem ser minimizados por meio de ações bem estruturadas junto a projetos pedagógicos e sociais. Contudo, nosso enfoque neste trabalho não é a elaboração de uma proposta curricular para a Educação Musical, e sim a apresentação de uma discussão acerca da seguinte pergunta: QUAIS SERIAM OS SABERES REALMENTE IMPRESCINDÍVEIS PARA A ATUAÇÃO DO REGENTE BRASILEIRO, NO ATUAL CONTEXTO DO CORO INFANTO-JUVENIL? Ou seja, QUE CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES SERIAM NECESSÁRIOS À REGÊNCIA, TANTO EM ÂMBITO TEÓRICO, QUANTO PRÁTICO?

Talvez não seja possível responder a tal pergunta de forma definitiva e suficiente. No entanto, de início, é necessário que esclareçamos nosso entendimento acerca dos termos a que nos referimos na questão. Em relação aos vocábulos “saberes” e “conhecimentos”, o pedagogo francês Philippe Perrenoud nos explica que ambos têm um sentido amplo e estrito: “em sentido amplo, designam todo tipo de aquisições cognitivas; em sentido estrito, não visam senão a representação do real, a ‘leis’ que o regem (...) e a procedimentos que supostamente agem de modo seguro sobre ele” (2000, p.69). Já as **competências** e **habilidades** são assim definidas pela pedagoga Viviane Mosé:

competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que usamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Ser competente não é apenas responder a um estímulo e realizar uma série de comportamentos, mas, sobretudo, ser capaz de, voluntariamente, selecionar as informações necessárias para regular sua ação ou mesmo inibir as reações inadequadas. A **competência** diz respeito à construção endógena das estruturas lógicas do pensamento,

que, à medida que se estabelecem, modificam o padrão da ação ou da adaptação ao meio (MOSÉ, 2013, p.69, grifo nosso).

Tendo por base estas definições, pode-se inferir que as competências e habilidades no campo da Regência demandam o domínio de um referencial teórico-musical consolidado e ao mesmo tempo atualizado, somado a uma série de experiências de âmbito prático. Portanto, julgou-se pertinente apresentar as concepções sobre Regência logo no primeiro capítulo desta tese e assim, garantir-se o embasamento necessário às discussões posteriores. Certamente, não haveria espaço nesta tese para discutirmos os conteúdos musicais (teoria, percepção musical, harmonia, análise, elementos estéticos, históricos, estilísticos, interpretativos, etc.) que são fundamentais na formação do regente. Portanto, esse capítulo traz uma abordagem teórica de elementos essenciais no campo da Regência, que procuramos apresentar de forma didática e objetiva.

Realizou-se, portanto, uma revisão bibliográfica ampla, com diversos referenciais da área da Regência Orquestral, tendo as obras de Elizabeth Green (2004), Raymond Holden (2003) e Max Rudolf (1995) como principais fontes de consulta. No campo da Regência Coral, os professores e regentes brasileiros Marco Antonio da Silva Ramos (1996; 2003) e Samuel Kerr (2006) embasam grande parte das discussões ao lado de referenciais americanos e ingleses (ROBINSON E WINOLD, 1976; PFAUTSCH, 1988; KOHUT E GRANT, 1990; GARRETSON, 1993; PRICE E BYO, 2002). No campo específico da Regência Coral Infantojuvenil, as principais autoras estudadas, que orientam as concepções apresentadas – não só nesse capítulo, mas em todo o trabalho – são as regentes Jean Bartle (1993; 2003), Mary Goetze et al. (2011) e a brasileira Elza Lakschevitz (2006), que possuem larga experiência junto a coros com esse perfil.

São enfatizados também, nesse primeiro capítulo, aspectos psicopedagógicos inerentes ao campo da Regência, principalmente a **motivação** e a **disciplina**, tendo como base estudos de pedagogas e psicólogas contemporâneas (ALVES, 2002; ZANELLA, 2003; ECCELI, 2008; NUNES E SILVEIRA, 2009). Na sequência, discorre-se sobre princípios psicossociais e biológicos que podem caracterizar um **grupo infantojuvenil** e tem-se como principal embasamentos os estudos de Henri Wallon (1879-1962) e dos especialistas em suas teorias. Daí procede uma discussão sobre a concepção do **regente-educador** que lidera e orienta esse grupo, tal como configurado em nosso contexto atual, com o aporte teórico

de Paulo Rubens Moraes Costa (2005) e dos regentes franceses Jacques Clos e Brigitte Rose (2000) – que realçam o caráter artístico-educacional do coro infantojuvenil.

A abordagem de alguns pontos fundamentais em Educação Musical que se inserem no conjunto de saberes considerados imprescindíveis para o exercício da regência vem fechar as discussões desse primeiro capítulo. É importante frisar que não se poderia discutir amplamente sobre teorias e filosofias da Educação Musical – que são muito numerosas e controversas. Por outro lado, se fosse escolhido um único referencial teórico nessa área, ele limitaria muito nosso estudo, reduzindo-o a um conjunto restrito de possibilidades práticas que atenderiam a poucos coros com características determinadas. Sendo assim, foram escolhidos dois referenciais para as questões da Educação Musical: os estudos desenvolvidos pelo Professor inglês Graham Welch há mais de 30 anos, em sua relação com as pesquisas sobre o desenvolvimento vocal infantil, e os estudos deixados pela professora Maria de Lourdes Sekeff (2002), que trazem uma abordagem psicológica da Educação Musical. A união desses dois principais referenciais, em consonância com outros autores que também revelam a Educação Musical de uma forma mais abrangente e pouco tendenciosa, tornaram possível a apresentação dos aspectos educativo-musicais de maneira imparcial e mais relacionada aos capítulos posteriores desta tese.

Complementando as discussões nesse campo da Educação Musical, inicia-se no segundo capítulo uma discussão sobre planejamento a longo prazo (**projeto coral**) e a curto prazo (**plano de ensaio**), que exigem do regente a habilidade de expressar suas ideias, planos e intenções de forma escrita. Nessa perspectiva, são enfocados objetivos, conteúdos, formas de avaliação e metodologia coral, tornando essa abordagem mais próxima do contexto pedagógico. No item “metodologia”, buscou-se o aporte de referenciais teóricos internacionais consolidados na área de educação musical: o suíço Emile Jacques-Dalcroze e o húngaro Zóltan Kodály. O legado desses educadores forneceu subsídios para estruturar o trabalho prático que incorpora esta tese a partir deste ponto e cuja discussão se consolida no capítulo 4. Além desses referenciais, incluem-se nessa discussão os trabalhos dos professores Sérgio Figueiredo (1990, 1996) e José Nunes Fernandes (2013), além de outros autores de teses, dissertações, livros e até mesmo monografias de conclusão de curso (que oferecem uma abordagem bastante realista de certos contextos), figurando de maneira pontual nos itens discutidos. As colocações dos regentes participantes de nossa pesquisa

aparecem nesse capítulo de maneira mais enfática, de modo a consolidar os argumentos apresentados, principalmente no que diz respeito à estrutura dos coros infantojuvenis e à organização do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nos ensaios.

É importante ainda, esclarecermos que o termo “coro infantojuvenil” – cuja definição é imprecisa na literatura brasileira - abarca também os coros ou “corais” denominados **infantis**. Seguindo a mesma regra, no âmbito desta tese estaremos sempre nos referindo aos coralistas como **crianças**, sendo que esse termo inclui também os chamados “pré-adolescentes” que estejam agregados ao grupo coral. Dessa maneira, estaremos tornando o texto mais fluente para a leitura e compreensão do leitor, e o conteúdo desta tese, mais abrangente. Esse posicionamento está embasado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual, são consideradas crianças os indivíduos até 12 anos. A denominação “infantojuvenil” aqui adotada também justifica a inserção de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas na prática coral, que demandam um certo nível de coordenação motora, de pensamento lógico e de maturidade emocional – adequados à faixa etária dos 6 aos 12 anos - conforme enfocamos nesse segundo capítulo.

No conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades necessários ao regente coral infantojuvenil, inclui-se o amplo domínio da Técnica vocal, que é apresentada no terceiro capítulo. Desse tema, decorrem as discussões sobre a Pedagogia Vocal, sobre os princípios de Fisiologia Vocal, e principalmente, sobre a voz infantil. Aqui, os estudos de Welch são apresentados de maneira mais aprofundada, sendo complementados pela parceria com Leon Thurman e pela obra de Richard Miller (1986). Alguns trabalhos acadêmicos brasileiros que tratam desses temas também são referenciados neste capítulo (como os de Gabriela Carnassale, 1995, e Angelo Fernandes, 2009) e trazem o entendimento do regente enquanto professor de canto, o que entendemos como regente-cantor. A preparação vocal de um coro é introduzida nesse capítulo com um referencial teórico amplo e muitos exemplos práticos, frutos de experiências concretas que vêm solidificar a discussão apresentada. Portanto, nesse terceiro capítulo, os conhecimentos teóricos e práticos sobre a técnica vocal se fundem para compor o conjunto de habilidades e competências do regente.

No quarto capítulo, analisa-se uma proposta de trabalho essencialmente prática, que sintetiza toda a discussão apresentada: o Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS (PCIU!),

uma ação de extensão e pesquisa desenvolvida pela autora desta tese em um constante processo de observação participante, enquanto coordenadora e regente. Foram realizadas gravações em vídeo e fotografias de ensaios e apresentações (devidamente autorizadas pelos pais e responsáveis dos coralistas), sendo que essas imagens serviram como ferramentas de coleta de dados e ao mesmo tempo, como material de análise desses dados. Além de servir aos propósitos desta tese, esse projeto se desenvolveu como um trabalho artístico com proporções até então não encontradas no contexto universitário da UFMS e em seu entorno, em se tratando de conjuntos infantojuvenis com fins artísticos. Assim, a realização desse projeto superou as expectativas de âmbito estritamente acadêmico, pois passou a envolver professores, pesquisadores, acadêmicos e a comunidade campo-grandense, de maneira que o coro ficou sendo “visto como uma escola de música” (RAMOS, 2003, p.13). Apesar do caráter essencialmente prático desse capítulo, foram apresentados referenciais teóricos específicos para dar suporte às análises apresentadas, destacando dissertações e teses brasileiras sobre coros infantis – como os trabalhos das professoras Marisa Fonterrada (1991), Maria José Chevitarese (2007) e Gina Denise Soares (2006).

É importante destacar que muito desse projeto instituído na UFMS teve o aporte das ações do Projeto Comunicantus, desenvolvido na Universidade de São Paulo (do qual participou esta pesquisadora e que é coordenado por seu respectivo orientador). Podemos então adotar, como proposta do PCIU!, os mesmos princípios do Comunicantus, bem delineados por Ramos:

o Comunicantus parte do princípio de que aprender Arte é fazer Arte, que fazer Arte ensina Arte e que o ato de buscar o domínio técnico e artístico das condições de performance de uma obra é parte indissociável do processo de educação. Ensina-se fazendo, faz-se ensinando. À medida que o tempo vai correndo e o regente vai amadurecendo, o foco do aprendizado desloca-se gradualmente para o campo da expressão e para a busca de um domínio cada vez maior da energia requerida e despendida pelo regente em conexão com seu grupo, para o campo da conexão profunda entre concepção e performance, entre pensamento e gesto (RAMOS, 2007, p.5)

Diante disso, é possível afirmar que este trabalho, no que concerne à metodologia empregada, se caracteriza como uma **pesquisa-ação**, que segundo Guido Engel,

é um tipo de pesquisa participante engajada (...) Como o próprio nome já diz, procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma

maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2000, p.182)

Marco Antonio Moreira complementa essa definição, ressaltando que a pesquisa-ação é um processo *participativo, coletivo, colaborativo, político, autorreflexivo, autocrítico, autoavaliativo* que requer o envolvimento dos *participantes* em todas as fases e em todos os aspectos característicos desse processo (2011, p.92-95). Além de se situar no campo do conhecimento musical e se refletir sobre as possibilidades de se estruturar um trabalho artístico, esta tese pode ser considerada como pesquisa em ensino, tal como concebe Moreira, pois nela desenvolve-se um trabalho de educação musical pela voz e constitui-se um material didático para regentes, apresentando possíveis soluções para os problemas que têm sido frequentemente encontrados. O autor (MOREIRA, 2011, p.92) ainda defende que a pesquisa-ação em ensino tem por objetivo a *melhoria* das práticas e demanda o envolvimento direto dos educadores e demais envolvidos nas diversas etapas da pesquisa: observação sistemática, coleta de dados, questionamento de circunstâncias e consequências, análise crítica e reflexão, em um processo espiral de planificação, ação, e avaliação que leva à teorização das práticas; em resumo, a pesquisa-ação é um processo contínuo que se realiza em meio às interações que constituem e estruturam práticas sociais, tal como desenvolvemos nesta tese.

Diante do exposto, pode-se entender que a realização de um estudo aprofundado sobre a prática coral infantojuvenil em seus distintos aspectos, apoiado em três pilares (Regência, Educação Musical e Técnica Vocal) é, portanto, o objetivo geral desta tese, da qual se delineiam os seguintes objetivos específicos: 1) investigar os atuais desafios e dificuldades dos regentes brasileiros, lançando um olhar crítico sobre a prática que tem sido realizada em nosso contexto contemporâneo; 2) refletir sobre os saberes que se fazem necessários na prática coral infantojuvenil, debruçando-nos sobre a bibliografia existente na área (que ainda é escassa, sobretudo em língua portuguesa); 3) apresentar alternativas viáveis para o trabalho coral infantojuvenil, com o suporte de um projeto concreto (PCIU!), experimentando novas e distintas propostas e com isso, comprovando e discutindo

resultados, sempre com a premissa de que todas as crianças podem e deveriam aprender a cantar (BARTLE, 2003, p. 3)⁷.

Pode-se garantir que a escrita desta tese foi construída a partir de um trabalho conjunto: sempre baseada em muitas discussões acadêmicas entre orientanda e orientador e na cooperação entre regente e os demais componentes-chave da prática coral aqui analisada; portanto, a opção de escrevermos todo o texto na 2ª pessoa do plural a partir do capítulo 1 pareceu ser a decisão mais acertada para os resultados de pesquisa aqui apresentados. Nas palavras de Marisa Vorraber Costa, procuramos realizar “uma proposta de investigação com uma metodologia que possibilite a produção coletiva do conhecimento (...), não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (1991, p.50). Assim, busco trazer para um primeiro plano a voz de um grupo de pessoas que acreditam no canto coral infantojuvenil como um meio de realização artística, de aprendizado musical e de transformação do ser humano.

⁷ *[This book is] based on the premise that all children can and should learn to sing.* Esta é a frase inicial do livro de Jean Bartle (2003).

*A Regência é uma arte multifacetada (...), é uma questão complexa*⁸
(ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 30).

1. Sobre a Regência

Ao analisarmos a literatura acerca da Regência⁹ na elaboração deste capítulo, deparamo-nos com uma série de assertivas que denotam a amplitude dessa área do conhecimento artístico-musical. Considerando as similaridades e idiosincrasias da Regência em suas formas orquestral e a forma coral— que por sua vez, se divide em uma série de categorias, entre elas a infantojuvenil - Eugene Ormandy resume que “a arte da Regência é uma das mais complexas e exigentes atividades no campo da música”¹⁰. Samuel Kerr, ao discorrer sobre seu campo de atuação, expressa que

Regência coral (...) é uma tomada de atitude frente à música... É a busca incessante das qualidades do som, em conjunções e disjunções com os silêncios e as sonoridades. É a procura incansável de um repertório. É a identificação de muitas maneiras de cantar. É a habilidade em reunir grupos de cantores. (...) Trata-se, então, da construção de um projeto sonoro (KERR, 2006, p.119).

Com essas prerrogativas, podemos afirmar que o exercício da regência, em sua abrangência, traz em si uma forte responsabilidade social: é uma ação constante de criação e recriação artístico-musical compartilhada por um grupo e disseminada na sociedade. Nessa perspectiva, os regentes corais americanos Kohut e Grant (1990, p.2) sintetizam que a missão primordial do regente é “preparar a música para a *performance* pública”¹¹ e Elizabeth Green, regente orquestral americana, enfatiza que a Regência é “a mais eminente, a mais completa síntese de todas as facetas da *performance* musical”¹² (2004, p.8).

Ao concebermos a Regência como área de ***performance***, e considerando que essa concepção será recorrente nesta tese, é importante esclarecermos que esse termo aqui é entendido como um processo, construído ao longo de um tempo de estudo e preparação;

⁸ *Conducting is a many-sided art (...) is a complex matter.*

⁹ É necessário esclarecer que ao abordarmos a Regência enquanto área do conhecimento, usaremos a letra inicial maiúscula.

¹⁰ *The art of conducting, one of the most complex and demanding activities in the realm of music (apud GREEN, 2004, p.xi). Ormandy (1899-1985) foi regente das Orquestras Sinfônicas de Minneapolis e Philadelphia (EUA).*

¹¹ *The professional conductor's primary mission is to prepare music for public performance.*

¹² *The art of conducting is the highest, most complete synthesis of all facets of musical performance.*

e a **performance pública** – ou apresentação - entendida como um produto final, isto é, o resultado desse processo. Os educadores musicais ingleses Durrant e Welch (1995, p. 37) analisam a *performance* como parte integrante do fazer musical e estabelecem cinco estágios consecutivos nesse processo: preparação inicial – esboço – edição – refinamento e, finalmente, a performance “final”¹³ ou “pública”, como aqui estabelecemos. Os autores qualificam como *performers* não somente os músicos profissionais, dos quais se esperam altas habilidades e alto nível de conhecimento, mas também os professores e alunos de Música, inclusive as crianças. Os autores consideram que as *performances* de ambos, mesmo que não sejam musicalmente sofisticadas, podem trazer impresso um pensamento musical dotado de sensibilidade, individualidade e expressiva qualidade musical (*id.*, *ib.*). Nesse ponto, o conceito de *performance* se aproxima da regência coral infantojuvenil tal como concebemos nesta tese, e nos conduz à afirmação dos regentes e coralistas enquanto músicos – intérpretes, artistas, *performers* – dentro dos seus limites e possibilidades.

O pesquisador inglês John Rink (2002, p.35-39) pondera que a *performance* envolve não somente uma prática instrumental ou vocal, mas um constante trabalho intelectual de análise, em equilíbrio com uma “intuição informada”¹⁴ pessoal. Segundo o autor, a *performance* requer decisões musicais do intérprete, bem como a consciência dos meios para projetar essas decisões. Assim, cada elemento musical é moldado de acordo com o entendimento do *performer* e conforme as prerrogativas expressivas que ele sustenta, que por sua vez são resultados de seu próprio processo de educação musical.

De maneira análoga, Paul Zumthor (2007, p.30-32) afirma que a *performance* marca o sujeito que a realiza, uma conduta na qual esse sujeito (aqui entendido como o regente) assume aberta e funcionalmente sua responsabilidade. Zumthor também apresenta o conceito de *performance* enquanto manifestação cultural, concreta, que constitui um meio de comunicação. As regras da *performance*, segundo o autor, tem o efeito de **reger**¹⁵ simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor, e em

¹³ “The performing process”: initial preparation – drafting – editing – polishing/refining – ‘final’ performance

¹⁴ O termo “intuição informada” proposto pelo professor inglês John Rink significa o reconhecimento da importância da **intuição** do intérprete, considerando o saber e a experiência que nela residem (2002, p.36). O educador musical inglês Keith Swanwick (2005, p.26), de maneira análoga, argumenta que “a intuição reside no coração da experiência musical” e reconhece a relação dinâmica existente entre a intuição e a análise musical que, no entanto, ainda não foi amplamente explorada.

¹⁵ A palavra **reger**, aqui, não tem o sentido estritamente musical; no entanto, consideramos importante enfatizar como esse termo simboliza amplitude em vários contextos.

ampla medida, a resposta do público, que importam para a comunicação. Dessa maneira, podemos afirmar que discorrer sobre Regência, no campo da *performance*, também significa articular as funções de **comunicação** e **expressão** que lhes são inerentes. Os autores Price e Byo confirmam que “os regentes devem possuir um vasto repertório de comportamentos não-verbais, dentre os quais irão escolher os que comunicam a expressividade da composição, de acordo com sua estrutura e estilo”¹⁶ (2002, p.344, grifo nosso). Para o regente Max Rudolf (1995, p. 355), “um fator essencial na *performance* musical é, transcendendo os sons das notas, comunicar o significado musical”¹⁷. A capacidade de comunicação é, portanto, um dos aspectos centrais da regência, onde há integração entre o regente, os músicos, o compositor e o público em um mesmo fazer musical. Indo ainda mais além, Ramos pondera que, na regência, “o que sempre se busca é fazer aquilo que as palavras não conseguem: dizer música” (2003, p.1).

Raymond Holden (2003, p. 13), analisando o trabalho do regente frente à orquestra, também é enfático ao afirmar que “os regentes devem possuir uma boa habilidade de comunicação”¹⁸ e ainda assegura que todas as técnicas de regência têm uma tarefa em comum: “atuar como um tipo de condutor pelo qual as ideias do regente são transmitidas aos músicos”¹⁹ (*id.*, p. 3). No campo da regência coral, encontramos uma visão semelhante: Ramos reforça que “o cerne da regência está ligado a um conjunto de atitudes técnicas que busca clareza e comunicabilidade no contato com músicos e coralistas” (2003, p.1). Todavia, para que possa constituir uma *performance* musical autêntica e um canal eficiente de comunicação, é necessário que o regente domine a chamada **técnica de regência**, sobre a qual discorreremos a seguir.

¹⁶ *Conductors must possess a large repertoire of nonverbal behaviors from which to choose in order to impart expressivity within the context of the structure and style of any composition.*

¹⁷ *An essential fator in musical performance that, transcending the sound of notes, communicates the music's meaning.*

¹⁸ *A conductor must (...) have good communication skill.*

¹⁹ *All conductor's techniques have a basic task in common: to act as a kind of conduit through which their ideas are transmitted to the musicians.*

1.1. A técnica de Regência

A Regência subentende um amplo conhecimento técnico-musical. A palavra “técnica”, originada no grego *techné*²⁰, pode ser traduzida no campo das Artes como um procedimento que visa a obtenção de um determinado resultado; um conjunto de **habilidades** ou um conhecimento prático que leva a um fim concreto (MORA, 2001, p.2821, grifo nosso). Em resumo, podemos utilizar a palavra técnica como “saber fazer”, traduzida do francês “*savoir-faire*” ou ainda do inglês “*know-how*” – sendo que essa última é mais frequentemente utilizada em nossos dias em contextos diversos. Dentro do domínio de competências e habilidades que enfocamos nesta tese, Ramos pondera o que o “ser regente” compreende:

conhecimentos na área de técnica vocal, ouvido apurado para questões de afinação, timbre, precisão rítmica, desenvoltura com questões analíticas e musicológicas, domínio do repertório e das questões interpretativas de natureza estilística, muita cultura geral, literária e artística. Além disso, na maioria dos casos, é necessário ter uma apurada técnica de resolução de problemas, seja através de atividades educativas, seja apenas sendo capaz de muita clareza para a identificação e criação de estratégias para obtenção de resultados (RAMOS, 2003, p.1).

Dessa forma, verifica-se que o pleno conhecimento teórico-musical está implícito na formação do regente; contudo, o aprendizado da regência é essencialmente construído na prática. Nas palavras de Ramos, “ensinar regência coral é promover uma imersão no meio, seja estudando, regendo, cantando, ensinando, tocando, administrando, ou quantas mais atividades paralelas o ambiente coral propicie e necessite” (2003, p. 13). Talvez por isso, encontremos poucos referenciais teóricos na área da Regência, sobretudo no campo da Regência Coral – e mais ainda em língua portuguesa - em relação às outras áreas do conhecimento musical. Esse é um dos fatos que torna pertinente a discussão sobre os elementos básicos da técnica de regência no teor desta tese e torna ainda necessária uma análise sobre o trabalho prático da regência, tal como será apresentada no capítulo 4.

Dentre os primeiros passos na construção técnica de um regente está a tomada de consciência de sua **postura** diante do coro – e aqui entendemos a postura tanto no que diz respeito ao posicionamento corporal, quanto à sua atitude, sua comunicação com o

²⁰ Há várias definições para a palavra grega *techné*, podendo também incluir os conceitos de trabalho, aplicação, transformação, eficiência ou rendimento (MORA, 2001, p.2821).

coro²¹. Scot Hanna-Weir confirma que “a postura é o ponto de partida mais comum para uma discussão em técnica de regência” (2013, p.13-14). O regente americano enfatiza que a postura é uma habilidade psicomotora, que requer uma quantidade significativa de treinamento físico; em suma, “a regência é essencialmente uma *performance* física”²² (*Id.*, p.20). Em outras palavras, por meio de sua colocação física frente ao grupo, o regente expressa muito de seu estado psicológico, ou seja, deixa transparecer elementos como a sua autoconfiança e seu nível de envolvimento com o trabalho. Heloísa Castelo Branco, em sua dissertação sobre a empatia do regente coral, analisa que

todas as atividades do ensaio ocorrem sob o impacto da figura e da presença corporal do regente. A sua postura corporal geral, reveladora de suas características físicas e psicológicas construídas ao longo de sua vida; a postura dinâmica, sinal de seu momentum corporal global em dado instante; a consistência e flexibilidade de sua movimentação; a expressão facial; a técnica de regência - todas essas características em conjunto levam a uma comunicação ampla com os cantores (BRANCO, 2010, p.1).

A postura simboliza a atitude de **liderança**, que é essencial na condução dessa experiência comunicativa conjunta que necessita do engajamento e do interesse de seus participantes. O regente curitibano Emanuel Martinez enfatiza que a liderança é um “aspecto essencial para o maestro de coro e que se torna uma condição indispensável, sem a qual ele não pode exercer sua atividade” (2000, p. 14). Price e Byo afirmam igualmente que “regentes são líderes, por definição. A liderança requer competência, credibilidade e carisma, e essas qualidades podem influenciar a *performance* e a atitude dos músicos”²³ (2002, p.335). Nesse sentido, é interessante a colocação do regente inglês Benjamin Zander²⁴ em uma aula de Regência: “o grupo consegue fazer música muito bem sem o regente. O que ele pode, então, acrescentar?” Para responder a esta pergunta, é preciso que o regente reflita sobre sua própria liderança: sobre a maneira como comunica e afirma seus

²¹ Nos dicionários consultados, confirma-se este duplo sentido da palavra **postura**: posição do corpo; expressão da fisionomia; atitude; aspecto, situação.

²² *Posture is the most common starting point for a discussion on conducting technique.(...) Conducting is a psychomotor skill, one that the literature recognizes requires a significant amount of physical training. (...) Conducting is essentially a physical performance.*

²³ *By definition, conductors are leaders. Leadership requires competence, credibility, and charisma, and these qualities can influence musicians' attitudes and performances.*

²⁴ A frase de Zander foi proferida por ele na *masterclass* de Regência realizada na Royal School of Music, em julho de 2013, na qual a autora desta tese esteve presente.

princípios e convicções diante do grupo, como demonstra ter propriedade sobre a Regência e ainda, como determina a direção artístico-musical em que todo o trabalho é conduzido.

Podemos afirmar que a postura é ainda o alicerce na construção do **gestual** – o conjunto de gestos, ou seja, movimentos e expressões corporais, que demandam a percepção e o controle do próprio corpo. O gestual é um elemento fundamental da técnica de regência e consiste na representação visual do pensamento musical do regente enquanto *performer*. Max Rudolf afirma que “a direção de qualquer *performance* é condicionada à relação entre o gesto e a resposta, uma relação que trata da individualidade do líder e da reação dos *performers*”²⁵ (1995, p.350), sendo que essa resposta significa o resultado sonoro esperado pelo regente. Samuel Kerr (2006, p.119), nesse sentido, analisa que regência Coral “é gesto maior que o gesto de reger (...). O som, pretendido pelo gesto, é que o torna regência” (KERR, 2006, p. 119). O compositor Fernando Iazzetta (1997, p.7), ao escrever sobre o gesto musical em uma perspectiva semiótica, afirma que “o corpo se expressa ao produzir música através do gesto, mapeando o visível e o audível dentro de uma mesma geografia.” Em uma reflexão aprofundada, o autor afirma que esse gesto é entendido

não apenas como movimento, mas como movimento capaz de expressar algo. É, portanto, um movimento dotado de significação especial. É mais do que uma mudança no espaço, uma ação corporal, ou um movimento mecânico: o gesto é um fenômeno de expressão que se atualiza na forma de movimento (...) O gesto desempenha um papel primordial como gerador de significação (IAZZETTA, 1997, p.7).

Dessa forma, podemos conceber a regência como forma de transmissão e recepção musical, que se revela nos movimentos corporais e expressões do regente. Por meio do gesto, o regente pode indicar seu nível de conhecimento musical e sua experiência prática. Cada gesto é peculiar e particular; nas palavras de Kohut e Grant, o gesto do regente é sua “marca registrada musical” (1990, p.2). Os autores esclarecem que

cada movimento das mãos e cada expressão facial deveriam servir a uma função prática ou musical; cada ação deveria fazer uma diferença positiva na *performance* do grupo. (...) O objetivo da técnica de regência, portanto,

²⁵ *The direction of any musical performance is conditioned on the relation between gesture and response, a relation that is subject to the individuality of the leader and the reaction of the performance.*

é ajudar o regente a realizar suas metas musicais da maneira mais eficiente e mais efetiva²⁶ (KOHUT; GRANT, 1990, p.3).

O domínio do gestual, portanto, é uma habilidade que precisa ser desenvolvida pelo regente. No aprendizado da técnica de regência, é comum que o gestual se desenvolva a partir do domínio do tempo, que se inicia no controle do **pulso** (ou pulsação regular). Holden assegura que “o regente deve ter o tempo firmado na mente antes de realizar o gesto”²⁷ (2003, p.9); em outras palavras, o tempo é interiorizado de acordo com o que o regente projeta para a obra. A pulsação é constante dentro do gesto, e ao mesmo tempo, é subliminar. Marcada principalmente pelas mãos e braços (e mais sistematicamente pela mão direita), consiste em um contínuo alternar de *ictus* (impulso rítmico) e *tactus* (ponto de apoio). A pulsação não é rígida durante toda a obra, mas é dotada de plasticidade – ela se modifica e se adapta, conforme a música e conforme o grupo que está sendo regido.

A partir da pulsação já internalizada, o regente inicia o gesto com o **levare** ou **elevare**, indicando ao grupo o momento de início da execução musical. No **levare** ou gesto preparatório, estão impressas “a velocidade, o caráter e a direção do movimento”²⁸ (HOLDEN, 2003, p.5), determinando o modo como se iniciará a obra – motivo pelo qual, o gesto deve ser claro. Como as entradas podem ocorrer no tempo forte (tético) ou fraco (anacrusa/acéfalo) do compasso, o gesto precisa ser realizado apropriadamente. A grosso modo, sem nos atermos a essa questão específica, podemos pensar no conceito de *arsis* e *tesis* (ar e terra): entradas nos tempos fortes podem ser precedidas por um movimento *arsis* (no ar, com leveza) no tempo fraco anterior, e entradas nos tempos fracos, precedidas por um movimento marcado em *tesis* (na terra, com firmeza) no tempo forte anterior. Em suma, em termos de rítmica, o **levare** é um movimento contrário ao tempo inicial (GREEN, 2004, p.13) e, acompanhado pela inspiração respiratória, é a “declaração de intenção”²⁹ mais essencial do regente (*id*, p. 41), indicando os demais elementos da interpretação da obra.

Dado esse ponto de partida, inserem-se no conjunto gestual do regente os **padrões métricos**, que estruturam o ritmo: compassos quaternários, ternários e binários, em

²⁶ Every movement of the hands and every facial expression should serve a practical or musical function; every action should make a positive difference in the ensemble's performance. (...) the purpose of conducting technique, therefore, is to help the conductor realize musical goals in the most eficiente and effective manner.

²⁷ The conductor must have the tempo firmly in mind before making this gesture.

²⁸ The speed, character and direction of the movement has a direct bearing on the initial tempo of the work.

²⁹ The preparatory beat at the beginning of the piece is the most vital declaration of intent.

suas versões simples e compostas, em diferentes andamentos, e em suas derivações (irregulares), seguindo a um padrão universal com poucas variações. O domínio dos padrões métricos demandam um estudo sistemático e individual do regente, buscando a sua realização da maneira mais natural possível (isto é, sem tensão e rigidez). Garretson autentica essas premissas, ao afirmar que “cada regente tem seu próprio método, mas os padrões fundamentais são os mesmos”³⁰ (1993, p.5). No entanto, adverte o autor, “o regente deve ser mais do que um mero marcador de tempos. Seu conhecimento musical e desejos interpretativos deveriam ser convencionados através de sua técnica de regência”³¹ (*id., ib.*)

Dentro do controle gestual, incluem-se ainda a indicação de entradas de instrumentos e/ou vozes, cortes, fermatas, fraseados, andamento, articulações, agógica, dinâmica, condução das diferentes linhas melódicas, e de maneira geral, gestos que indicam expressividade e induzem o caráter da obra. O gestual na regência engloba, portanto, todo o corpo - postura, respiração, domínio dos movimentos -, e envolve essencialmente a **expressão facial e o olhar**. O regente paraibano Vladimir Silva ressalta a conjugação entre gesto e expressão facial, sendo esses recursos “imprescindíveis à concretização das intenções musicais” (2011b, p.183). A força expressiva do olhar, segundo Silva, “chama, estimula, comunica o som que o regente deseja do coro” (*id., ib.*). Holden ainda especifica que “o olho tem o poder de indicar entradas, alertar os instrumentistas e cantores de possíveis dificuldades, e atuar como um recurso expressivo”³² (HOLDEN, 2003, p.12).

O domínio completo do gestual, portanto, envolve postura, liderança, controle do pulso, *levare*, padrões métricos, expressão facial, olhar e indicação de outros elementos interpretativos, entre outros itens que variam conforme a obra e o grupo a ser regido. Aliado à compreensão musical, portanto, o domínio gestual faz parte do aprendizado da técnica de regência, isto é, da construção das competências e habilidades do regente. O catarinense Bernardo Grings (2011), que em sua dissertação aborda justamente a formação do regente, descreve que

³⁰ *Each conductor is likely to have his or her own methods, but the fundamental patterns are the same.*

³¹ *The conductor must be more than a mere time beater. Your musical knowledge and interpretative wishes should be conveyed through your conducting technique.*

³² *The eye has the power to indicate entries, to alert the players and the singers to possible difficulties, and to act as an expressive device.*

quando um estudante inicia a aprendizagem da técnica gestual que caracteriza universalmente a regência, ele inevitavelmente praticará estes gestos de forma mecanizada, inicialmente, para compreendê-los e trabalhar a coordenação motora. Após esta etapa inicial, ele deverá relacionar os movimentos gestuais e expressivos com a intenção e resultados sonoros desejados. (...) Desta forma, os conhecimentos técnicos adquiridos fornecerão suporte para o objetivo principal de qualquer líder, que é o de desenvolver um trabalho musical em grupo com a maior eficiência possível, tornando o ensaio/aula um espaço de aprendizagem musical (GRINGS, 2011, p.18).

Essa citação confirma o pressuposto de que o regente precisa se dedicar primeiramente ao estudo individual, para que, ao se colocar diante do grupo, as questões relativas à interpretação da obra e ao estabelecimento do gestual já tenham sido trabalhadas. Nesse ponto, Garretson (1993, p. 59) afirma que “o aluno de regência deve praticar os movimentos básicos até que eles se tornem automáticos”³³. Os movimentos básicos a que Garretson se refere são realizados pelas mãos e braços, que centralizam o gesto corporal na regência; portanto, é necessário que discorramos um pouco mais sobre eles. Tratando mais profundamente essa questão, Green afirma que mãos e braços “expressam uma língua muito engenhosa” (2004, p.2); seus gestos falam claramente, são o vocabulário do regente. A autora explica que a regência começa no cérebro: os comandos emitidos pela mente transitam pelas vias neurais e se conectam ao complexo mãos-braços; quanto mais usamos essas vias, mais rápido se torna esse trâmite, e consequentemente, ele se torna instantâneo: “as mãos executam automaticamente o que está na mente. Quando o processo chega a esse nível de eficiência, está pronto para o uso do regente no pódio”³⁴ (*id.*, *ib.*). Por isso, aconselha Green, “dedique tempo para construir sua técnica de mãos e braços”³⁵; pois quanto mais reforçamos um padrão pela repetição (prática!), mais poderoso o gesto se torna (2004, p.1-2). Assim, tendo desenvolvida essa consciência, o regente se prepara para conduzir, de forma prática, a obra que concebe a partir de seu conhecimento teórico-musical.

Eugène Ormandy (*apud* GREEN, 2004, p. xii) observa que quando o trabalho está tecnicamente concluído, o estudo e a preparação do regente imergem na música,

³³ *The student conductor should practice the basic movements until they become automatic.*

³⁴ *The hands perform automatically what is in your mind. When the process arrives at this degree of efficiency, it is ready for use on the conductor's podium.*

³⁵ *Take time to build your hand-arm technique.*

identificando-o em seus pensamentos e afetos. Esse estudo e preparação subentendem ainda a análise harmônica e estrutural da partitura, de acordo com a contextualização histórica e estilística da obra, a leitura rítmica e melódica de cada linha e a compreensão desses elementos em conjunto. Para o estudo do gestual e para sua auto avaliação, o estudante de Regência pode se utilizar de recursos como: reger em frente ao espelho, reger ouvindo gravações, reger cantando, ou ainda, gravar sua performance em vídeo e analisa-la posteriormente, como sugerem Price e Byo (2002, p.345): assistindo ao ensaio gravado, o regente pode ver com mais clareza e menores distrações os elementos envolvidos no processo de tomada de decisões, sendo possível analisar o ensaio em unidades menores, e não como um todo complexo; sem esse recurso, é difícil obter uma auto-avaliação precisa de sua habilidade de organização e comportamento diante do coro ou de uma orquestra – até mesmo porque o regente não tem um grupo disponível em tempo proporcional ao que necessita para seu estudo prático.

Com relação aos tipos de grupos com os quais o regente precisa aprender a lidar, é comum a pergunta dos alunos iniciantes: “qual é a diferença entre a regência de coro e de orquestra?” Podemos responder, de maneira sucinta, que o aprendizado básico da técnica de regência – que aqui abordamos – costuma ser uniforme e padronizado para ambos. Não é possível para o professor de Regência saber com que tipo de grupo seu aluno trabalhará no futuro, portanto, deveriam se estabelecer em uma classe de Regência as bases sólidas para se trabalhar tanto com coro, quanto com orquestra. Contudo, há sutilezas e particularidades em cada grupo, em cada repertório trabalhado, e principalmente no som que se espera como resposta. É claro que, para a regência coral, é preciso que o regente tenha domínio da técnica vocal (que será abordada no capítulo 3 deste trabalho). Além disso, precisa aliar a interpretação do texto à concepção da obra, portanto, é fundamental que tenha conhecimento de outros idiomas, de fonética e uma boa dicção. George (2003, p. 50) sintetiza que a diferença entre reger um coro e uma orquestra consiste na linguagem: “regér é regér, mas na música coral o texto é o catalisador do impulso criativo do compositor e o acesso à sua inspiração”³⁶. Rudolf (1995, p.350), ao escrever sobre essas diferenças, ressalta que “seria irrealista declarar que a técnica de batuta para dirigir uma orquestra

³⁶ *Language is the only difference between conducting a chorus and an orchestra. Conducting is conducting, but in choral music the text is the catalyst for a composer's creative impulse and your access to his or her inspiration.*

sinfônica profissional é idêntica às práticas comumente empregadas na regência de um coro *à capella*³⁷. Em primeiro lugar, declara o autor, o regente coral pode dispensar a batuta – isso porque os cantores geralmente se posicionam mais perto do pódio, e se colocam em uma posição em que podem acompanhar a maioria dos sutis movimentos das mãos. O autor prossegue afirmando que o regente coral tem a habilidade de uma expressão espontânea, um “estilo livre” de interpretação cujos gestos são mais flexíveis do que na regência tradicional de orquestra.

Um segundo diferencial apontado por Rudolf se verifica nos ensaios: geralmente os coros tem frequentes repetições das mesmas passagens – o que leva os coralistas a cantarem de memória, e se tornarem mais familiarizados com os detalhes da interpretação do regente. Outro diferencial dos ensaios é a preparação vocal, que leva a uma maior coesão do grupo: “um tempo é permitido para que o coro realize seu *warm-up*³⁸, (...), não somente por razões vocais, mas para lembrá-los da sensação de conjunto”³⁹ (1995, p. 351). Nesse sentido, o autor ressalta que “o trabalho com cantores será melhor sucedido quando um regente tiver familiaridade com os rudimentos da produção vocal, incluindo problemas de afinação, projeção de vogais e articulação das consoantes”⁴⁰ (*id.,ib.*). Por fim, Rudolf afirma que os cantores podem reagir diferentemente dos instrumentistas em relação ao gesto; mas se o regente conduzir uma obra com coro e orquestra e aplicar técnicas efetivas em relação ao coro, essas também podem ser facilmente entendidas pelos instrumentistas.

Em ambos os casos – regência coral ou orquestral – é imprescindível que o regente tenha bem desenvolvida a percepção musical. Green (2004, p.2) afirma que “a musicalidade do regente reside no que os ouvidos escutam **enquanto se está conduzindo**”⁴¹. Snizhana Drahan (2007), em seu estudo específico sobre a percepção no âmbito da regência, lembra que “o regente não executa diretamente a obra musical e, *stricto sensu*, não extrai os sons musicais, somente induz outras pessoas a reproduzi-los” (p.1-2). A pesquisadora nos elucida, ainda, que a percepção do regente está presente em todo o processo musical, desde

³⁷ *It would be unrealistic to claim that the baton technique usually applied to directing a professional symphony orchestra is identical with practices commonly employed in conducting an unaccompanied group of voices.*

³⁸ Uma discussão a respeito de *warm-up* será levada a cabo no capítulo 3, e justificará a manutenção do termo original em inglês, que, literalmente, significa “aquecimento” vocal.

³⁹ *At rehearsal, time is allowed for the chorus to warm up (...) not only for vocal reasons but to refresh the feeling of ensemble.*

⁴⁰ *Working with singers will be more successful when a conductor is familiar with the rudiments of vocal production, including pitch problems, projection of vowels, and enunciation of consonants.*

⁴¹ *Musicianship is **what your ear hears while you are conducting.***

a escolha da obra – concebida pela audição interna – até a sua execução em conjunto, que envolve a capacidade de compreensão e a ativação da memória musical:

escolhendo a obra, o regente a reproduz na mente em primeiro lugar, criando em seguida o quadro musical imaginário. Depois, nos ensaios, e posteriormente no concerto, ele tentará realizar a imagem musical desenvolvida por ele. Por fim, durante o concerto, estando à frente do conjunto, além de controlar a execução prevenindo as falhas possíveis, o regente deverá analisar o resultado sonoro em relação à imagem musical criada por ele, e ao mesmo tempo, ativar a própria recepção crítica, pois ele é **intérprete, ouvinte e crítico** (DRAHAN, 2007, p.2).

No caso do regente coral, Drahan enfatiza que “as vozes humanas não possuem a altura fixa do som, portanto, se o regente não tiver ouvido bem apurado e treinado, o resultado sonoro será quase certamente insatisfatório.” (*id.*, p.2). Em sua dissertação de mestrado, Drahan nos apresenta o conceito de **percepção vocal**, que consiste na “capacidade de distinguir e utilizar todas as possibilidades da voz cantada, detectar os erros e problemas na voz, causados por questões técnicas, fisiológicas ou de outra espécie, capacidade que ajuda os coralistas a alcançarem um resultado sonoro melhor” (*id.*, p.4). Essa é, portanto, uma habilidade específica do regente coral, que trabalha com vozes que precisam constantemente se ajustar e se equilibrar. A autora assegura que em sua formação, o aluno de Regência “deve aprender a ouvir ativamente (e não somente escutar). Com o tempo cria-se um hábito quase automático de interligação entre a ação física e a atenção auditiva” (*id.*, p. 16). Essa reação, continua a autora, transforma-se em um complexo processo de autoanálise, de compreensão “da expressividade de entoação, de conscientização do ressoar da interpretação musical, seja isso uma fuga ou uma canção simples, pois o objetivo principal é a revelação do conteúdo da obra musical” (*id.*, *ib.*).

Com a experiência que vai sendo construída junto a um grupo, o regente aprimora suas capacidades auditivas, bem como sua expressão através do gesto, e ambas as habilidades fluem naturalmente de maneira conjunta, no sentido de traduzir uma obra musical e ser capaz de avaliar a *performance* do grupo. Green (2004, p.xiii), nesse sentido, confirma que o pensamento musical do regente aparece impresso nos gestos conforme suas habilidades vão amadurecendo. Por isso, é importante que haja um tempo suficiente de preparação para que regente amadureça o estudo de uma obra, e assim avalie, dentre as diversas técnicas de expressão, aquela que mais convém em determinado momento e com

determinado grupo. Às vezes é preciso experimentar novos gestos, que façam sobressair certos elementos musicais, ou para que se consigam efeitos sonoros até então não alcançados. Em geral, tais decisões são tomadas nos momentos de ensaio; nas palavras de Figueiredo, é “o momento de extrema importância porque é o período onde o regente orienta, repara, corrige e aperfeiçoa” (1990, p.2), portanto, a condução do ensaio – ou dinâmica de ensaio – também é uma habilidade a ser desenvolvida pelo regente.

Price e Byo, nessa mesma perspectiva, afirmam que reger e ensaiar estão intrinsecamente relacionados; quando bem feitos, são complementares, quase indistinguíveis (2002, p.336): “ensaiar música é tipicamente um processo de sucessivas aproximações ou pequenos passos em direção aos objetivos de *performance*.” (*id.*, p.340). Os autores afirmam que um ensaio consiste em partes, nos quais o regente identifica um problema ou necessidade e trabalha com ele separadamente, buscando alternativas junto ao grupo para solucioná-lo. Price e Byo ainda discorrem sobre aspectos essenciais na organização dos ensaios:

os ensaios poderiam ser estruturados de maneira a incluir processos de diagnóstico, prescrição, explicação, monitoramento e *feedback*⁴², com direções claras e em um ritmo acelerado. Essencialmente, um regente poderia estar focado em fazer verbalizações eficientes e minimizá-las, à medida em que realça a condução não-verbal – incluindo uma grande quantidade de contato visual e gestos de regência claros e sem ambiguidade⁴³ (PRICE; BYO, 2002, p.335).

Com essa citação, ressaltamos que, em um ensaio, é fundamental o provimento de um *feedback* constante para o grupo a respeito de sua performance, por parte do regente; esse retorno tende a ser construtivo, resultando em melhores atitudes e mais atenção, o que levará o grupo a conquistar a *performance* almejada pelo regente. No entanto, a qualidade e eficiência desse *feedback* é medida pela precisão do regente em suas palavras, ou seja, dosando as informações a serem passadas pelo grupo e aproveitando mais

⁴² A palavra *feedback* foi mantida no original (inglês) por ter se incorporado à linguagem brasileira contemporânea. Significa “resposta, retorno”, e em geral representa um parecer ou comentário avaliativo a partir da análise uma determinada *performance* pessoal ou grupal. A palavra *feedback* tem sido utilizada não só na área musical, mas também no âmbito da psicologia, sobretudo com relação ao aspecto motivacional no trabalho.

⁴³ *Rehearsals should be structured to include processes of diagnosis, prescription, presentation, monitoring, and feedback, with brisk paced and clear directions. Essentially, a conductor should focus on making verbalizations efficient and keeping them to a minimum, while enhancing nonverbal behaviors to include large amounts of eye contact and clear and unambiguous conducting gestures.*

o tempo regendo e dando exemplos práticos. Os autores comparam regentes iniciantes e regentes experientes justamente pela oratória: “regentes com menos experiência tendem a passar mais tempo falando nos ensaios. Eles interrompem e reiniciam os conjuntos mais frequentemente, sem prover instruções, e são menos eficientes”⁴⁴ (PRICE; BYO, 2002, p.341).

Já consideramos que o regente não tem à sua disposição um grupo em tempo integral para que possa desenvolver suas habilidades práticas. Mas ao realizar uma prática musical em conjunto, geralmente em situação de ensaio – e posteriormente em um concerto – é imprescindível que o regente tenha a habilidade de lidar com relações humanas, principalmente no canto coral. Robinson e Winold (1976, p. 45) enfatizam que “o regente coral lida com pessoas, que *são* seus instrumentos”. Em conjunto com os coralistas – que trazem consigo uma “bagagem” intelectual e afetiva, suas próprias vivências e possíveis considerações sobre a concepção de uma obra – o regente constrói, gradativamente, a *performance* do coro. Porém, ao se colocar como líder, o regente não pode perder de vista essa concepção do trabalho em equipe. A paranaense Priscilla Prueter, em sua dissertação sobre o ensaio coral sob a perspectiva da *performance* musical, pondera que

ao se considerar a gama de possibilidades de interpretação de uma obra e somar essa gama ao conhecimento adquirido e experiência que cada regente e cantor trazem consigo, o canto coral pode apresentar um universo repleto de oportunidades interpretativas. No entanto, cada decisão precisa ser compartilhada com todos que fazem parte do processo de construção da performance musical (PRUETER, 2010, p.15).

Considerando a concepção desse projeto em caráter coletivo, Robinson e Winold afirmam ser ainda “especialmente importante” que o regente possua uma “habilidade dramática” (1976, p.45), para que possa comunicar a seus cantores o caráter e o estilo da obra musical e ajudá-los a realizar esses elementos vocalmente. Podemos ainda reafirmar que reger um coro é um processo constante de criação e recriação musical: criação de gestos expressivos que possam recriar, juntamente com o coro, a ideia composicional, levando-a ao público por meio da interpretação musical. Nas palavras de Kohut e Grant (1990, p.2-3) reger significa “recriar, em som e silêncio, as qualidades expressivas dos símbolos e ideias musicais criados e registrados pelo compositor”. Na visão dos autores, essa

⁴⁴ *Less experienced conductors tend to spend more time talking in rehearsals. They stop and restart ensembles more frequently without providing instruction and are less efficient.*

é uma das funções primordiais da regência; contudo, é requerida ainda “uma ampla variedade de habilidades pessoais e musicais” (*id., ib.*)⁴⁵, que vão além da conquista de uma qualidade sonora e do equilíbrio vocal do grupo.

É necessário lembrarmos de que a regência envolve ainda funções administrativas e burocráticas, inerentes ao seu caráter social. A condução do ensaio envolve a administração do tempo, a eleição de prioridades, a busca incessante de um padrão de qualidade, além da manutenção de uma energia positiva e motivadora “necessária para conseguir o melhor resultado do grupo regido” (RAMOS, 2003, p.30), o que implica na atenção a elementos não-verbais que comunicam as condições físicas e psicológicas do regente, bem como sua satisfação ou insatisfação diante dos resultados apresentados pelo grupo. Ademais, fora do ensaio, o regente frequentemente se vê levado a gerir relações públicas com as entidades que promovem o coro ou orquestra e com o próprio público, organizar e divulgar apresentações, trabalhar no *marketing* do trabalho realizado, ou seja, tende a ser um empreendedor e ao mesmo tempo, um administrador. Esse tipo de habilidades na prática profissional também precisam ser pensados, refletidos, aprendidos, ou seja, compõem o conjunto de saberes a serem construídos no processo de formação do regente, preparando-o para os desafios da profissão que muitas vezes transcendem sua competência musical.

Considerando tudo o que foi discutido neste subcapítulo, podemos resumir em linhas gerais que as competências e habilidades do regente precisam ser desenvolvidas de forma estruturada, ou seja, por meio de um estudo sistemático e orientado que exige dedicação, empenho e interesse individual do regente, bem como a busca incessante por modelos de referência que lhe deem objetivos e perspectivas futuras. Esse estudo consiste em um processo gradual que demanda longevidade, e consequentemente, paciência e persistência, além de constante autoanálise e auto avaliação.

Logo, podemos afirmar que a regência envolve saberes que estão intrincados em redes de conhecimento (musical, artístico, administrativo) e em uma trama de relacionamentos entre seres humanos (compositor, músicos, público). Sendo assim,

⁴⁵ *A primary function of all conductors is to recreate in sound and silence the expressive qualities of the musical symbols and ideas created and notated by the composer. This requires a wide variety of personal and musical skills.*

independentemente do contexto em que a atividade musical – coral ou orquestral – se realiza, é imprescindível que o regente tenha pleno domínio dos saberes necessários à construção de sua própria *performance* e da *performance* do grupo que rege; em outras palavras, é extrair da partitura um conhecimento que vai além da decodificação dos símbolos, procurando a essência da composição e dessa forma transformando seu trabalho em Arte, isto é, buscando o máximo da expressão que está intrínseca na interpretação da obra. Diante disso, talvez seja importante frisar que a experiência do regente e seu nível de conhecimento musical – um processo construído ao longo de muitos anos de estudos – transparecem no resultado musical que seu grupo apresenta, que por sua vez é construído ao longo de muitos ensaios e baseado em uma relação de confiança e de convicção de todos os envolvidos. Em resumo, podemos afirmar que “os gestos físicos e ferramentas utilizados por um regente são meramente as manifestações externas de uma visão artística mais ampla”. Porém, não causam grande efeito “sem a habilidade inata de inspirar, motivar e educar”⁴⁶ (HOLDEN, 2003, p.16). E é justamente sobre essa habilidade fundamental de educar – que está intimamente relacionada à regência coral infantojuvenil – que nos dispomos a discorrer a partir do próximo subcapítulo.

1.2. Regência coral infantojuvenil

Os tópicos até aqui discutidos sobre a técnica de regência são, a nosso ver, saberes imprescindíveis para o regente que atua junto a um coro. Alguns desses temas voltarão à nossa discussão, porém, sob a ótica do trabalho específico com o público infantojuvenil, o que implica em uma abordagem diferenciada. Nosso referencial teórico neste subcapítulo será, portanto, a literatura sobre regência coral infantojuvenil, que enfatiza o caráter **psicopedagógico** da regência – ou seja, os processos de ensino-aprendizagem que lhe são inerentes. Portanto, utilizaremos também referenciais das áreas da Psicologia e da Pedagogia para embasar nossas discussões.

⁴⁶ *The physical gesticulations and tools that a conductor uses are merely the external manifestations of a wider artistic vision and are of little consequence without the innate ability to inspire, to motivate, and to educate.*

Para compreender o sentido da aprendizagem no fazer musical e mais precisamente no canto coral, nos remetemos à etimologia do termo “aprender” (do latim *aprehendere*), que significa agarrar, pegar, apoderar-se de algo. Segundo as psicólogas Nunes e Silveira (2009),

podemos conceber a aprendizagem como um processo no qual a pessoa ‘apropria-se de’ ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações. Neste sentido, está relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo. Ao que ele pode e necessita aprender dentro de cada cultura. Aprender traz consigo a possibilidade de algo novo incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.13).

A vivência oportunizada pelo coro infantojuvenil, portanto, é um momento de aprendizagem intensa; nele, a criança realiza experiências com seu corpo e voz, e se apropria de novos modos de cantar e de se expressar pela música, por meio das interações entre os coralistas e sob a orientação do regente. Ao ingressar em um coro, as crianças geralmente trazem expectativas de crescimento pessoal e de transformação, em uma direção positiva. Mas sobretudo, espera-se que esse trabalho também seja uma oportunidade de se vivenciar a infância, o que se pode atingir por meio da **ludicidade**. As atividades lúdicas propiciam a “plenitude da experiência” (LUCKESI, 2005, p.1) a quem as pratica: uma participação verdadeira, em que as pessoas envolvidas estão inteiras, plenas, flexíveis, alegres, saudáveis. “É uma atividade onde o sujeito entrega-se à experiência sem restrições (...), seja como exercício, jogo simbólico, seja como jogo de regras⁴⁷. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros” (LUCKESI, 1998, p.28-29). Na prática coral, a abordagem lúdica pode permear todo o ensaio, tanto na utilização de jogos (competitivos e não-competitivos), quanto de brincadeiras, histórias, imagens, poesias, imitações e representações de cenas do cotidiano infantil, de personagens ou de um mundo imaginário. Segundo Luckesi,

⁴⁷ Neste texto, Luckesi apresenta as classificações do jogo, segundo o livro “A formação do símbolo na criança” (1946), de Jean Piaget: os jogos de exercício correspondem à etapa de desenvolvimento sensório-motora; os jogos simbólicos estão articulados com a fase da fantasia, da assimilação do mundo a si mesmo; e, por último, os jogos de regras, que só podem ser jogados por quem se aproximou, em seu processo de desenvolvimento, da formalidade do pensar.

através das atividades lúdicas, [as crianças] estão construindo e fortalecendo o seu modo de ser, a sua identidade. (...). Enquanto a criança brinca, ela, ao mesmo tempo, expressa e libera os conteúdos do inconsciente, procurando a restauração de suas possibilidades de vida saudável, livre dos bloqueios impeditivos. (...) O princípio do prazer equilibra-se com o princípio da realidade, na criança, através das atividades lúdicas (LUCKESI, 2005, p. 9-10).

A adoção de uma **abordagem lúdica** favorece principalmente o interesse pela aprendizagem, que é fundamental em qualquer processo de ensino e que vem de encontro à proposta de trabalho que apresentamos nesta tese. Cabe também esclarecer que favorecer o “interesse” (*inter-esse* = estar entre), no campo psicopedagógico, implica em “diminuir a distância entre o aluno e o objeto a ser estudado, tendo em vista estimular a união orgânica entre eles” (AMARAL, 2002, p.103). Essa concepção pode ser entendida e aplicada também no contexto psicopedagógico da prática coral.

Quando realizadas em grupo, as atividades lúdicas adquirem um caráter social e oferecem a “sensação do prazer da convivência”, proporcionando uma “alegria partilhada” (LUCKESI, 2002, p.6). Dessa forma, com a utilização de uma proposta lúdica em um trabalho em grupo como um coro, é possível verificar uma série de benefícios em âmbito psicossocial: as crianças se identificam com esse tipo de trabalho e se sentem atraídas a integrar o grupo; aproximam-se umas das outras e interagem de maneira espontânea; comparecem aos ensaios regularmente, com ânimo e disposição; sentem prazer em participar das atividades propostas e se envolvem em sua realização, com maior liberdade; interiorizam e se adaptam às regras de convivência; estão sempre empenhadas a buscar melhores resultados; realizam aproximações e equiparações a elementos concretos de sua vivência cotidiana, o que lhes permite atribuir um significado ao que está sendo trabalhado.

A regente canadense Jean Bartle – que durante muitos anos realizou um trabalho de referência com o coro infantil de Toronto – ressalta o aspecto psicopedagógico da regência coral infantojuvenil por meio do **jogo**, o que demanda muita criatividade do regente. Durante o ensaio, segundo a autora, jogos divertidos podem ser introduzidos como forma de ensinar às crianças os elementos vocais e musicais presentes na interpretação de uma obra (BARTLE, 2003, p.44). Por exemplo: para que o texto de uma canção seja claramente ouvido, pode-se propor que uma das crianças represente o regente e dirija o grupo, indicando onde colocar as consoantes nos finais de palavras. Ou então, que um grupo

de duas ou três crianças se coloque à frente do coro para avaliar se o texto está sendo claramente ouvido e se as consoantes estão precisamente juntas; isso também permite que, ao ouvir e ver o grupo, elas tenham uma perspectiva completamente diferente da posição que ocupam no coro, cantando. O jogo também pode reforçar o aprendizado de conteúdos e/ou habilidades musicais – nesse caso, a articulação e a compreensão textual. Na música coral, há a necessidade de um minucioso entendimento do texto a ser cantado, bem como da relação entre a música e o texto, e isso precisa ser ensinado às crianças. Se o texto é cantado em outro idioma, é preciso que as crianças saibam o significado do que estão cantando. Mas segundo Bartle, além de levar as crianças ao entendimento da partitura ou de um texto, é fundamental a capacidade de fazer a música “viver” fora do papel, buscando conquistar uma *performance* musical inspirada juntamente com as crianças⁴⁸ (2003, p.45). A regente ressalta que as crianças podem ser ensinadas a cantar com grande sensibilidade e podem desenvolver habilidades de escuta crítica, mas para isso, é preciso imaginação e inspiração do regente na elaboração de soluções criativas para cada desafio e também para surpreender as crianças a cada ensaio, a cada nova peça, nutrindo sempre a vontade de aprender e de fazer música. E a imaginação do regente, segundo Bartle, “vem da habilidade de motivar os cantores, e de lançá-los às suas próprias imaginações no ensaio e na *performance*”⁴⁹ (2003, p.45).

A regência um coro infantojuvenil exige ainda, do profissional que se dedica a esse campo, um compromisso sério com a **técnica** – que enfatizamos no subcapítulo anterior – aliada a uma capacidade de interação particular para com esse público. Nesse ponto, Bartle enfatiza que o regente coral infantojuvenil precisa estar seguro na escolha do gestual, para poder expressar às crianças o que deseja em termos de interpretação musical e sonoridade; dessa forma, é possível alcançar resultados muito significativos na construção da *performance*. Bartle exemplifica que “o regente de um coro infantil pode extrair estilo e

⁴⁸ *To achieve an inspired musical performance, the conductor must get the notes off the page and breathe life into them.*

⁴⁹ *[The imagination comes] (...) from the ability to motivate the singers to release their own imaginations in rehearsal and performance.*

articulação dos cantores através de uma técnica de regência eficaz (...). Reger é muito mais que estabelecer o tempo correto e manter a peça em conjunto”⁵⁰ (2003, p.43).

Outro aspecto enfatizado por Bartle – já abordado no subcapítulo anterior desta tese – é a **comunicação** na regência; contudo, no tocante ao público infantojuvenil, essa comunicação tem um caráter psicopedagógico. De acordo com a autora, “a linha de comunicação entre o regente e o grupo de crianças deve sempre transmitir energia, convicção, fé e confiança”⁵¹ (2003, p. 45); além disso, deve envolver instruções claras e objetivas dentro de uma linguagem apropriada à idade, bem como um domínio de gestos e expressões que possam ser compreendidos e exteriorizados pelas crianças. Segundo a autora (2003, p. 29), “a essência de um grande coro é a comunicação que se estabelece entre o regente e o coro, e entre o coro e o público”⁵², de forma que “a expressão facial das crianças deve irradiar o que elas estão cantando”⁵³.

Um ponto fundamental na comunicação entre o regente e o coro infantojuvenil é o estabelecimento de um contato visual constante e atento, pois frequentemente as crianças se dispersam - sobretudo em uma situação de apresentação. Portanto, no momento do ensaio, é importante que as crianças criem o hábito de fixar os olhos no regente. Bartle ressalta que as crianças precisam ter algo que mereça ser olhado (...); as habilidades de reger e de se comunicar do regente devem ser eficientes (1993, p. 203). Como estratégias para que a regência se torne mais atrativa, o regente pode utilizar elementos surpresa ou reger a música de diferentes maneiras, por exemplo: realizando cortes inusitados, mudando o andamento ou a dinâmica aleatoriamente, ou ainda, esperando que todos olhem para ele para indicar o momento da entrada. É importante que repetições (quando necessárias) não sejam feitas sempre da mesma maneira, pois desta forma também levam à dispersão. Até mesmo os vocalizes podem regidos com variações: *rubatos*, fermatas em momentos não combinados, variações de articulação (*staccato ou extremamente legato*), cortando o som das vozes e mantendo só o acompanhamento do piano, escolhendo crianças

⁵⁰ *The conductor of a children's choir can elicit style and articulation from the singers through effective conducting technique (...). Conducting is far more than setting the correct tempo and keeping the piece together.*

⁵¹ *The lines of communication between the conductor and the ensemble must always transmit energy, confidence, faith, and trust. (...)*

⁵² *The essence of great choral singing is the communication that takes place between the choral conductor and the choir and between the choir and the audience.*

⁵³ *The children's faces must radiate what they are singing about.*

alternadamente para cantarem sozinhas. Porém, a recíproca é verdadeira: o regente precisa olhar com atenção para todas as crianças, demonstrando interesse por elas, estabelecendo uma troca de informações eficaz e ao mesmo tempo transmitindo segurança e tranquilidade. Quando bem construída ao longo dos ensaios, a comunicação se estabelece naturalmente em um momento de apresentação pública.

As regentes americanas Mary Goetze⁵⁴, Angela Broeker e Ruth Boshkoff (2011), em seu livro *Educating young singers: a choral resource for teacher-conductors* (Educando jovens cantores: um recurso coral para regentes-educadores) atentam para o que diz respeito à **postura** do regente diante do coro infantojuvenil: em primeiro lugar, é necessário criar uma atmosfera que permita aos pequenos coralistas compartilharem sua musicalidade, e para isso o regente precisa guiá-los sem tensão, ou seja, sem estresse, sejam quais forem as circunstâncias (ensaios ou apresentações). As autoras enfatizam que uma regência tensa produz um canto tenso e aconselham: “antes de começar a reger, tome um minuto para fazer um check-up corporal: relaxe o queixo, o pescoço, os ombros, os braços e as mãos⁵⁵” (2011, p. 54). A postura do regente parece se refletir com mais incidência sobre os coralistas infantojuvenis do que sobre os adultos. Podemos considerar que “o coro é o espelho do regente”: se seus ombros estiverem elevados, os dos coralistas estarão também. (GOETZE ET AL., 2011, p.55). Green também adverte que “a ansiedade causa tensão nos ombros (...) Devemos aprender, desde o princípio, a reconhecer a tensão quando ela existir e comandar o relaxamento”⁵⁶ (2004, p.4, grifo nosso), sendo que essas habilidades são de vital importância para o amadurecimento da regência.

Diante disso, podemos compreender que “nossa postura deve ser como a postura que esperamos de nossos jovens coralistas – isto é, com o peso distribuído igualmente sobre os dois pés, a coluna alinhada, o crânio equilibrado confortavelmente no

⁵⁴ Mary Goetze (PhD), professora emérita na Universidade de Indiana (EUA) é compositora e regente. Editou diversas obras para coro infantojuvenil e esteve por duas vezes no Brasil, ministrando cursos e oficinas a convite do Comunicantus-USP. A autora desta tese esteve presente no curso de Educação Musical por ela ministrado em 1999.

⁵⁵ *Before you begin conducting, take a minute to do a body scan: relax the jaw, the neck, the shoulders, the arms, and the hands.*

⁵⁶ *Anxiety causes shoulder tension. (...) We must learn, right from the beginning, to recognize tension when it exists and to command it to relax.*

topo, ombros para trás e para baixo”⁵⁷ (GOETZE ET AL., 2011, p.55). As autoras consideram que ao trazer os braços próximos ao centro do corpo, cria-se uma direta conexão com o mecanismo respiratório. Com essa posição, “também é menos provável que se cause o cansaço a curto prazo e uma lesão a longo prazo para o regente”⁵⁸ (*id.*, *ib.*), alcançando maior eficiência no gesto com um mínimo de esforço físico.

Em se tratando de **respiração**, Goetze et al. (2011, p.56) lembram que na regência “devemos mostrar a inalação durante cada gesto preparatório, indicando como e quando os coralistas devem respirar”⁵⁹, sobretudo quando lidamos com crianças. A preparação pela inalação, que antecipa um momento de entrada, pode ocorrer não só início da peça (*levare*), mas também durante a peça, quando há divisões e as vozes tem entradas em momentos distintos.

Com base em sua experiência como regentes, as autoras sugerem que, ao estabelecer sua postura, o regente volte as palmas das mãos para baixo e deixe os dedos relaxados e curvados. Partindo dessa posição, é possível movimentar as mãos em uma determinada intenção interpretativa, criando gestos conectados à condução sonoro-vocal, por exemplo:

- deixe a palma virada para cima, quando uma frase precisa ser levada até um ponto de chegada;
- use uma posição de apontamento para uma articulação mais destacada ou para enfatizar uma consoante;
- deixe a mão mais curvada para indicar a posição elevada do palato mole (palma para baixo);
- gire a palma para cima: em uma nota cadencial (fermata), em uma nota que requer apoio ou para aumento de intensidade (*crescendo*).

⁵⁷ *Our posture should look like the posture we expect from our young singers – that is, weight distributed equally on both feet, the spine in alignment with the skull balancing comfortably on top, shoulders back and down.*

⁵⁸ *This position is also less likely to cause conductor fatigue in the short term and injury in the long term.*

⁵⁹ *We must show this [appropriate] inhalation during every preparatory gesture, indicating both how and when the choristers should breathe.*

Goetze et al. recomendam que o regente experimente várias posições diferentes das mãos e dos braços para determinar como eles afetam o som do coro e ressaltam: “os gestos que usamos com nosso conjunto afetam diretamente no resultado sonoro, (...) mesmo quando não estamos conscientes da relação de causa e efeito”⁶⁰ (2011, p. 54). Podemos ainda citar outros exemplos de gestos convencionais, que geralmente são trabalhados em aulas de Regência: para andamentos rápidos, condensar (diminuir) o tamanho do gesto; para trechos em *staccatos*, pontuar os tempos com gestos curtos, isto é, com menor movimento dos braços e uso mais intenso do pulso; para *rallentandos*, subdividir os tempos e gradualmente ir aumentando a distância entre eles; para sustentar a afinação em uma nota longa, manter a palma das mãos para cima (indicando o apoio respiratório) com um quase imperceptível movimento em direção ao alto; para cortes em consoantes, usar movimento de “pinça” (com os dedos polegar e indicador), pois são mais precisos; no entanto, esse movimento não é indicado para cortes em vogal (pois esse tipo de corte pode acabar gerando uma consoante no final da palavra). Como geralmente o regente coral não usa batuta, a posição das mãos e pulsos podem ser uma ferramenta determinante ao se moldar o som do coro: “uma mão plana produz um timbre no coro, diferente dos dedos polegar e indicador em contato. Uma mão tensa irá extrair um timbre diferente de uma mão relaxada e levemente curva”⁶¹ (2007, p.55-56).

Outro ponto a ser considerado no gestual, segundo Goetze et al., é o conceito “menos é mais”. É comum que os regentes usem gestos amplos e com muito esforço (abrindo e elevando totalmente os braços, por exemplo) pois pensam que, ao reger desta maneira, os coralistas possam visualizar e compreender melhor os seus gestos. No entanto, a cada falha do coro, ou a cada novo evento musical que precise ser enfatizado, os gestos vão tomando proporções cada vez maiores, e assim vamos “ensinando ao coro a responder somente quando veem os gestos amplos, iniciando um ciclo que é difícil de interromper”⁶²

⁶⁰ *The gestures we use with our ensemble directly affect the resulting sound (...) even when we are unaware of the cause and effect relationship.*

⁶¹ Na língua inglesa, é comum a utilização da palavra “color” para se referir à qualidade do som. Aqui, traduzimos como “timbre”: *A hand that is flat produces a diferente choral color than a hand with thumb and index finger touching. A hand with tension will elicit a different color than a hand that is relaxed and slightly curved.* (grifo nosso). Sekeff (2002, p. 47) confirma essa referência, ao escrever que “timbre é cor, cor musical, qualidade que nos permite distinguir sons da mesma altura emitidos por instrumentos diferentes”.

⁶² *Teaching our ensemble to respond only when they see larger gestures, thus beginning a cycle that is difficult to break.*

(2011, p.55). Portanto, para obter precisão e atenção, as autoras aconselham gestos menores, isto é, com menor ação dos braços.

A regente americana Ramona Wis analisa a questão dos gestos de uma outra perspectiva, denominando **metáfora física** “qualquer gesto ou movimento que é capaz de alcançar a essência de uma ideia musical e envolver os cantores de uma maneira concreta, corporal”⁶³ (1999, p.25). O uso da metáfora física, segundo a autora, pode conquistar muitos benefícios para o coro, como ajudar a desenvolver habilidades vocais e compreensão musical. Wis afirma que

assim como a metáfora verbal, a metáfora física aproveita a predisposição natural da mente humana para conectar experiências concretas com o abstrato, o conhecido com o desconhecido, porém, de uma maneira espontânea, significativa e prazerosa. Em resumo, a metáfora física tira vantagem do modo como a mente humana funciona e permite que regentes e cantores colham os benefícios ⁶⁴ (WIS, 1999, p.25).

Wis advoga que, ao utilizar a metafórica física como ferramenta, os regentes podem expandir suas técnicas de ensaio, trabalhando com a mente em uma base física (corporal) e concebendo o corpo como instrumento musical. Heloísa Castelo Branco também apoia a utilização desse recurso, afirmando que “o corpo funciona como uma metáfora, que faz a imagem psíquica do regente se reproduzir na mente dos cantores” e ressalta que “a empatia [do regente] parece ser o caminho biológico para atingir esse resultado” (BRANCO, 2010, p.49).

A metáfora física, segundo Wis, traz informações mais precisas acerca do que se quer alcançar, sendo, portanto, melhor interpretada do que uma informação verbal – que é mais limitada e pode levar a mal-entendidos. Outra vantagem trazida pelo uso de metáfora física é a possibilidade de partir daquilo que os cantores sabem e levá-los àquilo que eles precisam saber. De acordo com a teoria de Wis, a compreensão musical dos cantores – ou seja, o entendimento do ritmo, do fraseado, da direção – é melhor quando há movimentação. Em outras palavras, os elementos musicais se tornam reais quando os

⁶³ *Physical metaphor – any gesture or movement that is able to get at the essence of the musical idea and involve singers in a concrete, bodily way.*

⁶⁴ *Like verbal metaphor, physical metaphor capitalizes on the natural predisposition of the human mind to connect experiences-concrete with abstract, known with unknown-but does so in a more natural, meaningful, and enjoyable way. In short, physical metaphor takes advantage of the way the human mind works and allows singers and directors to reap the benefits.*

cantores mapeiam suas próprias experiências aliadas ao movimento físico em si. Wis (p.30) explica como isso pode ser realizado com o coro:

durante o ensaio do repertório, o regente pode se sentir à vontade para confrontar qualquer desafio vocal ou musical com a metáfora física, simplesmente parando no ponto onde está o problema, demonstrando um gesto e convidando os cantores a fazê-lo também. Primeiro se pede para que façam o gesto sem cantar, focando somente no movimento; depois, o canto é adicionado e trabalha-se com as duas coisas juntas até que o conceito ou habilidade esteja consolidado⁶⁵ (WIS, 1999, p.30).

A metáfora física é conectada à imaginação, e essa associação é capaz de criar o efeito musical desejado. Para exemplificar sua teoria, Wis apresenta uma lista de gestos (1999, p.28-29) e suas aplicações na regência coral, que levam à obtenção de determinados resultados musicais – alguns dos quais transcrevemos a seguir:

Gesto	Descrição	Aplicação
Gesto espiral	Apontar para cima os dedos indicadores na frente do corpo, na altura da cabeça, fazendo círculos contínuos com as duas mãos simultaneamente	Manter o fluxo de ar, de maneira que o som tenha constante energia
Mãos na face	Usar as mãos para ajudar a moldar o queixo e a forma da boca em posição aberta: com as costas das mãos voltadas para o rosto e os dedos apontando para baixo, deslizar levemente sobre as bochechas (empurrando para baixo)	Criar relaxamento, formando vogais abertas na forma desejada e criando espaço na boca; mudar a cor da vogal
Pegar uma nota no ar	“Pegar” uma nota imaginária “voando” – de modo ligeiro, mas limpo (puro, nítido)	Para cantar uma entrada precisa sem golpe de glote ou acento
Passe de futebol americano	Arremessar uma bola de futebol imaginária (com o braço, esticando para a frente e para cima), prestando atenção à respiração que precede o arremesso do som e ao momento de seu lançamento (liberação do passe)	Para projetar o som; para cantar com apoio; para preparar todo o corpo todo antes de cantar por meio da respiração e cantar com energia

⁶⁵ *During the rehearsal of repertoire, the director should feel free to confront any vocal or musical challenge with physical metaphor. Simply stop at the point of the problem, demonstrate a gesture, and invite the singers to join in. Ask singers to do this first, without singing, focusing on the gesture alone. Then add singing to the gesture and work on these together until the concept or skill is solidified.*

Gesto	Descrição	Aplicação
Disco de Frisbee	Lançar um disco imaginário de <i>frisbee</i> ; observá-lo voar além e planar longe, pousando graciosamente.	Para criar uma linha melódica em forma de arco (formando a frase); para cantar com energia e apoio; para projetar o som.
Golpe de karatê	Criar movimentos rápidos de corte com as duas mãos, localizadas verticalmente em frente ao corpo, como no karatê	Para cantar com articulação ou <i>staccatos</i>
Toque do violino	Tocar um violino imaginário, puxando o arco lentamente para baixo.	Para enfatizar uma palavra ou sílaba com peso, mas sem acentuá-la ou destacá-la
Esticar um elástico	Imaginar um elástico se esticando na posição vertical	Para criar uma vogal alongada, para criar espaço (no trato vocal)
Pisão	Pisar com o pé no chão no tempo desejado	Para enfatizar uma entrada, para criar um acento ou contar o tempo em uma pausa
Bater palmas	Nas subdivisões de tempo durante a frase, bater palmas levemente (ou dar tapinhas de leve na palma de uma mão).	Para manter a intensidade ou a energia nas subdivisões quando a frase é em tempo lento ou as notas são longas
Pincelada	Passar uma longa e fluida pincelada de tinta em frente ao corpo	Para criar uma linha melódica em <i>legato</i> .
Subir uma escada	Imaginar uma escada e usar as mãos como degraus enquanto se sobe	Mover-se de maneira firme e clara de uma nota a outra, de um acorde a outro

Tabela 1 – lista de exemplos de gestos relacionados à metáfora física, suas descrições e aplicações (WIS, 1999, p.28-29)

Outro possível recurso na metáfora física é a representação de formas (como círculos e linhas), máquinas ou veículos (relógios, locomotivas), atividades esportivas diversas ou a simples exploração, de forma livre, de direções no plano físico. Ao usar a representação, os cantores podem conectar seus movimentos à música de forma consciente e ao mesmo tempo, significativa: “quando usam a metáfora física, os cantores são forçados a se engajar ativamente no ensaio e apropriar-se de seu conhecimento”⁶⁶ (WIS, 1999, p.30). Após expor sua teoria e exemplos de sua utilização, a autora conclui seu texto assegurando que ao explorarem o uso de gestos, os regentes “irão certamente descobrir mais sobre a

⁶⁶ *When using physical metaphor, singers are forced to be actively engaged in the rehearsal and take ownership of their growth.*

música em si, ampliando seu entendimento das possibilidades expressivas inerentes à peça”⁶⁷ (1999, p.32).

Embora a teoria de Wis não seja aplicada exclusivamente aos coros infantojuvenis, nossa análise aponta para a utilização do elemento lúdico, da imaginação e da criatividade em seus exemplos e argumentos, o que é essencial no aprendizado musical e vocal desse público. O trabalho de Wis também originou outras pesquisas com foco no uso de gestos pelo coro infantojuvenil, como o estudo de Mei-Ying Liao e Jane Davidson (2007). Segundo as autoras (p. 82-94), no âmbito do ensaio coral, o uso de gestos melhora a concentração dos cantores, economiza tempo de ensaio, cria um ambiente ativo e uma atmosfera positiva na dinâmica do grupo. Os princípios da aplicação dos gestos, de maneira resumida, são os seguintes: 1) os gestos transmitem aquilo que as palavras não podem transmitir; 2) a experiência cinestésica (do movimento corporal) facilita a aprendizagem; 3) o gesto estimula a memória musical; e 4) o gesto, enquanto metáfora (conforme Wis, 1999) contribui para o aprendizado musical.

Liao e Davidson realizaram um experimento com crianças na faixa etária dos 10 anos, analisando a criação espontânea de gestos para trechos musicais em diferentes direções melódicas e articulações. As autoras também observaram a relação entre os gestos das crianças e sua execução vocal durante a realização de jogos como o “espelho” e “siga o líder” (semelhantes aos jogo homônimos que apresentaremos em 3.3.1. “Concentração corporal”). Com esse experimento, as autoras verificaram que, de modo geral, a percepção das sensações motoras guia a interpretação musical (na busca de expressividade) e influiu no sucesso dos resultados sonoro-vocais. De modo mais específico, as autoras concluíram haver as seguintes relações entre gesto e realização músico-vocal (2007, p.87):

- o nível das mãos no plano vertical se reflete na altura das notas. Por exemplo: acima da cabeça, para as notas mais agudas; para as notas graves, as crianças curvaram as mãos, em direção à ponta dos dedos dos pés;
- a direção do movimento das mãos se reflete no contorno melódico e no estado emocional. Por exemplo: empurraram as mãos para baixo nos trechos descendentes e

⁶⁷ While exploring the use of gesture, directors will most certainly discover more about the music itself, thereby increasing their understanding of the expressive possibilities inherent in the piece. It is not unusual to refine ideas of how the music should sound by exploring gestures and experimenting with them.

caráter triste; elevaram as mãos nos trechos ascendentes e nos momentos de caráter mais alegre;

- o tamanho do movimento e a distância das palmas das mãos refletem diferentes níveis de dinâmica. Por exemplo: movimentos maiores para uma voz mais forte e mais ampla (palmas mais afastadas), e movimentos menores para uma voz mais leve e mais contida (palmas mais juntas).
- a continuidade do movimento se reflete na articulação. Por exemplo: um movimento contínuo e suave indica o *legato*, e um movimento não linear, com interrupções, indica o *staccato*.
- o peso do movimento se reflete na qualidade da entonação, ou “efeito” sonoro. Por exemplo: movimentos pesados para sons escuros, e movimentos leves para um som mais claro.

As autoras destacam ainda que as crianças podem interpretar a qualidade da entonação imaginando o movimento dos animais (conforme proposta de Wis, 1999). Por exemplo: quando se movem imitando um elefante, o som é mais pesado, mais fechado. Outras relações entre gesto e voz se estabeleceram no experimento das autoras: os cantores tendem a abrir seus braços gradualmente em uma passagem em *crescendo* e fechar os braços em um *decrescendo*; um gesto circular com as mãos pode ser usado para melhorar a afinação, levar à fluência, encorajar os cantores a “abrirem a garganta” e elevarem o palato; no entanto, esse gesto circular funciona melhor no sentido horário, criando um som confortável, redondo e suave (em sentido anti-horário, pode levar a um som apertado, “na garganta” e desafinado); o gesto enérgico leva a uma emissão vocal forte, enquanto que o gesto delicado leva a uma emissão vocal suave.

A análise dos dados obtidos por Liao e Davidson foi convertida em uma tabela relacionando gestos e movimentos às respostas vocais apresentadas pelas crianças, a qual transcrevemos a seguir:

Gesto / movimento	Caracterização vocal
Nível das mãos (plano vertical)	Altura das notas
Direção do movimento das mãos	Contorno melódico e estado emocional
Tamanho dos movimentos	Níveis de dinâmica
Peso do gesto	Qualidade da entonação
Continuidade do movimento	Articulação

Tabela 2 – relação entre gestos, movimentos e respostas vocais (LIAO; DAVIDSON, 2007, p.87)

Como se pode perceber, a tabela de Wis (1999) apresentada nas páginas 63 e 64 tem relação direta com a tabela proposta por Liao e Davidson (2007). Esta última traz, em linhas gerais, uma análise da conexão entre movimentos espontâneos das crianças e os resultados de sua observação. Já a tabela de Wis é mais pragmática, construída a partir de sua experiência como regente, e nos traz exemplos práticos e bem detalhados de gestos que podem ser realizados na regência para alcançar resultados vocais e musicais específicos, sempre utilizando a metáfora como meio de expressão e como meio de conexão entre mente e corpo.

Todavia, segundo Liao e Davidson, o regente não pode confiar unicamente na eficácia dos gestos na prática coral infantojuvenil; há crianças que se atrapalham na realização de duas tarefas simultâneas (cantar e gesticular) e algumas crianças tendem a perder a concentração e o foco. Portanto, é preciso avaliar a qualidade do gesto que as crianças estão realizando e dar-lhes instruções verbais (claras e precisas), ou criar imagens que ajudem as crianças a entender como é o som que precisam fazer. As autoras advertem, ainda, que “o gesto nem sempre é naturalmente eficiente, mas precisa de algumas técnicas. Isso indica que o regente precisa explorar ao máximo seu próprio gestual e o máximo possível de seu conhecimento prévio para desenvolver um estudo complementar”⁶⁸ (LIAO;DAVIDSON, 2007, p.92). É importante, ainda, ter em mente que um gesto que funciona muito bem com determinado grupo pode não gerar o mesmo resultado para outro grupo. Como já argumentamos, a comunicação gestual vai sendo construída ao longo dos

⁶⁸ *The gesture is not always naturally effective but needs some techniques. This indicated that the conductor/director needs to explore her own gesture use and understanding as fully as possible prior to developing a further study.*

ensaios e depende muito da interpretação do coro. Se um determinado gesto não funciona como o regente espera, é necessário substituí-lo, pesquisando outras formas de expressão. A eficiência do uso de gestos depende, ainda, de uma relação tempo-espaço entre o movimento e a voz. Nesse sentido, Green (2004, p.xii) define a regência exatamente como uma atividade de *tempo e espaço*, enfatizando que é impossível mudar o tamanho do gesto sem, primeiro, mudar a velocidade do movimento físico entre as pulsações.

Não podemos deixar de ressaltar, neste trabalho, um importante aspecto da prática coral infantojuvenil, também relacionada ao movimento: trata-se da proposta de **coro cênico**, “expressão cênica” ou “movimentação cênica”, que ocorre com bastante frequência nesse tipo de coro. Nesse caso, a regência demanda gestos específicos, que consistem na coordenação do movimento e da expressão corporal na *performance* geral do coro. Na visão do diretor cênico Magno Bucci (2010, p.5), o coro cênico pode ser definido como “produto artístico híbrido que contempla duas linguagens: o canto coral e o teatro”. Outros autores utilizam igualmente o termo hibridização ou hibridismo para referenciar a integração entre a música e outras linguagens artísticas, como a dança e as artes visuais.

Encontramos algumas pesquisas que discutem a concepção do Coro-Cênico e a relação som-corpo-movimento no canto coral (OLIVEIRA, 1999; BÜNDCHEN, 2005; COSTA, 2009; SOUSA, 2011; ZANETTA, 2012; MÜLLER, 2013). Cristiane Müller defende, em sua dissertação de mestrado, que o coro é cênico porque envolve também outros elementos teatrais, como a movimentação, o figurino, o cenário e a iluminação, bem como a entrada e saída do palco e o posicionamento do coro nele. Para a autora, o coro cênico faz um contraponto com o coro chamado “tradicional”, no qual a execução musical “é muitas vezes a única preocupação (...) e se apresentam todos em lugares fixos, divididos organizadamente (...), com a presença do regente comandando o coro” (2013, p.177). Oliveira também menciona o “tradicionalismo” que envolve o fazer coral (1999, p.17), sobretudo no âmbito amador, e Bucci defende que o coro cênico difere “da ideia comum de coral, onde se imagina uma série de pessoas vestidas, com vestes próprias de corais formais, portando pastas com as partituras e normalmente estáticas”⁶⁹. De fato, nem todo regente se dispõe a utilizar recursos cênicos com seu coro ou mesmo criar, com os próprios coralistas, formas

⁶⁹ Em: <http://ribeiraopretomusical.blogspot.com.br/2010/11/iv-encontro-brasileiro-de-coro-cenico.html>

mais dinâmicas de *performance* envolvendo o movimento corporal, pois do ponto de vista prático, essa escolha conduz a um processo de mudanças, demandando muita criatividade e empenho do regente e exigindo mais tempo de trabalho na preparação e na realização do ensaio. Assim, o chamado “tradicional” muitas vezes parece ser uma escolha mais acertada, mais segura e mais confortável para o grupo e para o próprio regente, além de ser mais confiável no que diz respeito às expectativas de resultado.

Todavia, a relação entre música e teatro é um campo de estudo consistente, pouco explorado na formação do regente. Analisando essa relação pelo ângulo das Artes Cênicas em sua tese de doutorado, Fabio Cintra entende a cena a partir do conceito grego *mousiké*, “compreendido como a organização de som, silêncio, movimento e palavra no tempo-espaço” (2006, p.6). Diante disso, podemos compreender que o sentido de organização está presente tanto na obra musical quanto na obra teatral como um todo, sendo um elemento definidor primário dessas duas linguagens artísticas.

Cintra enfatiza a existência de uma similaridade nos modos de percepção do tempo na música e no teatro e a possibilidade de usarmos essa similaridade como instrumento de trabalho para o músico, o encenador e o ator:

se há um parâmetro comum à música e ao teatro, este é o *tempo*. (...) O discurso cênico, assim como o musical, configura-se para o espectador como uma composição de eventos organizados num fluxo temporal, e a organização da velocidade e da duração de cada evento, nessa sequência, é uma característica intrínseca de cada um desses eventos e da própria sequência, enquanto signo teatral. Isto significa que velocidade e duração são elementos fundamentais na construção do significado desse signo. É a sucessão dos eventos, sua ordenação, que nos dá a idéia de movimento e, portanto, a idéia de tempo. (...) O controle do tempo é imprescindível para a composição cênica. Atuando nesse plano, ator e encenador podem criar sentido, organizando o espaço temporal através do movimento, da luz, do objeto – e do som. Eles compõem sua própria música, através de uma estrutura de eventos organizada em uma determinada sequência, com cortes ou não, que ao final constitui uma forma única, particular (CINTRA, 2006, p.49-52).

A elaboração de um discurso cênico, portanto, demanda do ator a percepção, a apreensão e o controle da temporalidade – o que também se encontra na elaboração do discurso musical pelo regente. Assim, podemos entender que a relação entre música e teatro no canto coral consiste, primeiramente, em uma real concepção do tempo –das

partes, da conexão entre as partes e do todo – pelo regente e pelos coralistas, em uma peça ou conjunto de peças (repertório), para que os recursos cênicos possam ser integrados à interpretação musical.

O texto também figura como objeto de ligação entre o teatro e a música, mais especificamente a música coral (afinal, como já argumentamos, o texto é um dos principais diferenciais desse gênero). Segundo Cintra, o texto é o elemento principal do evento teatral, e daí surge a necessidade do ator comunicar além do texto escrito, “seja explorando o movimento, seja buscando novos materiais e usos para a voz” (*id.*, p.24). Já escrevemos sobre o caráter comunicativo da Regência, e portanto, a comunicabilidade do texto se torna um objetivo explícito na relação entre a Regência coral e a direção cênica.

Outro elemento ressaltado por Cintra nessa relação música-teatro é o corpo, como “centro da ação musical. É a partir dele que o ator detonará seus processos criativos” (*id.*, p.215). Assim, a preocupação com a respiração (como suporte físico concreto), o desbloqueio das tensões corporais e a consciência física e vocal são metas comuns na concepção e na descoberta do corpo como o meio de criação e expressão, tanto na música, quanto no teatro. Contudo, o espaço cênico concebe o corpo em movimento, ao mesmo tempo que o som também não é estático na música: “o movimento presentificado pelo corpo no espaço faz com que este se torne rítmico” (*id.*, p.28). Em outras palavras, corpo e movimento pressupõem o domínio de tempo e espaço, para que possa fruir a criação cênico-musical.

Em uma vertente psicopedagógica, a regente carioca Patrícia Costa (2009, p.63) assegura que a expressão cênica é um “excelente veículo facilitador do canto coral”, e uma “conveniente estratégia” para motivar a participação em uma atividade coral, sobretudo para os adolescentes. Segundo a regente, “tal recurso vem oferecer uma gama maior de possibilidades criativas e soluções originais para o desenvolvimento da linguagem coral, além de instigar os envolvidos ao exercício do autoconhecimento” (*id.*, *ib.*). Costa define o conceito de expressão cênica como um trabalho que promove o enriquecimento da experiência coral, com a adição de elementos extras à interpretação musical, e ao mesmo tempo estabelece novas conexões entre os coralistas e a plateia.

Camila Zanetta (2012), em seu trabalho de pesquisa, propõe o **jogo teatral** como espaço para o aprendizado da técnica vocal e ao mesmo tempo, um recurso para desenvolver “questões a respeito do trabalho corporal, da interpretação do cantor e da expressão, lidando com suas atitudes em palco e contemplando os aspectos envolvidos no ato de cantar em público” (*id.*, p.33). Segundo Zanetta, o jogo teatral consiste em um “espaço para a imaginação, intuição, improvisação, invenção, liberdade, criatividade, resoluções de problemas, construções coletivas” (*id.*, *ib.*), o que, a nosso ver, contribui muito para a prática coral infantojuvenil⁷⁰. Costa corrobora a utilização desses jogos e de dinâmicas de grupo na elaboração da linguagem cênica no coro, o que, segundo a autora, “demanda reflexão, repetição, exploração e investigação” (2009, p.65). A postura do regente, nesse sentido, incide em promover uma atmosfera de confiança – demonstrando empenho e envolvimento – e facilitar a expressão individual, lidando com fatores emocionais envolvidos (como o medo e a timidez) sem criar traumas ou frustrações. Cintra também discorre sobre o paralelo entre o jogo teatral e a música: “o jogo teatral, assim como a cena (com a qual guarda uma relação de essência) tem sempre uma musicalidade implícita, a qual pode ser abordada enquanto elemento integrante desse mesmo jogo e da cena como um todo” (2006, p.199). Essa abordagem pedagógico-musical da cena “vê o ator como aluno criador, que colabora e constrói conhecimento na troca com o grupo” (CINTRA, 2006, p.216) – visão essa, que também direciona o processo de aprendizagem no canto coral.

Assim como Cintra propõe em sua tese “uma educação do ator para a musicalidade da cena” (*id.*, p.6), poderíamos pensar no coro cênico, dentro do ponto de vista desta tese, como um processo inverso: uma educação do regente para a teatralidade da música. Podemos concluir, portanto, que a relação entre o teatro e a música é algo que pode ser buscado pelo regente para enriquecer a *performance* coral. Contudo, a opção pela utilização de uma proposta cênica no coro deve ser bastante criteriosa por parte do regente. É necessário ter bom senso para dosar os gestos e movimentos na interpretação, e esses, precisam ser adequados à expressão musical e vocal. É possível encontrar (sobretudo na Internet) um sem número de vídeos de regentes corais infantojuvenis dirigindo movimentos corporais de seus coralistas, integrando esse tipo de gestos à interpretação dos outros elementos musicais. Supõe-se que, em geral, os regentes realizem esse trabalho

⁷⁰ Sugerimos, como material didático e de consulta, a obra “Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin” (Editora Perspectiva, 2006), que traz muitas sugestões e exemplos práticos nesse campo.

performático de forma intuitiva, sendo uma habilidade que transcende os conhecimentos contemplados na formação tradicional do regente. Trata-se de um campo a ser explorado, mas ao mesmo tempo, um desafio para esse profissional, uma vez que muitos coros demandam essa prática mas não tem recursos financeiros para a contratação de um preparador cênico, para “reger os movimentos”, conforme ilustra Oliveira (1999, p.87)⁷¹. É necessário, ainda, considerar que a discussão sobre a utilização desse termo “coro cênico” ainda não se consolidou. Muller (2013, p.206) confirma a necessidade de materiais bibliográficos de referência para o regente nessa área, “com o interesse de inserir de forma adequada e fundamentada os processos de aprendizagem necessários que desenvolvam em seus cantores atributos de um artista mais completo e emancipado”.

Dessa forma, temos observado que em muitos coros há um problema de critérios na opção pela proposta cênica; Costa (2009) confirma a existência de “grupos que se utilizam, equivocadamente, de gestos com as mãos para sublinhar o texto cantado e assumem isto como exploração cênica.” E ainda, “observa-se atualmente que de fato existem muitos grupos vocais ou corais (...) que se movimentam oscilando de um lado para o outro (...). Um movimento pendular hipnótico que parece sofrer a influência da estética do coro gospel americano.” (p.66). Nesse sentido, a autora reforça o conceito de que “expressão cênica não é apenas dançar ao som de uma música” (*id., ib.*). Percebemos que, em nosso campo, o termo “coro cênico” muitas vezes é adotado de maneira equivocada, servindo para designar os grupos que simplesmente utilizam movimentos corporais quando se apresentam, independentemente de uma representação teatral na *performance* coral. Às vezes, encontramos também menções ao termo “coreografia” para designar a movimentação de um coro pelo palco, estando mais associada ao universo da Dança, ou ainda, a denominação “coral dançante”⁷².

⁷¹ Oliveira apresenta a idéia da “regência de movimentos” ao descrever a montagem final de um espetáculo realizado com o Coral IBM-Campinas, em 1991 (1999, p.87-88).

⁷² O termo “coral dançante” foi encontrado no trabalho de Vivian Carvalho (2007), que analisa o Coral Cariúnas, em Belo Horizonte (MG). As crianças participantes desse projeto também têm aula de dança, e os ensaios do coro acontecem em uma sala de ballet. Assim, a dança é parte integrante da performance desse coro (p. 77).

A nosso ver, o termo **movimentação artística**⁷³ parece ser mais adequado para designar a expressão corporal dos coralistas aliada à sua percepção temporal e espacial na interpretação musical de uma obra coral. Essa movimentação pode favorecer o crescimento músico-vocal das crianças, que geralmente chegam ao coro sem saber noções básicas de música, tampouco de utilização da voz; pode contribuir ainda para focar sua atenção e concentração na realização musical e para o desenvolvimento de sua auto percepção⁷⁴ e equilíbrio (em vários aspectos), por meio do movimento e da consciência corporal. De maneira geral, a proposta de movimentação artística pode interferir positivamente no processo de construção da *performance* no coro infantojuvenil, no entanto, a coordenação dessa proposta pela regência é mais uma competência a ser alcançada para o regente coral, dentre as tantas funções e atribuições que já lhe são inerentes – conforme discutimos no subcapítulo anterior. Lembremo-nos que, na regência, os gestos e expressões servem a uma série de propósitos, como: conduzir a interpretação da obra, indicando como se canta com apoio, como se respira, como se articulam as palavras, qual é o significado daquilo que estão cantando. Portanto, se houver movimentação do grupo, é preciso também orientar as crianças nesse sentido.

É interessante lembrarmos que os padrões tradicionais na técnica de regência foram sendo construídos ao longo dos anos – moldados, adaptados, aperfeiçoados – e são o resultado de um processo de erros e acertos na construção do conhecimento, até que foram estabelecidos universalmente. Assim também é a construção do regente coral infantojuvenil, sobretudo porque, diferentemente de um grupo adulto, as crianças tendem a

⁷³ O termo “movimentação artística” resultou de discussões acadêmicas entre a autora desta tese e outros pesquisadores do movimento no canto coral (o regente Carlos Eduardo da Silva Vieira e a bailarina Letícia de Souza Corrêa, paulistas que atualmente vivem nos Estados Unidos). A utilização desse termo foi proposta para a oficina realizada no PCIU! em junho de 2014, conforme detalharemos no subcapítulo 4.12 deste trabalho e como se pode verificar no Relatório em apêndice (p.563-565). O termo corresponde a uma vasta área de pesquisa e investigação que inclui variadas formas de uso de movimentos corporais em performances corais, gerando uma melhor resposta ao desafio de se criar uma movimentação que potencialize a interpretação musical do coro, favoreça a expressão dos coralistas e facilite sua emissão vocal. Entre essas formas de uso, a oficina trouxe especial ênfase ao conceito de Choralography, criado por Frank Pooler (1926-2013), que atuou como diretor de atividades corais na Universidade do Estado da Califórnia em Long Beach.

⁷⁴ O que definimos por **auto percepção** no coro é um olhar atento e consciente da criança para si mesma, enquanto indivíduo com características próprias, e ao mesmo tempo em relação ao grupo, sendo parte integrante de um todo. Isso implica em auto avaliar seu próprio comportamento no coro, perceber como está produzindo sua voz, bem como ter consciência do seu próprio corpo, de sua postura, de seu jeito de se colocar e se locomover no tempo e no espaço; uma visão atenta para o modo como os outros a enxergam, ou seja, um olhar para si em meio às outras crianças.

ser mais imprevisíveis e a surpreender-nos com questionamentos inusitados e novas ideias para a renovação e atualização do trabalho.

Podemos concluir então que o trabalho do regente coral infantojuvenil, em seu caráter psicopedagógico, tem dois objetivos básicos: 1) ensinar as crianças a atenderem à regência, sendo que para isso é necessário levá-las à compreensão dos elementos musicovocais e ao entendimento do fazer musical em grupo; 2) manter o interesse delas em participar do coro, fazendo com que sintam satisfação em cantar e se expressar artisticamente por meio da música. Sabemos que essa não é tarefa fácil; para que se alcancem esses objetivos, são necessários dois elementos-chave, sobre os quais discorreremos a seguir.

1.2.1. Motivação e disciplina: aspectos psicopedagógicos na regência coral infantojuvenil

Em nossa pesquisa realizada com regentes, a **motivação** e a **disciplina** figuram entre as principais dificuldades e desafios relatados no trabalho coral infantojuvenil. Esses dois elementos psicopedagógicos, sem dúvida, estão intimamente relacionados e associados às necessidades de um coro infantojuvenil. Embora tomem parte de discussões em muitas áreas das ciências humanas, esses elementos precisam ser devidamente enquadrados na realidade da área coral, e por isso são tratados com destaque neste subcapítulo, com o aporte dos referenciais teóricos das áreas da Psicologia e Pedagogia.

Já citamos o “motivar” algumas vezes até este ponto da tese, e isso se deu de maneira inevitável, pelo fato de ser mencionado por autores que aqui apresentamos, e também por ser inerente às concepções psicopedagógicas da regência coral infantojuvenil. É importante esclarecer que ao inserirmos os referenciais psicopedagógicos no campo da Regência, estaremos equiparando “escola” a “coro”, “alunos” a “coralistas”, e “professores” a “regentes”, sendo todos esses termos utilizados em nossa discussão e sendo diferenciados somente pelo contexto em que seus autores o apresentam.

Oriunda do verbo latino “*movere*”, que derivou o termo “motivo” na língua portuguesa, a motivação pode ser definida de modo genérico como “aquilo que move uma pessoa, aquilo que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.162). A

motivação na aprendizagem se insere nas condições psicológicas do indivíduo, mas também está estritamente relacionada com a ação pedagógica. Liane Zanella, ao discorrer sobre aprendizagem, ressalta que “sendo a motivação um processo interno e constituindo-se em uma resposta pessoal do indivíduo frente a determinada situação, está também na dependência (especialmente em alunos mais novos) do incentivo propiciado pelo professor” (2003, p.33). Com isso, entende-se que a motivação precisa ser dosada em qualidade e quantidade para que seja efetiva no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a psicóloga Simone Eccheli enfatiza que o professor, enquanto “organizador da situação de aprendizagem”, precisa motivar seus alunos de maneira ponderada, planejando tarefas adequadas para esses alunos – sendo que “adequadas”, segundo a autora, significam atividades que “oferecem perspectivas de êxito com esforço razoável” (2008, p.211), focando na própria realização da atividade como meta principal. Se o professor propuser tarefas difíceis demais, os alunos provavelmente não conseguirão atingir as metas estabelecidas; dessa forma, não será possível atribuir o fracasso dos alunos à sua falta de esforço, mas à sua suposta falta de capacidade, gerando sentimentos negativos de incompetência, insegurança, ansiedade, frustração e baixa autoestima. Como resultado disso, Eccheli considera que o aluno pode se esquivar de situações de aprendizagem através de uma atitude apática ou indisciplinada em sala de aula, sendo essa uma forma de se autoprotger.

A motivação pode ser classificada em dois tipos: intrínseca e extrínseca. Segundo Zanella, ambas as motivações estão “de uma forma ou outra, presentes na vida humana e fazem parte do contexto de desenvolvimento” (2003, p.34). Por motivação intrínseca, entende-se “aquela impulsão que leva o indivíduo ao desenvolvimento, baseado no entendimento de que o objetivo a alcançar reverterá em maior capacitação como ser humano” (*id., ib.*). Em outras palavras, o indivíduo tem vontade de aprender pois reconhece o aprendizado como algo positivo e importante para sua própria vida. Além disso, procura superar seus próprios limites ou atingir objetivos pessoais para esse aprendizado. Em uma concepção mais próxima do canto coral, Eccheli afirma que “todo evento que aumentar a percepção da própria competência ou proporcionar um *feedback* positivo acerca da *performance* em uma dada atividade, tenderá a aumentar a motivação intrínseca” (2008, p.202).

Já a motivação extrínseca, segundo Zanella, “vai se desenvolver por uma condição social ou externa, onde o objetivo, uma vez alcançado, vai propiciar algo mais e está relacionado ao social” (2003, p.34). Eccheli explica esse tipo de motivação como um estado emocional provocado por estímulos situacionais específicos que levam os alunos a se engajarem intencionalmente em atividades (2008, p.202). Esse engajamento pode ocorrer, por exemplo, quando o indivíduo busca alcançar alguma recompensa ou prêmio por suas ações. No caso do coro, podemos pensar que as crianças podem se empenhar quando tem em vista a realização de alguma apresentação ou pretendem participar de uma competição – e isso constitui um tipo de motivação extrínseca.

Em resumo, motivar significa satisfazer os motivos pessoais que estimulam o aluno a desenvolver as ações necessárias para o seu aprendizado; em outras palavras, é encontrar significado e valores que dêem sentido ao esforço – físico e mental – que o aluno realiza. Em reverso, a falta de motivação ou desmotivação previsivelmente leva ao desinteresse e à indisciplina, e muitas vezes, dificulta – ou até mesmo bloqueia – o aprendizado. Eccheli (2008) considera que a **indisciplina** pode ser um sinal da **desmotivação** dos alunos diante dos conteúdos trabalhados, das metodologias de ensino que não favorecem a aprendizagem significativa ou nas dificuldades na relação professor-aluno (p.199), que no caso desta tese se aplica a regente e coralistas. Essas relações humanas são um tema pouco explorado na literatura coral, conforme constatamos em nossa pesquisa e conforme ressaltam as regentes gaúchas Agnes Schmelling e Lúcia Teixeira:

embora havendo no Brasil grande quantidade de coros, a maior parte da nossa literatura enfoca questões relacionadas às técnicas de canto e regência. A abordagem das relações intersubjetivas, entendendo o coral como uma atividade de interação social, carece ainda de reflexões mais aprofundadas (SCHMELLING; TEIXEIRA, 2007, p.1).

A citação acima confirma o pressuposto de que é importante e é preciso discutir, dentro da prática coral, aspectos relativos às relações sociais que se estabelecem em um coro, dada a carência de estudos nesse sentido. Austin, Renwick e McPherson (2009, p. 213) afirmam que a motivação pode ser vista como um processo dinâmico que envolve esse sistema social (por exemplo: professores, amigos, pais e irmãos), e também o autosistema (percepções, pensamentos, crenças, emoções), as ações (por exemplo, investimento pessoal e atendimento à regras no aprendizado) e os resultados (conquistas no aprendizado) (2009,

p.213). No aprendizado da Música, segundo os pesquisadores, as crianças permanecem motivadas quando acreditam que seu aprendizado é útil ou importante para aquilo que planejam fazer no futuro e quando se sentem competentes no fazer musical; dessa maneira, desenvolvem seu interesse por tocar ou cantar e se comprometem com o estudo da Música.

Já discorreremos sobre a utilização do aspecto lúdico que desperta o prazer em aprender música, a fazer parte de um coro e a comparecer aos ensaios – e desse aspecto deriva a motivação. As crianças motivadas naturalmente tendem a cantar as músicas que aprendem no coro em situações diversas (fora dos ensaios); a falar sobre os acontecimentos ocorridos no ensaio; a externar a alegria de sua participação no grupo para os pais, para a família e para os amigos; a se sentirem orgulhosas pelos progressos alcançados no coro e pelos novos conteúdos aprendidos. Todavia, uma postura demasiadamente autoritária do regente pode levar à desmotivação, isto é, as crianças podem fazer o que o regente manda simplesmente porque são condicionadas a obedecer, mas não estão envolvidas com entusiasmo e com sinceridade na atividade, conforme argumenta a regente carioca Elza Lakschevitz – uma das grandes referências na área do coro infantojuvenil brasileiro:

a postura do professor que sabe tudo, infelizmente muito comum nos regentes que vejo trabalhando hoje em dia, causa uma grande perda de informações preciosíssimas, de oportunidades. Em um ensaio com crianças não se pode chegar lá e trabalhar de qualquer maneira, com uma postura de “eu ensino e vocês aprendem”. Você tem que ter descoberto uma forma de fazê-lo de maneira que eles desenvolvam interesse em seguir à próxima etapa (LAKSCHEVITZ, 2006, p.44)

Percebemos, na última frase da citação de Lakschevitz, que a regente se refere exatamente à motivação que parte do regente, no intento de descobrir formas de desenvolver o interesse dos coralistas – tal como aqui concebemos – e prosseguir nesse caminho, sem a necessidade de imposições rígidas ou posturas demasiado austeras. Nesse sentido, a regente e Profa. Dra. Maria José Chevitarese esclarece que em um coro “não se deseja uma disciplina que tenha como função principal cercear, coibir, robotizar, mas que possa auxiliar o indivíduo a encontrar seu equilíbrio interno, favorecendo o seu crescimento como cidadão crítico e consciente” (2007, p.61-62). Relacionando os apontamentos de Lakschevitz e Chevitarese, percebemos aqui como a motivação e a disciplina estão intimamente associadas, e como a disciplina pode ser positiva, em decorrência de um processo de motivação bem-sucedido: o aluno/coralista motivado naturalmente desenvolve

a autodisciplina como o caminho que conduz à sua aprendizagem. Nesta perspectiva, Bartle nos revela que o oposto também é verdadeiro: “as crianças se tornam frustradas em um ambiente caótico” (2003, p.59), ou seja, onde há ausência total de disciplina.

Bartle reconhece que a disciplina “é uma das maiores preocupações dos regentes” (2003, p.59). A pedagoga Cândida Alves constata que essa também é uma atual preocupação na Educação, e afirma em sua dissertação de mestrado que “a indisciplina tem representado uma das grandes **dificuldades** da escola contemporânea assim como é, hoje, um grande **desafio** a ser enfrentado pelo profissional docente” (ALVES, 2002, p.3, grifo nosso). A autora ainda aponta que em geral, o aluno é considerado “indisciplinado” quando não faz silêncio na sala de aula. Contudo, segundo Alves, não se pode associar a disciplina ou a disciplina como um fator isolado, ligado somente à natureza do aluno – “afinal, ninguém nasce predestinado a ser disciplinado ou indisciplinado” (2002, p.5). É necessário considerar que a agitação ou as movimentações em sala geralmente são vistas como sinônimos de indisciplina e/ou falta de atenção e “muito poucas vezes, como uma manifestação de emoções de algo que não está agradando ao aluno ou mesmo de uma participação mais ativa” (2002, p.4-5), o que podemos também interpretar como falta de motivação.

No âmbito do coro, Lakschevitz também discute o problema do coralista considerado “indisciplinado” ou “mal comportado”, mas ressalva: “não é a criança exageradamente comportada a única talhada para cantar em coro” (2006, p.34). Relatando sua experiência, Lakschevitz nos elucida que

não adianta gritar, nem fazer ameaças. Crianças conversam com outras, naturalmente. O fator social está presente, e não pode ser reprimido. Porém, se o regente normalmente destaca a importância do grupo em seu trabalho, do objetivo comum, as próprias crianças tendem a perceber quando estão atrapalhando. Por exemplo, se eu via alguém virado para trás, conversando, eu geralmente abaixava o tom de voz, para que aumentasse a atenção dos coristas, até que só o “conversador” estivesse distraído. Aí ele virava motivo de piada, todos riam dele, etc. Meio que brincando, ele entendia que não percebeu algo que todos perceberam antes, que ele estava “por fora”. Acho que isso era uma forma de, mesmo brincando, concentrar a enorme quantidade de energia desses cantores (LAKSCHEVITZ, 2006, p.46, grifo nosso).

Um regente de São Paulo que participou de nossa pesquisa, nessa mesma perspectiva, analisa que

criança dispersa a atenção muito facilmente, cabe ao educador tentar ser o mais dinâmico possível com o grupo para tentar mantê-los atentos o máximo que ele conseguir. Um pouco de bagunça e conversas paralelas sempre vão existir. Cabe ao mentor não se perder no meio delas. Conheço profissionais que se queixam um pouco do controle com o grupo e reclamam até um desgaste vocal por ter que ficar falando em um volume mais alto para conseguir atenção (apêndice, p.534, grifo nosso).

Nas duas citações, percebemos que estes regentes compreendem as conversas entre as crianças durante os ensaios como algo natural. Mas ao mesmo tempo, ao sugerirem que o regente não reprima esse fator social e não se perca no meio dessas conversas, incitam-no a buscar estratégias para motivá-las a participar ao máximo do trabalho que está sendo desenvolvido, de modo a concentrar sua energia e dispendar seu tempo nele. Isso constitui um desafio para muitos regentes, e se verifica em vários contextos. Uma regente paulistana que trabalha com um coro religioso declara: *“acredito que seja um grande desafio conseguir realizar o trabalho musical com qualidade (...), encontrando o limite entre a disciplina e a descontração”* (apêndice, p.552).

É pertinente ratificar que o “problema da indisciplina” diz respeito não só ao silêncio esperado do coralista no momento dos ensaios, mas também à sua assiduidade, pontualidade, responsabilidade e compromisso, isto é, a seriedade com que encaram sua participação no grupo. Uma regente de Belo Horizonte (MG) relata que hoje em dia é muito difícil as pessoas *“se envolverem em um projeto sério que exige dedicação, vontade, desprendimento, seriedade, etc”*, como é o caso de um coro (apêndice, p.550). Mas de fato, um ambiente silencioso é menos desgastante para o professor e para o regente, e contribuem tanto para sua concentração no que está ensinando/ensaiando, quanto para a manutenção de sua saúde vocal. Outro fato que não podemos deixar de considerar é que um ambiente ruidoso não costuma contribuir muito para o fluir de uma aula de Música, que intrinsecamente demanda organização e um ambiente favorável à escuta, que é o princípio básico de toda a compreensão e a origem do fazer musical. Nesse sentido, o regente Mário Assef (2013) pontua a importância da disciplina nas aulas de música, contextualizando a realidade brasileira contemporânea:

ensinar as crianças a ter disciplina é visto por muitos como algo maléfico. Entretanto, ter disciplina é um pressuposto básico para que se tenha um mínimo de organização mental e psicológica (...). Defendo que, ao contrário de ser um elemento disciplinador que restringe a liberdade das

crianças, a prática de organizar, sistematicamente, fila de cantores, trabalhar a entrada no palco, propor diversas arrumações por naipes são exercícios mais do que necessários para a consciência da utilização do corpo no espaço. Não são elementos castradores, mas algo que necessitamos em nossa coletividade, inclusive no trânsito. O importante é que esse exercício de organização não seja feito com o mero exercício de disciplina como um fim em si, mas que surja como consequência natural de uma necessidade de organização sonora (ASSEF, 2013, p.59-60).

Podemos então sintetizar que a disciplina precisa ser ensinada e trabalhada pelo professor, e ao mesmo tempo precisa ser compreendida e conquistada pelos alunos. Nas palavras de Alves,

a disciplina é construída no interior do processo de aprendizagem. A questão da disciplina ou indisciplina na escola não se restringe em obter um tipo padronizado de comportamento, mais do que isso, ela envolve o como ensinar certas maneiras de se trabalhar. A criatividade do professor é um dado bastante significativo para lidar com questões disciplinares. O professor deve criar uma maneira própria de trabalhar, sempre com vistas nos objetivos e características que deseja alcançar (ALVES, 2002, p.19).

Diante disso, surge a questão: quais seriam, então, as estratégias metodológicas para desenvolver a motivação e a disciplina, construindo um ambiente mais adequado para a aprendizagem, e que poderiam ser aplicadas à situação de ensaio coral?

Alves afirma que “uma possível saída para o problema da indisciplina estaria inserida na relação professor-aluno, nos vínculos firmados em nosso dia-a-dia e, principalmente, no modo como nos posicionamos diante do outro” (2002, p.42). Nessa relação, um dos elementos-chave é a conquista do respeito, e a partir dele, a admiração. Demonstrar domínio do conhecimento (musical), ter paixão por ele e saber transmiti-lo, respeitando igualmente os alunos, são passos para essa conquista. Assim, a partir do respeito e da admiração que o aluno (coralista) nutre pelo professor (regente), estabelece-se “outro tipo de disciplina, que não mais será a do silenciamento, da obediência e da resignação, mas sim uma disciplina que evoque afinho, vontade de conhecer, persistência” (ALVES, 2002, p.42), tornando a aprendizagem satisfatória e significativa.

Ainda em relação ao relacionamento professor-aluno, Alves também aponta ser necessário que o professor conheça seus alunos, e tente investigar porque o aluno “indisciplinado” se comporta daquela maneira. Para isso, o regente pode conversar com os pais, investigar o histórico da criança e pedir ajuda a outras pessoas que estão envolvidas na

realização da atividade coral, compartilhando sua percepção em relação àquela criança. Nas palavras de Alves, “será este o momento de olhar com mais atenção para a criança considerada ‘difícil’ e tomá-la como um desafio pedagógico, e a partir dela, desenvolver um trabalho que a satisfaça de verdade (2002, p.6). Dessa maneira, além de mostrar os limites, o professor estaria também apontando as possibilidades de aprendizagem, que na maioria das vezes passam despercebidas. Bartle, nessa mesma perspectiva, afirma ser de importância vital que o regente conheça cada criança além de seus aspectos musicais, ou seja, saiba de outros aspectos de suas vidas, e assim, demonstre que está sinceramente interessado no bem-estar e no desenvolvimento delas (2003, p.62).

Alves afirma ainda que o trabalho do professor pode acontecer de forma disciplinada quando ele indica uma atividade a ser executada pelos alunos e deixa claros os objetivos a serem alcançados, bem como o modo pelo qual tal atividade deve ser realizada: “se em meio ao silêncio para que haja concentração, ou se em meio à troca de ideias” (2002, p.18). Voltando à questão do silêncio, é preciso que esteja claro para os alunos que essa é uma condição necessária em um determinado momento para que se concretize uma atividade, em vez de ser conquistado por medo, ameaças, chantagens ou humilhações – o que pode até mesmo gerar mágoas e frustrações. Assim, se o silêncio é importante, isso precisa ser entendido pelas crianças e enfatizado pelo professor.

Porém, a disciplina pode estar presente não só no estabelecimento de um momento de silêncio, mas na rotina de todo o ensaio coral: na organização do espaço físico, no cuidado com os materiais do coro (partituras, pastas, etc), na demonstração e no reforço de exemplos positivos (por exemplo, elogiando aqueles alunos que estão sentados adequadamente para cantar, ou que estão atentos à regência), na eficiência da comunicação (incluindo recados e avisos, o contato com os pais e equipe de trabalho), no controle do tempo e no preparo dos ensaios.

É necessário, portanto, conscientizar os alunos de que “a disciplina é um processo coletivo necessário para o desenvolvimento de um trabalho em grupo harmônico e produtivo” (ECCELI, 2008, p.211); a disciplina depende das motivações pessoais dos alunos e de seu empenho para a concretização de uma determinada atividade. Contudo, esse processo precisa ser alcançado dentro de um ambiente de respeito entre os integrantes do

grupo e respeito à autoridade do professor enquanto líder e condutor da aprendizagem. Nas palavras da autora,

autoridade e respeito são atitudes que implicam em mútua aceitação entre professores e alunos, necessária não só para o bom rendimento do trabalho escolar, mas também, e principalmente, para o desenvolvimento da disciplina internalizada dos alunos. É preciso, também, tentar modificar o vínculo docente-aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem. Pelo exposto até o momento, conclui-se que o processo escolar requer que se desenvolvam simultaneamente dois traços: disciplina e motivação (ECCHELI, 2008, p. 211).

Resumindo o exposto e trazendo essas considerações para o contexto específico do coro infantojuvenil, onde o regente frequentemente se torna o exemplo a ser seguido e é a referência de atenção, torna-se fundamental que ele demonstre ser ele mesmo disciplinado, por meio de atitudes como: estabelecer o modo como será realizada cada atividade no ensaio, explicando quando e porque o silêncio é fundamental; conhecer a seus coralistas – inclusive em suas preferências e interesses não-musicais – e investigar porque determinado coralista é passível de ser considerado “indisciplinado”; escolher atividades adequadas ao desenvolvimento dos alunos, motivando-os à concretização dessas atividades; reconhecer e valorizar cada progresso alcançado, elogiando merecidamente as situações onde há efetivo envolvimento de todos; demonstrar paixão pelo ensino e pelo conteúdo que está sendo transmitido; demonstrar conhecimento musical e vocal, fornecendo inúmeros exemplos cantados; administrar os relacionamentos – entre regente e coralistas e entre os próprios coralistas; tomar decisões de forma tranquila e segura, com um tempo de antecedência razoável (o que será discutido posteriormente, no capítulo 2 desta tese).

Uma equipe de trabalho que auxilie o regente também facilita muito a organização do ensaio e contribui para que as atividades fluam com mais eficiência, de modo que os alunos-coralistas estejam realmente envolvidos musicalmente. De qualquer maneira, em hipótese alguma o regente deveria exceder seu volume de voz constantemente para chamar a atenção do coro, porque isso pode desgastar a sua própria saúde vocal e tornar tenso o ambiente de ensaio. Exemplos de estratégias que podem ajudar o regente a ser bem sucedido em seu trabalho, sem que essas situações venham a ocorrer, serão apresentadas no capítulo 4 desta tese. Porém, conhecer o grupo de crianças que compõem o coro infantojuvenil – em suas particularidades e generalidades – também é um fator essencial

para que o trabalho do regente seja bem sucedido, e está ligado ao provimento de motivação e ao estabelecimento da disciplina. Tratemos, pois, dessas generalidades.

1.2.2. O grupo infantojuvenil

Para tentarmos definir um possível conceito de “coro infantojuvenil” retratando a realidade brasileira contemporânea, elaboramos a primeira questão de nossa pesquisa com regentes, objetivando que cada participante apresentasse um perfil detalhado de seu coro atendendo aos seguintes itens: nome do grupo, cidade/estado na qual o trabalho é realizado, faixa etária das crianças/adolescentes, número de participantes, tempo de existência do grupo, tempo de experiência do regente junto ao grupo, tipo de projeto (escolar, social, religioso, empresarial, etc.), periodicidade e duração dos ensaios e, por fim, se havia uma equipe de trabalho – regente assistente, instrumentista, preparador vocal, monitores e outras pessoas envolvidas na direção do coro.

A partir da análise dos dados obtidos (considerando que nem todas as respostas recebidas contemplaram todos esses itens), constatamos a grande diversidade em relação à faixa etária dos coralistas e deparamo-nos com três tipos de denominações para esses coros: os termos **infantil**, **infantojuvenil** e **juvenil**. Porém, verificamos que a relação entre a faixa etária e a denominação do coro não é padronizada; pelo contrário, é bastante divergente – e, pelo que podemos perceber, é algo comum em todo o país.

Sendo assim, dada a imprecisão desses termos (que gerariam uma discussão improdutiva e pouco útil em âmbito prático) e a impossibilidade de padronização da faixa etária a que se destina a atividade coral, denominamos **coro infantojuvenil** o trabalho vocal que visa o aprendizado musical em conjunto, direcionado principalmente aos coralistas que se encontram em idade escolar (ensino fundamental) e que se encontram em fase de pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras, perceptivas, intelectuais, verbais, afetivas e sociais.

Seguindo essa mesma lógica, adotamos o termo “crianças” para nos referirmos a essa extensa faixa etária que abarca também os chamados “pré-adolescentes” (10-12 anos). Considerando que cada criança tem seu próprio padrão de desenvolvimento e que os

níveis de maturidade intelectual, psicológica e física – sobretudo vocal – se estabelecem individualmente, de maneira diferenciada, não seria possível determinar com exatidão o momento em que uma criança passa de uma fase a outra, conforme afirmam os psicólogos Deldine e Vermeulen:

a criança é, portanto, um ser em via da maturação física e psicológica (...). De fato, se o desenvolvimento se apresenta como um processo ininterrupto, seu ritmo não é, necessariamente, uniforme e contínuo. (...) Em geral, não há transição clara de um estágio a outro (DELDINE; VERMEULEN, 1999, p.12).

Além disso, as fases do desenvolvimento infantojuvenil levam em conta uma série de fatores, sobretudo sócio-culturais, conforme escreve a pesquisadora francesa Suzanne Mollo-Bouvier:

a concordância entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e sua inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes. Elas variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro. O interesse não é o de fixar limites estáveis ao período da infância, mas, antes, de discernir seus constantes deslocamentos e buscar suas causas (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.393).

Portanto, ao direcionarmos esta tese para o coro **infantojuvenil**, pensamos em uma especificação mais abrangente para o trabalho coral com crianças e pré-adolescentes, considerando que esta é uma fase de transição indefinida e relativa. Procuramos também levar em conta a própria concepção dos coralistas, que preferem ser tratados por “infantojuvenis” e assim parecem se sentir psicologicamente mais amadurecidos e mais autônomos, uma vez que a caracterização “infantil” se estabelece como uma fase anterior (a educação infantil precede o ensino fundamental, que se inicia aos 5-6 anos com a fase de alfabetização). Verificamos, no trabalho desenvolvido no PCIU!, que o termo “infantojuvenil” incentiva a participação de pré-adolescentes que já estão na fase de abandono ou de rejeição à infância e a tudo o que se liga a esse universo. Assef, em sua experiência junto a coros escolares, reforça essa hipótese ao afirmar que

bem cedo, as crianças perdem o interesse pela temática infantil (...). Muitas, a partir de 8, 9 e 10 anos tem todas as atitudes direcionadas para a adolescência. (...) O que observo é o distanciamento precoce da ingenuidade temática e de seu ambiente sonoro de excelente qualidade, que considero ricos, criativos e cheios de fantasias (ASSEF, 2013, p.58).

Em nosso contexto contemporâneo, encontramos crianças amadurecidas precocemente, tal como nos apresenta a citação de Assef, e por isso torna-se um desafio para o regente elaborar um trabalho que seja atrativo também para esse público. De qualquer maneira, é imprescindível que o regente tenha um embasamento psicológico que lhe dê referências a respeito das características do grupo com o qual trabalha, considerando que esse grupo pode mesclar distintas faixas etárias que precisam se equilibrar na prática coral.

Para discorrermos sobre as características psicológicas de um grupo infantojuvenil, teremos como referencial a obra do médico, filósofo e psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), nos apoiando em seus próprios escritos e nos estudos de pesquisadores brasileiros a respeito de suas teorias. Contudo, Wallon não concebe os elementos psicológicos de modo isolado na constituição do sujeito: o ser humano é simultaneamente biológico e social, isto é, “sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar” (DANTAS, 1992, p.36). Porém, é a dimensão afetiva que ocupa lugar central na teoria psicogenética⁷⁵ de Wallon, tanto do ponto de vista da construção da pessoa, como do conhecimento. Ao mesmo tempo, de acordo com a concepção walloniana, o funcionamento da personalidade do indivíduo é associado ao seu movimento corporal; em outras palavras, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Assim, motricidade, inteligência e afetividade se constroem mutuamente, como um todo complexo.

Para estabelecer critérios na escolha de atividades para um **grupo infantojuvenil**, levando em conta as habilidades motoras e o nível de maturidade intelectual e afetiva necessários ao desenvolvimento musical, nos embasamos no “estágio categorial” definido por Wallon, que corresponde ao período aproximado dos 06 aos 11 anos de idade. Incluímos também fase de “passagem da infância à adolescência”, que ocorre entre 11 e 12 anos. Para Wallon, o estágio categorial

aparece no conjunto da evolução mental como de estabilidade relativa, com progressos regulares (...) Nesse período a criança continua a se desenvolver, tanto no plano motor como no afetivo, mas as características do comportamento são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual, e é nesse domínio que se podem perceber

⁷⁵ A psicologia genética se refere à origem (gênese) dos processos psíquicos, observados em uma dimensão integradora, ou seja, que engloba os diferentes elementos envolvidos no desenvolvimento humano.

grandes saltos. A criança aprende a se conhecer como pessoa pertencente a diferentes grupos, exercendo papéis e atividades variados. Toma conhecimento de suas possibilidades, adquirindo um conhecimento mais completo e concreto de si mesma (AMARAL, 2007, p. 52).

Na concepção de Wallon, entre as características que marcam o início do estágio categorial – dependente do desenvolvimento biológico e da inserção no meio humano – está a emergência da **autodisciplina mental**, conhecida por atenção. Com a maturação dos centros nervosos de discriminação e inibição, a criança permanece concentrada em uma ação por mais tempo do que era conseguido no estágio anterior de desenvolvimento. Em relação ao **plano motor**, “os gestos neste estágio estão mais precisos e localizados, de forma que ela [a criança] pode selecionar o gesto adequado à ação que deseja realizar” (AMARAL, 2007, p.52-53). No **plano social**, nota-se na criança “uma crescente individuação, a se perceber cada vez mais como um *eu* em relação aos outros, em um processo de conflitos e cooperação com os demais” (*id.*, *ib.*).

Wallon destaca a importância da participação da criança em um grupo não somente para a aprendizagem social, mas para o desenvolvimento de sua personalidade. Segundo o autor, por volta dos 06-07 anos a criança se torna capaz de procurar seu lugar em um grupo: “a partir deste momento, ela aprende a comportar-se, como pessoa entre seus semelhantes, com os quais ela pode precisar entrar em acordo, o que lhe dá a possibilidade de desenvolver toda uma nova variedade de condutas sociais” (WALLON, 1954, p.175). Entrando nessa estrutura, a criança assume um lugar e um papel determinados, diferenciando-se dos outros e ao mesmo tempo aceitando-os com seus interesses e aspirações próprios; “em resumo, assumindo entre os outros membros a postura de indivíduo distinto que tem sua autoestima e cuja autonomia, conseqüentemente, não pode ser ignorada” (*id.*, p.176). Além disso, a assimilação do *eu* ao *outro* por intermédio do grupo, nas características do pensamento categorial, “é indispensável à criança, não somente para a aquisição de certas normas, mas também para tomar consciência de suas próprias capacidades e de seus próprios sentimentos”. (*id.*, *ib.*). O lugar que o grupo designa à criança varia, mas as normas que a participação no grupo lhe impõem obrigam-na a regular sua ação e controla-la na frente do *outro*, a fazer uma imagem como que exterior a si própria. Wallon ainda considera que

a estrutura de um grupo não é uma soma de relações interindividuais. Se ele existe, sua existência deve-se, sem dúvida, à presença de seus membros e ao que eles lhe dão de si próprios. O grupo dependerá, então, do que eles são e do que fazem, mas, em troca, ele impõe suas exigências. Ele dá novas formas e objetivos específicos às atividades de seus membros. (...) O grupo é o veículo ou o iniciador de práticas sociais. Ele transcende as relações puramente subjetivas de pessoa a pessoa (WALLON, 1954, p. 177-178).

Sendo assim, no exercício da regência coral infantojuvenil torna-se fundamental levar as crianças ao entendimento do coro enquanto grupo e à compreensão do grupo enquanto prática social – que é necessária ao seu desenvolvimento. Além disso, o regente precisa estar ciente de que a criança em estágio categorial necessita da confirmação de seu trabalho, ou seja, é importante que o regente avalie o trabalho da criança e lhe dê sempre um *feedback* nesse sentido, elogiando os progressos alcançados ou mostrando o quê (e de que forma) precisa ser melhorado. Outra atitude positiva do regente é propiciar um ambiente em que a criança possa se sentir aceita e acolhida, de acordo com o que ela é.

O psicólogo Eduardo Martí (2002) descreve que a faixa etária dos 06 aos 12 anos é “caracterizada por uma nova maneira de pensar, mais lógica e mais estratégica, e por uma ampliação e melhor organização dos conhecimentos, aspectos essenciais nas aprendizagens escolares” (p.233). Segundo o autor, as crianças nessa faixa etária possuem uma atenção mais seletiva, uma memória mais segura e estratégica e ampliam a qualidade e a quantidade de conhecimentos sobre diversos aspectos da realidade; conseguem dar testemunhos fiéis de eventos passados, são capazes de captar o humor e a ironia, tem maior consciência de seus pontos intelectuais fortes e fracos, relacionam simultaneamente mais unidades de informação. “Diferentemente das crianças de 02 a 06 anos, que podem se confundir facilmente se têm de enfrentar uma situação complexa ou exigências simultâneas, as crianças maiores podem coordenar ao mesmo tempo diferentes informações, ideias ou conceitos” (MARTÍ, 2002, p.234). O amadurecimento das habilidades práticas e as experiências que se ampliam com o tempo de vida permitem que as operações mentais sejam realizadas mais rapidamente: a informação se torna mais familiar e as operações são executadas com maior rapidez, sendo que algumas tarefas se tornam automáticas – ou seja, requerem menos esforço mental e libera recursos para o processamento de uma nova informação. Assim, as crianças de 06 a 12 anos utilizam seus recursos de forma mais adaptada e efetiva, aumentando sua capacidade e sua competência; o domínio da escrita,

por exemplo, se torna uma ferramenta para a memorização e para a resolução de problemas. As crianças, portanto, criam estratégias e recursos complementares para facilitar suas tarefas e realizar novas conquistas em seu aprendizado, de forma funcional e autônoma; o que, segundo o autor, “é um elemento muito importante em seu desenvolvimento cognitivo e com claras repercussões na vida cotidiana” (*id.*, p. 236). Em resumo, as crianças de 06 a 12 anos possuem “um sistema de processamento mais seletivo, mais flexível e mais controlado do que o das crianças menores de seis anos” (*id.*, p.237); os conhecimentos que elaboram sobre o mundo são mais organizados e complexos em relação às crianças menores, repercutindo em um aperfeiçoamento das suas capacidades de memória, de forma mais consciente e intencional; tem uma noção mais clara de seus próprios processos cognitivos do que as crianças menores, ou seja, percebem mais como pensam e o que pensam; identificam aquilo que já conhecem, são capazes de avaliar uma tarefa cognitiva (seu grau de dificuldade) e avaliar seu próprio desenvolvimento. As crianças a partir de 06 anos adquirem, ainda, uma maior capacidade para a elaboração de representações mentais (roteiros, cenas, histórias) mais precisas, mais bem organizadas e mais significativas do que as crianças mais novas; sua forma de adquirir e organizar, de forma elaborada, seus conhecimentos, podem até mesmo superar, em alguns casos, a dos adultos.

Martí nos apresenta exemplos comparativos ainda mais claros entre as crianças de 06 a 12 anos e as crianças menores:

enquanto os pequenos se distraem com facilidade, passam de um tema de interesse a outro, não respeitam as regras de um jogo, mudam de atividade e sua concentração em uma mesma tarefa é muito limitada, as crianças maiores trabalham com mais facilidade de forma independente, podem acompanhar uma ou várias conversações e se concentram com mais precisão nos aspectos relevantes de um jogo ou de uma tarefa. Essa diferença está muito ligada ao desenvolvimento da atenção seletiva: a capacidade de filtrar as distrações e se concentrar na informação relevante. (...) em termos gerais, os pequenos precisam de muito mais ajuda e esforços externos (instruções precisas e contínuas, estímulos destacados, reforço motivacional) do que os maiores para controlar sua atenção. (...) AS crianças do ensino fundamental sabem melhor o que devem e como devem fazer do que as crianças da educação infantil: planejarão melhor suas ações antes de abordar um problema, farão um acompanhamento mais preciso de suas ações e poderão avaliá-las e corrigi-las se for necessário, ou controlarão e adaptarão melhor suas estratégias de acordo com o tipo de tarefa (MARTÍ, 2002, p. 236-243).

No plano do desenvolvimento motor, Deldime e Vermeulen (1999, p.127) descrevem os progressos que se manifestam na faixa etária dos 06 aos 12 anos: a coordenação dos movimentos aumenta (por exemplo, na dança, em que há o envolvimento de todo o corpo, e na manipulação de objetos como tesouras, que exigem coordenação motora fina); a força aumenta de maneira considerável (e daí surge o interesse pelos jogos violentos); a rapidez, a precisão e a resistência se desenvolvem de maneira muito marcada e manifestam-se em jogos de competição (o que justifica o gosto pelos jogos competitivos); de modo geral, as possibilidades motoras permitem que às crianças se ponham à prova, confiantes e seguras de suas capacidades.

Já na faixa de 11-12 anos, caracterizada como “fase de passagem” para o “estágio da puberdade e da adolescência” estabelecido por Wallon (*apud* DÉR; FERRARI, 2007, p.60), observam-se mudanças aceleradas nas dimensões afetiva, cognitiva e motora. Os grupos da adolescência são definidos por Wallon como “grupos de oposição aos adultos ou de evasão diante da realidade cotidiana” (1954, p.175). A palavra “adolescente” vem do termo “*adolescere*”, que em latim, significa “amadurecer”; ou seja: é uma fase de amadurecimento fisiológico, psicológico e social no indivíduo, que começa a se desligar gradualmente de tudo o que está vinculado à sua infância. Em geral, a confirmação dessa fase de passagem acaba sendo determinada pela própria criança, quando começa a mudar seu comportamento. No entanto, conforme foi exposto, não há um marco inicial dessas mudanças; elas não se verificam de maneira uniforme entre as crianças, sendo peculiares a cada indivíduo em seus aspectos biológicos e em sua interação com o meio em que vive.

Essa fase de instabilidade entre a infância e a adolescência é marcada pela dificuldade de comunicação com os pais e com os demais adultos que convivem com os pré-adolescentes. Eles próprios tem dúvidas sobre seus interesses, seus sentimentos e suas preferências; tem dificuldade de escolher e tomar decisões, pois já tem uma noção bem clara de causas e consequências; tem uma autocrítica aguçada e temem uma exposição vexatória diante dos colegas (o “medo do ridículo”), de modo que fica difícil para o adulto escolher a maneira mais adequada de se comunicar com eles. Mais difícil ainda, é agradá-los a ponto de convencê-los a participar de uma determinada atividade e manter vivo o interesse em continuar participando. Mollo-Bouvier também discorre sobre essa dificuldade em âmbito social, fazendo uma interessante colocação: “os profissionais dos lazeres para

crianças já alertaram sobre o desafeto dos 10-12 anos que desertam seus centros” (2005, p. 393). Nesse aspecto, a autora ainda menciona “a inadequação da oferta para essa população ainda amplamente silenciosa, abafada entre os pequenos que aceitam um acompanhamento protetor e os grandes que sabem lembrar sua existência a quem se arriscaria a esquecê-los” (*id.*, *ib.*).

Dada essa dificuldade de relacionamento com as pessoas mais velhas, na pré-adolescência e adolescência intensificam-se as relações de amizade entre as crianças. De um modo geral, essas relações se tornam mais estáveis e recíprocas; as crianças nessa fase têm um autoconceito mais elaborado e melhores aptidões para realizar comparações sociais, o que pode ser definido como um processo de “seleção ativa” de amizades, conforme explica a psicóloga Maria Moreno (2002, p.292). Além de se estabelecer uma maior percepção do outro – incluindo suas virtudes e defeitos – a afinidade entre os amigos se comprova em aspectos como altruísmo, cortesia, senso de humor, sensibilidade e maturidade cognitiva na brincadeira. Assim, as crianças vão construindo relações mais intensas de acordo com suas afinidades, elencando os seus “melhores amigos”, com quem compartilham confidências, sentimentos, pensamentos, e de quem esperam lealdade e confiança mútua. Assim, em um grupo, estabelecem-se redes de afinidades – que podem até se estender para fora do grupo – e esse é um aspecto positivo na construção da criança enquanto ser social. No caso do coro, as amizades contribuem para que as crianças (em especial, pré-adolescentes) venham motivadas para os ensaios, na expectativa de encontrar os amigos-parceiros (coralistas) e, com eles, poder realizar um trabalho musical conjunto com resultados compartilhados.

Ainda no campo das relações interpessoais, Palacios et al. (2002) observam que a partir dos dez anos verifica-se entre os pré-adolescentes e adolescentes uma maior compreensão dos sentimentos e pensamentos do outro: ampliam sua capacidade de reconhecer emoções complexas (como alívio ou decepção); consideram várias perspectivas e o ponto de vista de terceiros; apresentam empatia diante de fatos mais abstratos (como a pobreza ou uma doença) e reconhecem a autoridade pelas qualidades pessoais ou capacidade de liderança (*id.*, p. 274). Podemos analisar esses fatos, na prática coral infantojuvenil, como positivos para uma compreensão mais aprofundada dos elementos musicais em estudo, sobretudo o que diz respeito à interpretação, e ao mesmo tempo, uma significativa autoafirmação em relação à participação no grupo (ou seja, um melhor

entendimento de sua função no coro e ao mesmo tempo, entendimento do que essa participação implica em sua vida pessoal).

É importante ratificarmos que as descrições psicológicas aqui apresentadas – de modo sucinto, aliás – não estabelecem fronteiras nítidas entre as etapas do desenvolvimento infantil. Sendo assim, e diante de todos os motivos já expostos, certamente não podemos assegurar qual seria uma faixa etária “ideal” para caracterizar um coro infantojuvenil, tampouco determinar uma idade limite para o ingresso e a saída das crianças em um coro. Nesse sentido, Elza Lakschevitz, lembrando de sua experiência como regente, relata que “estabelecer uma idade específica para a criança participar do coro era sempre muito difícil” (2006, p.41); segundo a autora, um dos fatos que dificulta o estabelecimento dessa um padrão é que “a idade cronológica da criança muitas vezes não corresponde à sua idade mental, ou ao seu desenvolvimento vocal” (*id.*, *ib.*). Contudo, ressalta Lakschevitz, “uma certa capacidade de concentração é fundamental” no trabalho (*id.*, *ib.*). No capítulo 4 deste trabalho, detalharemos nossa experiência prática com crianças de idades diversas no PCIU!, para exemplificarmos melhor essa nossa argumentação aqui apresentada.

O mais importante, diante de tudo o que foi discutido, é que antes de dirigir um grupo infantojuvenil, o regente tenha conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças e sua maneira correlacionada de pensar e agir, demonstrando interesse por elas: pelo que sabem, pelo que sentem, pelo que gostam, pelo que vivenciam, e assim tente compreendê-las em seus problemas e virtudes. Bartle enfatiza ser fundamental, ainda, que o regente trate-as com o respeito e a dignidade que merecem (1993, p. 113). Dessa forma, o ensaio coral pode se tornar um espaço de trocas e construções de experiências mútuas, enquanto a criança se expande não só vocal e musicalmente, mas em seu desenvolvimento integral como ser humano. Nesse processo de ensino-aprendizagem artístico-musical, estreitam-se as relações entre a regência coral e a área da Psicopedagogia, o que torna necessária a discussão sobre a concepção do regente-educador que realizaremos nas próximas páginas desta tese.

1.3. A concepção do regente-educador

Percebemos, diante do que foi exposto até este ponto, que pesquisa em Regência Coral pressupõe “a existência de processos de transmissão e recepção, de ensino e aprendizagem, implícitos em um fazer social” (FIGUEIREDO, 2010, p. 157). Os regentes franceses Jacques Clos e Brigitte Rose (2000) afirmam que, dentro de um contexto educacional, a regência consiste na construção de um projeto que conduza o coro à transformação, onde as tomadas de decisão se fazem dentro do que é necessário e de acordo com o que é coerente e possível, o que demanda o conhecimento da situação do grupo – dentro de sua história e das condições daquele determinado momento (*id.*, p. 6).

Robinson e Winold confirmam a natureza educacional da regência, enfatizando que o regente deve ser um líder e educador competente, um facilitador da aprendizagem (1976, p.44). Nessa mesma perspectiva, Pfautsch (1988, p.92) afirma que “todos os regentes corais deveriam ser – ou aceitar o fato de que eles são – primeiramente pedagogos, que instruem, educam e guiam os grupos corais. Essa é uma grande responsabilidade que não pode ser evitada”⁷⁶. De maneira semelhante, as pesquisadoras baianas Simone Braga e Cristina Tourinho, analisam que

o canto coral promove a experiência coletiva direta com os elementos da música entre os participantes, no entanto, a sua utilização com perfis e contextos diferenciados implica na elaboração de propostas pedagógicas adequadas às suas características. Ao regente não cabe apenas dominar conhecimentos musicais, mas desenvolver habilidades que valorizem as diferenças individuais que fortalecem o grupo, pois a aprendizagem não se limita às trocas com o professor, mas também entre os pares (2013, p.34, grifo nosso).

Dessa forma, o coro é concebido como um “espaço de educação permanente” (COSTA, 2005, p.6) e o regente coral, como um “agente do processo educacional” (FIGUEIREDO, 1990, p. 19), ou seja, um **educador**. A concepção do **regente-educador** que aqui apresentamos engloba, portanto, o conhecimento técnico-musical do regente e paralelamente, suas ações enquanto líder de um processo educacional cujos resultados são obtidos em grupo. Mário Assef analisa que

⁷⁶ *All choral conductors would or should accept the fact that they are primarily pedagogues who instruct, educate, and guide choral ensembles. This is a tremendous responsibility that cannot be avoided.*

a função de um regente de coros é a de um eterno professor de música (...) Na quase totalidade dos coros e grupos vocais, o regente, antes de reger propriamente, exerce a função de pedagogo: leitura musical, técnica vocal, questões de estilo e forma (...) lidando com muita psicologia para obter resultados satisfatórios (ASSEF, 2013, p. 62).

No contexto atual, é normal que as crianças cheguem ao coro sem ter uma experiência musical formal anterior. Nesse sentido, o regente se torna automaticamente o primeiro professor de música de muitas crianças – e é comum que as crianças chamem o regente de “professor” em uma situação de ensaio, que por sua vez se assemelha a uma aula, onde geralmente acontece a iniciação musical. Sendo o regente um educador, é de fundamental importância que procure entender como o ser humano aprende, e a partir daí o ensine a argumentar, a pesquisar, a conquistar uma visão sistêmica. O educador Celso Antunes considera que “a essencialidade do processo de educação é o professor” (ANTUNES, *apud* MOSÉ, 2013, p.185), e esse profissional precisa ter a consciência de que a aprendizagem é um processo dinâmico; que ele mesmo não sabe tudo e a todo momento, portanto, precisa estar aberto a novas aprendizagens e a transformações. Antunes (*id.*, p. 183) reforça que “aprender é essencialmente se transformar. Se não há mudança, não há aprendizagem.” E assim, destaca a importância do professor estar “consciente de que é um ente em permanente processo de formação e vá buscar essa formação” (*id.*, p.186), tal qual afirmamos em relação ao regente, já no início desta tese. Sendo assim, o regente-educador precisa estar sempre motivado ao crescimento e impulsionar seus próprios coralistas ao aprendizado, nessa mesma direção, como afirma Paulo Costa:

para um coro poder alcançar uma boa qualidade musical, seus coralistas devem adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades. (...) para que os profissionais da área coral possam conduzir com eficiência os processos educativos necessários, eles também devem se preparar técnica e musicalmente, e se instrumentar teoricamente (COSTA, 2005, p. 2).

No coro infantojuvenil, o regente-educador se afirma como líder que é capaz de tomar decisões frente ao coro de forma didática, ou seja, visando o aprendizado musical das crianças – o que consequentemente levará ao aperfeiçoamento da *performance* do grupo. Assim, em um coro infantojuvenil, acentua-se o caráter educacional inerente ao trabalho artístico-musical. Lucy Schimiti (2003, p.2) compartilha desse pensamento e ressalta a especificidade do trabalho com o público infantojuvenil:

se o trabalho musical com adultos requer um preparo especial por parte do educador, muito maior parece ser a responsabilidade dessa tarefa quando nos propomos realizá-la com crianças e jovens; com essa faixa é quase impossível desfazermos as primeiras impressões. Se não oferecermos dados para essa vivência de forma absolutamente segura e objetiva, poderemos estar perdendo a oportunidade de obter o interesse e a motivação necessários para o sucesso da atividade que nos propusemos realizar (SCHIMITI, 2003, p.2).

O sucesso da atividade coral ao qual Schimiti se refere subentende um alto nível de qualidade artístico-musical (dentro dos limites e possibilidades das vozes infantojuvenis e da maturidade do grupo), uma aprendizagem significativa e efetiva dos coralistas e a realização pessoal do regente. Portanto, para a concretização de um trabalho bem-sucedido no âmbito do coro infantojuvenil, são requeridas **habilidades** específicas do regente-educador, que complementam as habilidades já expostas neste capítulo. A regente americana Patrice Madura Ward-Steinman⁷⁷ (2009, p.1-2) classifica essas habilidades do regente-educador – ou, nas palavras da autora, o “professor de música coral” – em três categorias: **musicais, didáticas e pessoais**. As **habilidades musicais** incluem: conhecimento sobre o desenvolvimento vocal dos alunos, competência para tocar as partes vocais no piano, capacidade de ouvir erros quando todo o coro está cantando, memorização da partitura, conhecimento do repertório coral (adequado para o nível dos alunos), conhecimento de teoria e história da música e domínio da técnica vocal para conseguir obter um bom timbre e uma boa dicção do coro e, certamente, o domínio da regência. As **habilidades didáticas** essenciais incluem: compromisso com o crescimento musical dos alunos, buscando a excelência musical; conhecimento de estratégias de ensino e dinâmicas de ensaio eficazes; organização; habilidade para se engajar e trabalhar com pessoas (alunos, pais, outros professores, etc.) e experiência como regente coral. Por fim, Ward-Steinman elenca as **habilidades pessoais**, que considera como as mais essenciais ao regente-educador: amar a música coral e a ideia de compartilhar esse entusiasmo com os alunos. Nesse sentido, a autora ressalta que “qualquer compromisso requer trabalho árduo, mas o desejo de fazer o que você ama se transforma em amor ao trabalho.” (*id.*, p.2).

⁷⁷ A referida regente participou, em 2005, do Seminário Internacional de Regência do Projeto Comunicantus da USP, organizado pelo Prof. Marco Antonio da Silva Ramos, trazendo importantes contribuições para a regência coral no âmbito brasileiro.

As habilidades pessoais também são destacadas no campo da Psicologia Social Comunitária⁷⁸. Consideramos que o canto coral representa um papel ou função social de transmissão cultural, englobando valores históricos, estéticos e éticos. “Essas características exigem do regente uma série de **habilidades** e **competências**, ligadas não só ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de pessoas que procuram motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social” – as denominadas **habilidades sociais** (HS), conforme analisam os psicólogos gaúchos Carminatti e Krug (2010, p.86). Segundo os autores, “o desenvolvimento de várias habilidades e capacidades torna-se uma exigência contemporânea, sendo as habilidades sociais uma das qualidades a serem desenvolvidas como estratégia para se atingir uma competência, principalmente na área social.” (*id.*, p.84). Em seus estudos sobre a relação entre canto coral e HS, Carminatti e Krug inferem que, modo geral, essas habilidades podem ser consideradas como

capacidades de efetuar condutas aprendidas que abrangem necessidades de comunicação interpessoal ou respondem às exigências e às demandas sociais, cuja finalidade é conseguir reforçadores em situações de interação social, manter alta a autoestima e diminuir o estresse ligado a situações conflitantes (...) O comportamento socialmente habilidoso (...) expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de um modo apropriado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais (CARMINATTI; KRUG, 2010, p.84).

Além de ser essencial que o regente-educador desenvolva em si próprio esses fatores, é preciso que ele seja também um facilitador no processo de desenvolvimento de competências e habilidades sociais de seus coralistas, sendo que isso não se refere exclusivamente à música, mas a aspectos psicológicos da interação social, como a autoafirmação, o autocontrole e a autoexposição a desconhecidos ou a situações novas e adversas, objetivando uma vivência mais harmoniosa e solidária na prática do canto coral. É importante lembrar que essa vivência também é importante em um contexto educacional, o que não é muito frequente em nossos dias. Uma regente de Campo Grande (MS), que atua em escola particular, pondera:

⁷⁸ Segundo Carminatti e Krug (p.83), a Psicologia Social Comunitária é uma área da Psicologia “interessada pela atividade do psiquismo decorrente do modo de vida da comunidade”, que “procura desenvolver instrumentais de análise e intervenção relevantes para as problemáticas atuais; intenta desenvolver a consciência crítica, assim como a ética da solidariedade e práticas cooperativas”; daí sua relação com o canto coral, enquanto atividade social e comunitária.

acredito que os desafios de um regente são os mesmos de um professor de sala regular. Atualmente, a sociedade está repleta de males, ocorrendo fatos negativos por toda parte. As crianças sofrem muito com isso e muitas vezes não encontram apoio e diálogo dentro de casa. Esse desafio, muitas vezes acaba ficando para o Educador, que precisa ter o conhecimento pedagógico, social, psicológico, religioso, emocional, dentre outros. Esse amor do educador no trato com seus educandos é a condição sem a qual não se pode promover educação nos dias atuais (apêndice, p.533).

Todavia, mais do que em uma sala de aula de ensino regular – onde se valoriza principalmente o conhecimento intelectual e os erros são apontados e repreendidos com maior peso – em um coro as crianças estão em constante exposição, podendo ser observadas em sua totalidade (nos planos físico, psicológico, social) pelo regente, de maneira individual e em sua interação com o grupo. Muitas vezes, o regente é capaz de constatar problemas ou dificuldades em outras áreas do desenvolvimento da crianças que não são notadas na escola ou pelos pais. A pesquisadora francesa Marie-Violaine de Villeneuve, nesse sentido, analisa que em um coro “a criança se sente querida e reconhecida pelo que é ou pelo que faz, mais que na escola” ⁷⁹ (2013, p.65). No caso de apresentações, prossegue a autora, “as crianças são também observadas pelo público, podendo mostrar seu sucesso na integração de um grupo; assim, uma apresentação valoriza a criança, que está a ser vista e ouvida, pois ao mostrar o que tem produzido, recebe um reconhecimento positivo de marca social” ⁸⁰ (*id.*, p.64).

De modo geral, as crianças buscam atender, de forma satisfatória e equilibrada, aos propósitos musicais e artísticos da atividade – o que as leva a uma autoavaliação frequente do trabalho em grupo. Villeneuve (2013) analisa que o caráter social do coro, através de sua conhecida dimensão coletiva, potencializa uma mediação sócio afetiva que se verifica em diversos níveis: melhoria da autoestima, consciência corporal, exteriorização das tensões internas e aquisição de um novo canal de comunicação⁸¹. Porém, quando a criança não corresponde ao que é esperado, é necessário que o regente intervenha de modo particular, em uma atitude educativa, conversando com a criança e conscientizando-a sobre

⁷⁹ (...) l'enfant qui se sent aimé et reconnu pour ce qu'il est ou ce qu'il fait, ailleurs que dans le cadre scolaire.

⁸⁰ l'instauration d'une tenue de concert permet à l'enfant de montrer au public sa réussite à intégrer un groupe. L'organisation d'un concert vient valoriser l'enfant, qui se donne à voir et à entendre à un public qui fait le choix de se déplacer. En donnant à voir ce qu'il a produit, l'enfant reçoit des marques de reconnaissances sociales positives.

⁸¹ Si le caractère socialisant du chœur à travers sa dimension collective a été reconnu par tous, chaque spécialiste vérifie la potentialité d'une médiation socio-affective à différents niveaux : valorisation de l'estime de soi, conscience du corps, émancipation de tensions internes, acquisition de nouveaux canaux de communication.

o que é esperado dela, no coro. Muitas vezes, o regente-educador se depara com crianças com distúrbios de aprendizagem, o que lhe exige uma atitude e uma abordagem diferenciada. Para isso, é recomendável que o regente recorra a uma literatura específica⁸² ou à ajuda profissional de um assistente social, pedagogo, psicólogo ou psiquiatra.

Outrossim, é fundamental – como em qualquer processo educacional – que o regente-educador se coloque no lugar do coralista, assim como o professor se coloca no lugar do aluno, para conhecer seus interesses e motivações e ao mesmo tempo, compreender suas dificuldades, seus erros, suas preocupações e anseios. Clos e Rose, que apresentam a proposta de um curso de formação coral para crianças no âmbito de uma escola de música, também ressaltam a importância da experiência anterior do regente em um coro:

é essencial possuir uma experiência como coralista ou cantor em um grupo vocal de câmara. Esta experiência lhe permite avaliar as sensações, as possibilidades e os limites dos coralistas, e que possa exigir, na medida certa, um resultado satisfatório no plano artístico⁸³ (CLOS; ROSE, 2000, p.107).

Portanto, se o regente-educador se propõe a conhecer e a compreender melhor seus alunos-coralistas, recordando-se de seu próprio processo de aprendizagem, pode dessa maneira realizar as escolhas metodológicas mais adequadas para a eficiência do ensino musical no canto coral. Além disso, é preciso levar em conta que as crianças trazem uma bagagem de conhecimentos musicais que não pode ser negligenciada. Os alunos-coralistas estão em contato com a música constantemente e cantam de maneira intuitiva, portanto chegam ao espaço de aprendizagem denominado “coro” com uma vivência musical baseada em suas preferências e escolhas, sobre aquilo que faz parte de seu cotidiano. Bundchen, ao abordar a postura do “professor-regente” em sua dissertação, concebe o aluno como um sujeito que apresenta uma história de conhecimento já percorrida; portanto, a postura do regente enquanto educador na prática coral “favorecerá e ampliará a interação do aluno-

⁸² O trabalho de Villeneuve traz uma importante análise da eficácia do canto coral para o portador de TDA/H, ou seja, transtorno de déficit de atenção.

⁸³ *Pour un chef de chœur, il est essentiel de posséder une expérience de choriste et de chanteur dans un ensemble vocal de chambre. Cette expérience lui permet d'évaluer les sensations, les possibilités et les limites des coristes et, dans cette mesure, ce qu'il peut exiger pour obtenir un résultat satisfaisant sur le plan artistique.*

cantor com a música, possibilitando tanto a construção do cantar quanto da música como linguagem expressiva” (BUNDCHEN, 2005, p. 76).

Contudo, verificamos que muitos regentes tecnicamente bem preparados ou cantores que dominam a técnica vocal com maestria não conseguem trabalhar com coros infantojuvenis, justamente por não ter a habilidade de ensinar e/ou a compreensão da criança em seus aspectos psicológicos. Nesse sentido, Elza Lakschevitz relata:

parece muito óbvio, mas na maioria das vezes, as pessoas só sabem mandar na criança. É importante ter em mente que se trabalha com pessoas, e não com coisas. Não devemos fazer pela criança, ou tomar seu lugar, mas indicar caminhos. Muitos regentes não dão chance à criança, para que ela mostre o que sabe. (...) Sempre busquei ensinar que o regente tem que ser uma pessoa honesta e sincera com as crianças. Procurava também fazer com que ele ou ela fosse claro nas informações passadas ao coro, seja através de gesto ou da palavra. Estabelecer uma relação de confiança é importante. Avaliar a capacidade da criança naquele momento. Demandar coisas difíceis (repertório, técnica, etc.), mas equilibrá-las com outras de fácil realização (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 38).

Ideal seria que as diversas habilidades – artístico-musical e psicopedagógica – fossem combinadas na formação e atuação do regente coral infantojuvenil. Com essa visão, Grings aponta que “o regente deve educar musicalmente os participantes do grupo, evitando objetivos essencialmente performáticos sem pensar no processo de crescimento musical dos integrantes” (2011, p.10). Nessa perspectiva, Clos e Rose defendem que não há uma fronteira entre o artista e o pedagogo, e conferem legitimidade artística ao trabalho coral infantojuvenil, argumentando que “é artista aquele que dirige a *Paixão segundo São João* de Bach com um coro de alto nível, solistas e uma orquestra profissional, e é também artista aquele que faz as crianças iniciantes cantarem o texto de uma canção popular...”⁸⁴ (2000, p.104-105). Dessa forma, os regentes franceses confirmam a autenticidade do coro infantojuvenil enquanto meio de formação musical e o elevam a um patamar artístico: “devemos dar aos membros [do coro] os meios para uma autonomia, tanto sobre o plano técnico, quanto sobre o plano artístico” (*id.*, p.104).

Dentro dessa discussão artístico-pedagógica, Ramona Wis (2007, p.67) traz à tona as seguintes questões: as crianças são artistas? Pode-se confiar que elas são capazes de atuar em um alto nível e pensar analiticamente sobre o que está acontecendo na música?

⁸⁴ *C'est l'artiste qui dirige la Passion selon saint Jean de Bach avec un chœur de haut niveau, des solistes et un orchestra professionnels, et c'est encore l'artiste qui fait chanter des enfants debutants sur le texte d'une chanson populaire...*

Elas podem realizar uma performance expressiva e com uma compreensão real? A resposta a estas questões é: tudo depende de como o regente as conduz, ou seja, o que espera delas, o que acredita que elas podem realizar, e o modo como escolhe o repertório, define seus ensaios e faz seu planejamento a longo prazo. Quando o regente dá as crianças as ferramentas e as oportunidades necessárias para que elas possam alcançar a excelência e as encoraja durante esse caminho, elas o surpreendem com comportamentos e atitudes processadas em alto nível, que justificam o que podemos considerar como “arte”. Portanto, Wis aconselha: “confie nas suas crianças. Eles podem fazer aquilo que você ensinar bem. Confie em si mesmo – você encontrará meios efetivos e criativos para desenvolver esses jovens artistas”⁸⁵ (2007, p.68). De maneira análoga, Paulo Costa concebe o papel do regente enquanto artista

que precisa conhecer o seu instrumento e precisa saber conduzi-lo, porque este artista quer fazer **arte**. O seu olhar é integrador e deve se servir de critérios, valores e conhecimentos sempre atualizados. Estas são condições indispensáveis para que o artista realmente possa alcançar a sua realização. (COSTA, 2005, p.165).

Isso porque Educação Musical também é um fazer artístico, desde que o regente esteja comprometido com este propósito. O pesquisador carioca José D’Assumpção Júnior confirma essa conceituação artística do trabalho do regente-educador, escrevendo que

o paradigma do regente de coral educador surge como um divisor de águas entre o resultado da *performance* almejada e o processo por ele posto em prática para se alcançar tal resultado, sendo certo que sua postura, estruturada de modo equilibrado e sensato, mesmo que possa parecer mais demorada, constitui um auspicioso mecanismo de crescimento individual e coletivo (D’ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010, p.5).

No canto coral infantojuvenil, portanto, é necessário conscientizar as crianças de que elas são intérpretes e que mediam o processo de transmissão do conhecimento musical entre o regente e o público. Essa noção de responsabilidade e compromisso, portanto, é construída ao longo dos ensaios e se revela na música feita pelas crianças. Segundo Costa, “todas as ações pedagógicas implementadas junto ao coro, em todos os seus níveis, se refletirão no resultado musical do conjunto”. (2005, p.50). Em outras palavras, um bom processo pedagógico certamente levará a um bom resultado musical. Assim, podemos

⁸⁵ *Trust your kids. They can do it if you teach them well. Trust yourself. You can find creative, effective ways to develop these young artists..*

concluir que, em âmbito psicopedagógico, algumas atitudes e comportamentos que dizem respeito à postura do regente-educador e seu relacionamento com os coralistas são alguns dos requisitos básicos para se desenvolver um trabalho sólido com o coro infantojuvenil, tais como:

- identificar-se com as crianças, de maneira natural;
- saber cativá-las, tratá-las com atenção e simpatia;
- mostrar que há prazer em trabalhar com elas;
- ser sincero, conquistar sua confiança;
- tirar dúvidas e responder perguntas com clareza e veracidade;
- usar uma linguagem direta e adequada à faixa etária (falar normalmente, sem diminuir as crianças ou utilizar as palavras no diminutivo de maneira excessiva);
- estabelecer regras e limites de convivência;
- saber brincar nas horas apropriadas, e da mesma maneira, saber exigir seriedade, concentração e atenção nos momentos oportunos;
- ser sensível às suas necessidades;
- buscar formas de atrair o seu interesse no ensaio;
- buscar soluções criativas e inovadoras para os problemas encontrados;
- valorizar a sua participação no grupo;
- não conceder privilégios ou regalias a uma ou outra criança, mas adotar os princípios da igualdade e da inclusão;
- não subestimar seu potencial artístico;
- liderar o trabalho em equipe de forma que as crianças se sintam seguras;
- reconhecer e elogiar cada progresso alcançado;
- apontar e trabalhar as falhas quando necessário, com muita paciência e perseverança; ensinar as crianças a buscar também resultados com essa atitude;
- conhecer o universo infantil e estar atento aos temas da atualidade (desenhos animados, programas de televisão, jogos, brinquedos, recursos tecnológicos, etc.) para poder se comunicar com elas de maneira estrategicamente mais direta e eficaz (e se possível, trazer esse universo para os ensaios em situações oportunas);

- motivá-las ao aprendizado musical para que dessa forma, conquistem a disciplina necessária para construírem seus resultados musicais, buscando o melhor de si e o melhor para o grupo.

Para que o regente-educador seja bem-sucedido nesses aspectos, é fundamental, portanto, conhecer o grupo infantojuvenil, saber os limites que podem ser exigidos e não criar expectativas além do que as crianças podem realizar. É também essencialmente importante estar preparado para as situações adversas que podem ocorrer, para poder agir com firmeza, tranquilidade e sabedoria, e conscientizar as crianças de que elas também são artistas – portanto, instruí-las a buscar a excelência no que estão fazendo, pois têm compromisso e responsabilidade com os resultados. Se, em reverso, acreditarmos que as crianças não são capazes, essa crença dominará o modo como regemos, ensinamos e lideramos com esses artistas.

E assim também é a construção individual da regência por cada regente que se coloca como um educador: um processo de aprendizagem constituído por diversas tentativas que, aos poucos, vão sendo refletidas, analisadas, compreendidas e se firmam como experiência, na interação com o grupo. Nas palavras de Grings, “mostra-se inerente à atividade coral um processo de aprendizagem, que será mais efetivo quando o profissional que conduz o grupo, regente/professor, tiver consciência desse processo” (2011, p.30). Os gestos do regente também vão sendo construído durante os ensaios, pois a própria regência também é um processo de aprendizagem, como comenta a regente Esther Leal: “ensinar e reger fazem parte de um contínuo processo de aprendizado e crescimento para ambos, regente e coristas” (LEAL, 2005, p.28).

1.4. Algumas considerações em Educação Musical

Após discutirmos a concepção de regente-educador que orienta grande parte de nosso trabalho, torna-se necessário apresentar algumas considerações importantes em Educação Musical – enquanto área do conhecimento – que ainda não foram levantadas até este ponto da tese. Essa discussão é vital para a finalização deste capítulo, em se tratando dos saberes necessários à formação do regente coral infantojuvenil. Considerando as

delimitações desta tese e a vasta produção acadêmica na área de Educação Musical, trataremos apenas dos pontos que estão mais vinculados à formação do regente coral infantojuvenil e que consideramos fundamentais para nossa pesquisa, de modo a embasar tanto as discussões teóricas quanto as análises sobre a prática que trazemos neste trabalho.

Sabemos que no Brasil a relação entre Canto Coral e Educação Musical se deu de forma mais enfática e mais evidente na época do Canto Orfeônico (1931-1961), contudo, não é nosso intento, nesta tese, rediscutir ou questionar as bases musicais e pedagógicas desse método em uma perspectiva histórica. Além disso, estudos dessa natureza já foram realizados por vários pesquisadores de forma aprofundada, o que tornaria essa discussão irrelevante neste trabalho. O que nos cabe, portanto, é atentarmos que não estamos tratando de uma relação inédita em nosso país, de forma que devemos considerar tudo o que já foi vivenciado, avaliar o que pôde ser construído com essa experiência e diante disso, nos valermos daquilo que é mais positivo e significativo nessa relação – que, indubitavelmente, precisa ser repensada e discutida em nosso contexto.

Após 40 anos sem educação musical nas escolas, essa relação entre o Canto Coral e a Educação Musical se desestruturou, de forma que cantar em um coro hoje é uma experiência reservada a uma pequena parte de nossa população; por isso é comum a falta de valorização ou o desinteresse por essa atividade em âmbito geral – o que é uma queixa recorrente na fala dos regentes em atividade. Além disso, tornaram-se escassas as referências para o trabalho do regente, sobretudo materiais que tratem da educação musical pelo coro em uma versão atualizada. Na prática, há que se considerar que muitos regentes não tem embasamento suficiente na área de Educação Musical –embora reconheçam que essa lacuna lhes traga uma série de dificuldades e desafios no trabalho com um coro. Ana Paula Malotti, em seu trabalho de conclusão de curso de graduação, confirma essa tendência ao entrevistar regentes de coros escolares em Florianópolis (SC):

os regentes com formação musical e concepções diversas, não conseguem expressar com clareza suas posições quanto à educação musical e nem explicitar como este processo acontece no coro. Em geral, conclui-se que ocorre uma aprendizagem musical nesses corais, mas a mesma não se dá de maneira planejada e consciente (MALOTTI, 2006, p.9).

Constatamos em nossa pesquisa que há uma grande preocupação dos regentes em atender aos propósitos da Educação Musical, mas isso geralmente se dá de maneira intuitiva. Uma regente de um coro religioso em Campo Grande (MS) considera que “*além de ser regente temos que ser psicólogo e Orientador Educacional, para contornar as situações indesejadas*” (apêndice, p.530). Diante dessa necessidade emergente, passaremos a discorrer primeiramente sobre a relação existente entre a Educação Musical e a regência coral infantojuvenil. A regente americana Doreen Rao (1990) nos apresenta uma definição bastante precisa dessa relação que nos vale como ponto de partida para essa discussão:

a educação musical através da *performance* coral é um meio de ensinar às crianças como fazer e como compreender música; um meio de pesquisar com profundidade os elementos musicais, forma e estilo expressos nas obras que estão sendo estudadas; um meio de ensinar habilidades vocais, habilidades de leitura e conhecimentos musicais, e um meio de apreciar a música em si mesma (...) A educação musical realizada nos ensaios enfatizam o desenvolvimento da musicalidade – a compreensão musical e a prática vocal combinadas com a *performance* artística⁸⁶ (RAO, 1990, p.6).

Outros autores destacam, de modo semelhante, a função musico-educacional do canto coral infantojuvenil. A professora e regente Marisa Fonterrada, em sua dissertação sobre o trabalho coral infantojuvenil, ressalta que em um projeto dessa natureza

deve-se estar atento tanto ao aspecto musical quanto ao educativo. A familiaridade com os atributos do som e o relacionamento mútuo desses atributos serão trabalhados intensamente. Ao mesmo tempo, procurar-se-á dar à criança oportunidade para desenvolver suas habilidades, permitindo que atue musicalmente, tanto individualmente quanto em grupo. Nessa atuação, ela trabalhará os aspectos físico (percepção, motricidade), afetivo (sensibilidade, expressão) e intelectual (compreensão, análise). A integração desses fatores propiciará a ação musical (FONTEERRADA, 1991, p.170).

Com base nessas citações, é possível entender que a Educação Musical consiste em um processo de ensino-aprendizagem orientado que tem como alvo a compreensão musical do educando, isto é, o desenvolvimento da capacidade de ouvir e pensar sobre

⁸⁶ *Music education through choral performance is a way of teaching children how to make music and how to understand music; a way of delving deeply into the musical elements, form, and style expressed in the particular works being studied; a way of teaching vocal skills, music reading skills and musical knowledge; and a way of enjoying music for its own sake (...). Music education through choral performance is achieved in rehearsals that stress the development of musicianship – the musical skill and understanding associated with artistic performance.*

Música. Isso significa que educar musicalmente é estimular a função crítica, a análise e a reflexão, conceber a música como linguagem e apropriar-se dela como meio de expressão a partir da escuta, conforme coloca a professora Maria de Lourdes Sekeff (2002, p.136). Nesse processo, o educador constrói junto ao educando as ferramentas necessárias para o fazer musical, ou seja, criar e recriar música – seja cantando, improvisando, regendo, tocando ou compondo. Esse fazer musical a que nos referimos não se limita à simples reprodução ou imitação, mas a uma ação consciente. Sekeff discorre sobre as ferramentas musicais como processos cognitivos que envolvem fazer combinações, discernir, selecionar, escutar, perceber, analisar, deduzir, diferenciar, sintetizar, superpor, codificar, decodificar, abstrair, memorizar, lembrar e alimentar a imaginação (2002, p.135-136), – práticas essas que podem se integrar na prática coral. Nesse sentido, Bartle (1993, p. 113) ressalta ser fundamental, no coro infantojuvenil, que o regente encoraje o crescimento intelectual de seus coristas.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem não se limita à formação musical, mas visa contribuir para a formação integral do ser humano. Assim, nas palavras de Sekeff, a educação musical

visa à *formação* do educando, dirigindo sua sensibilidade, inteligência e vontade para uma integração de *valores existenciais*, indo além da mera *informação* das diferentes formas de conhecimento teórico e prático. Afinal, essa linguagem de semântica própria é sustentada por fatores históricos, culturais, psicológicos, sociais, estéticos e simbólicos que lhe conferem poder de colaborar na integração do educando ao sistema sócio-cultural-global (SEKEFF, 2002, p. 136).

Conduzir as crianças a cantar é, portanto, proporcionar-lhes uma experiência significativa, que transcende o aprendizado musical e contribui para a sua própria formação integral. Goetze, Broeker e Boshkoff afirmam que, enquanto cantam, os coralistas se desenvolvem intelectual, artística, emocional e socialmente (2011, p.3). As regentes ainda asseguram que

aquilo que nós fazemos, enquanto regentes, é por acreditarmos que o meio musical tem a capacidade de impactar profundamente os jovens de variadas maneiras, enriquecendo suas vidas.(...) É através do ato musical em si – o canto de melodias, ritmos, harmonias, dinâmicas e agógicas – que a vida emocional dos jovens pode encontrar expressão e validade, transcendendo a expressão verbal. Por meio do canto, da discussão, e de uma vivência aprofundada das canções, os coralistas podem vir a conhecer

e a compreender melhor a si mesmos⁸⁷ (GOETZE, BROEKER E BOSHKOFF, 2011, p.1)

Bartle (2003, p.4) também destaca a responsabilidade do regente na formação do indivíduo, integrando teoria e prática, dentro do processo de educação musical:

ensinar crianças a cantar, e a cantar bem em um bom coro é um trabalho que envolve muito mais do que o ato de cantar propriamente dito. Nós moldamos vidas. Nós ensinamos valores. Nós desenvolvemos gostos. Nós inspiramos e alimentamos talento e criatividade. Cada um de nós deve se esforçar continuamente para melhorar nossas habilidades, nossa artesanaria, e nosso conhecimento em fazer boa música. Além disso, nós devemos sempre ter em mente a maneira pela qual nós interagimos e trabalhamos com as pessoas – como uma importante, ainda que negligenciada, tarefa – para que atendamos a essa formidável responsabilidade ⁸⁸ (BARTLE, 2003, p.4)

Educar musicalmente também implica em proporcionar ao educando uma **experiência estética** que integra sentidos, razão, sentimento e imaginação (SEKEFF, 2002, p.120). Segundo a autora, a estética se dedica a encontrar sentidos e significados para uma dimensão em que se experiencia a beleza e motiva formas de comportamento. “Dessa maneira, a expressão musical contribui para o crescimento do educando, até porque ela se determina como um movimento físico, afetivo e cognitivo, por meio do qual as emoções vivenciadas são *transformadas*” (*id.*, p.127). No campo da Educação, o francês Edgar Morin também destaca a ligação existente entre o conhecimento e a afetividade: “o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (MORIN, 2002, p.20). Ao consolidar a existência de um eixo **intelecto <—> afeto** no campo do conhecimento, o pedagogo também afirma que “de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (*id.*, p.20-21).

⁸⁷ *As conductors, we do what we do because we believe that the medium of music has the capacity to impact youngsters in a variety of profound, life-enriching ways. (...) through the musical act itself – the singing of melodies, rhythms, harmonies, dynamics and tempos – that a youngster’s emotional life can find expression and validation transcending verbal expressional. Through singing, discussing, and living deeply with songs, choristers can come to know and understand themselves better.*

⁸⁸ *Teaching children to sing, and to sing well in a fine choir, is work that embraces far more than the actual singing. We mold lives. We teach values. We develop tastes. We inspire and nurture talent and creativity. Each of us must continually strive to improve our skills, our craft, and our knowledge of great music making. In addition, we must ever be mindful of the way in which we interact and work with people – such an important, yet neglected, task – in order to meet this formidable responsibility.*

Sekeff ainda ressalta que se deixarmos de fazer uso das dimensões *estética* e *emocional* que a prática musical integra, “teremos como resultado, particularmente hoje com a invasão da tecnologia nas escolas, uma possível limitação do educando a um neotecnicismo muito mais voltado às forças do mercado que às pessoas e às comunidades.” (*id.*, p.118). Por isso, a educação musical “jamais deve opor sensibilidade a inteligência, emoção à razão, porque essas dimensões se completam mutuamente” (*id.*, p.122). Os pesquisadores ingleses Welch e Adams (2003), nesse sentido, destacam a afetividade como um componente fundamental na educação musical: “o aspecto afetivo da música está intrinsicamente entrelaçado com nossas experiências e atitudes conscientes em relação à música. A emoção é um poderoso motivador no aprendizado musical”⁸⁹ (WELCH;ADAMS, 2003, p.4). No âmbito da Regência Coral, Bartle enfatiza que “nossas emoções podem influenciar a essência da performance e isso influi diretamente no timbre do coro”⁹⁰ (BARTLE, 2003, p.29).

Por todos esses argumentos, Sekeff (2002) é enfática ao afirmar que a Música deveria ser parte da educação nas escolas. Welch e Adams (2003), com essa mesma visão, apontam que

a música é, e deveria ser, um componente essencial necessário de qualquer currículo abrangente e equilibrado. Sem a música, nós não podemos ser vistos como um ser integral a ser educado. A inclusão da música na educação nos permite celebrar um dos atributos ímpares da humanidade, enquanto simultaneamente desenvolvemos, profunda e amplamente, um leque de comportamentos musicais que nos são disponibilizados. Quando nos envolvemos com a música, envolvemos todo o nosso mundo emocional interno (enquanto ouvintes, *performers* e compositores) e estimulamos comportamentos expressivos, bem como uma imaginação criativa (WELCH; ADAMS, 2003, p.4)⁹¹

Welch e Adams destacam que a educação musical envolve tanto a educação *na* música quanto *pela* música. Os autores apontam ainda outros fatores essenciais na concepção de educação musical contemporânea: primeiro, a importância de uma prática

⁸⁹ *The affective aspect of music is inextricably interwoven with our conscious experiences and attitudes towards music. Emotion is a powerful motivator in musical learning.*

⁹⁰ *(...) our emotions can influence the essence of the performance and the very tone of the choir.*

⁹¹ *Music is, and should be, a necessary and essential component of any broad and balanced curriculum. Without music, we cannot be seen to be educating the whole person. The inclusion of music allow us to celebrate ond of the unique attributes of humanity whilst, at the same time, to develop, deepen and extend our range of available musical behaviours. When we engage with music, we involve our inner emotional world (whether as listener, performer or composer) and foster expressive behaviours and creative imagination.*

regular, sistemática e estruturada (2003, p.10). Assim realizada, a prática musical faz uso constante da memória, torna a leitura mais fluente, aproxima os alunos de modelos musicais consistentes, torna os objetivos do estudo mais claros e envolve os alunos em seu desenvolvimento como *performers*, promovendo a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem e criando estratégias para aperfeiçoá-la. Dessa forma, a prática contínua e consistente é central para o desenvolvimento de habilidades musicais; todavia, a figura do professor, guiando esse processo e provendo *feedbacks* para os alunos a respeito de sua prática, é imprescindível.

Um segundo ponto ressaltado por Welch e Adams, à luz do pensamento contemporâneo de inclusão na educação musical, é que a intervenção do professor no desenvolvimento do aluno independe de um “dom” ou talento nato: as crianças trazem para a sala de aula uma ampla gama de conhecimentos e habilidades musicais que precisam ser ‘descarregadas’, isto é, “precisam de oportunidades para serem exploradas, compartilhadas e desenvolvidas” (2003, p.8). As diferenças individuais no que podemos chamar de “musicalidade” das crianças está envolvida com uma série de fatores, como já citamos: a influência dos amigos, da família (que pode influir tanto positiva quanto negativamente), da escola, da comunidade, e também, conforme afirmam Welch e Adams, de sua classe social e religião, ou seja, aquilo que constitui sua identidade e que justifica sua preferência por determinados estilos musicais (*id.*, p.14). Mas sobretudo as diferenças de “musicalidade” das crianças repousam sobre o nível e o número de experiências anteriores que cada criança vivenciou: “algumas crianças tiveram mais oportunidades de se envolver com a música, outras tiveram menos, entretanto, todas tem a perspectiva de se desenvolver ainda mais⁹²” (*id.*, p. 6-8). Os autores ainda ressaltam que “muito do que se compreende como ‘incapacidade’ musical é um produto da enculturação, incluindo uma educação inadequada e/ou uma experiência inapropriada”⁹³ (p.6)

Na área do canto coral, Doreen Rao (1990) estabelece como uma das premissas para seu trabalho, que toda a criança tem uma habilidade natural para a prática musical e

⁹² *Some pupils have had many opportunities to engage with music, others will have had fewer, but all have the prospective to develop further.*

⁹³ *Much perceived musical ‘disability’ is a product of enculturation, including inadequate education and/or inappropriate experience.* O que os autores consideram “enculturação” significa o processo de apropriação da cultura onde o indivíduo está inserido, ou seja, o universo de sons e músicas que o envolvem desde o nascimento, em sua casa, família e comunidade, e que se tornam parte de sua identidade.

dessa maneira estabelecemos também nosso trabalho coral, em uma proposta que não escolhe crianças consideradas mais “afinadas” ou “talentosas”. O que temos como fundamento em nosso trabalho – nesta tese e no PCIU – é justamente o aperfeiçoamento contínuo do regente, enquanto educador que domina a música e enquanto intérprete que domina a prática educativa, para que possa educar musicalmente em todos esses aspectos mencionados, com competência e habilidade, superando suas dificuldades e desafios.

É ainda importante frisar que, assim como a regência envolve uma série de funções que vão além do exercício de reger em si – como já discorremos em subcapítulos anteriores desta tese – a Educação Musical também envolve o educador em três distintas esferas de ação além do ensino: a pesquisa, a extensão e a administração, conforme pontua o pesquisador mineiro Fausto Borém:

ensinar bem música implica estar atualizado e atuar minimamente nessas quatro esferas. Como educadores, devemos estar atentos às demandas sempre mutantes dos alunos e da sociedade em que vivem. Como pesquisadores, deveríamos nos perguntar sobre os melhores processos de aprendizagem. Como artistas, juntos à comunidade externa, ultrapassamos os limites da universidade e reforçamos (ou criamos) modelos para o mundo real que espera os alunos da performance musical lá fora. Como administradores, devemos buscar as direções corretas para efetivar as ações do ensino, pesquisa e extensão e, por que não, lapidar exemplos de liderança em um país carente de valores básicos de uma administração honesta, justa e eficiente. (BORÉM, 2006,p.46)

Embora o pesquisador mineiro esteja se referindo mais especificamente à pedagogia da performance e ao ensino superior em seu artigo, consideramos perfeitamente aplicável esse pensamento ao caso do regente-educador em questão nesta tese, e ao caso do PCIU! enquanto projeto de extensão e pesquisa da UFMS. É preciso, portanto, que além de preocupar-se com as questões relativas à aprendizagem de seus alunos, em diferentes níveis e em distintas realidades, o regente-educador esteja inserido no universo da pesquisa, buscando sempre atualizar-se e aperfeiçoar-se, investigando cada caso que constitui um novo desafio de aprendizagem. Paulo Costa, de maneira semelhante, observa o regente como cientista, “que quer dissecar, identificar, descrever e classificar cada um dos elementos que integram a totalidade. Este olhar é mais racional, é aguçado, é obstinado e quer chegar aos detalhes” (COSTA, 2005, p.165).

Lembre-mo-nos que o coro é, essencialmente, “um espaço de oportunidades para a educação e o crescimento musical” (COSTA, 2005, p.163). Não só dos coristas, mas do regente, e do público à sua volta. É essencial que o regente-educador se aproxime da comunidade onde se insere o coro, pois nela irá lançar os frutos artísticos de seu trabalho; da mesma forma, é importante que busque ampliar os limites fronteiriços dessa comunidade, trazendo-a para o universo do coro e levando-a para onde o coro for.

Assim, podemos finalizar este capítulo afirmando que os conhecimentos aqui abordados acerca da Regência, do público infantojuvenil e da Educação Musical – incluindo as concepções psicopedagógicas desse trabalho, que se fazem presentes na prática coral – contribuem para a construção do conjunto de saberes necessários à construção de competências e habilidades no exercício da regência coral infantojuvenil. Contudo, os referenciais teóricos que aqui apresentamos para a condução da *performance* artístico-musical do coro somente se consolidam com sua realização prática, e precisam estar vinculados a outra ordem de saberes – sobre os quais discutiremos nos capítulos seguintes.

O regente coral, como agente de um processo educacional, pode desenvolver com maior eficácia os diversos aspectos envolvidos na prática coral através de planejamento. (...) As etapas a serem desenvolvidas necessitam de organização, pois só assim promoverão crescimento (FIGUEIREDO, 1990, p.19).

2. Projeto coral e plano de ensaio: dificuldades e desafios

Partindo das respostas dos regentes à nossa pesquisa, surgem questões de âmbito prático relacionadas a elementos estruturais dos coros, isto é, que dizem respeito ao modo como a atividade é concebida em um planejamento a longo prazo. Essa estruturação do coro, portanto, é o que denominamos **projeto coral**. A elaboração desse projeto, de acordo com o contexto em que se realiza, também é uma **habilidade** a ser desenvolvida pelo regente para organização e sistematização do ensaio, portanto é essencial que iniciemos uma discussão nesse sentido no teor desta tese. Também a partir deste ponto incluiremos em nossa discussão, com mais ênfase, as colocações dos regentes participantes de nossa pesquisa, por trazerem suas experiências reais com autenticidade e proporcionarem, desta forma, uma visão mais abrangente e concreta da Regência Coral Infantojuvenil brasileira em diversos contextos.

2.1. O projeto coral: estruturação de uma prática

Cada projeto coral surge a partir de uma necessidade, uma vontade, uma determinação ou uma motivação, que pode ser pessoal ou de um grupo. Essas variantes geralmente determinam o início de um projeto, que nem sempre tem referências para sua realização – e isso ocorre com muita frequência em nosso país. Dessa forma, os coros se configuram de maneiras muito diferenciadas, nem sempre com uma estrutura que atenda às suas próprias necessidades, e assim muitos grupos acabam se dissolvendo antes mesmo de apresentarem resultados satisfatórios.

Cada coro pode apresentar características muito peculiares, considerando a diversidade que encontramos em cada região/Estado de nosso país – sobretudo quando há fatores financeiros envolvidos – e considerando os vários segmentos da sociedade onde a

atividade coral pode ser realizada. Nas palavras de Bartle (1993, p.115), cada tipo de coro infantojuvenil – seja ele comunitário, escolar, religioso ou artístico-profissional – tem a sua própria “razão de ser”, mesmo que os objetivos do trabalho coral sejam similares. Sendo assim, cada coro desenvolve sua própria metodologia de trabalho, baseada nas condições do regente, do grupo e do local onde se realiza. Todavia, há elementos que configuram o trabalho coral de um modo geral – em seus pressupostos vocais, musicais e educacionais – e são fundamentais para qualquer tipo de coro. É sobre esses elementos que discorreremos nesse capítulo, partindo de nossos referenciais teóricos, dos depoimentos dos regentes e de nossa prática junto ao PCIU!., almejando que o conteúdo desta tese possa ser aproveitado por muitos regentes, em diversos contextos e de acordo com a sua realidade. O regente Vladimir Silva reforça os aspectos essenciais de qualquer trabalho coral que objetive alcançar qualidade técnica e artística:

as condições mínimas para a realização de ensaios abrangem recursos físicos, materiais, pessoais e financeiros relativos à qualidade da sala, à quantidade adequada de ensaios, à divisão de responsabilidades, à disponibilidade de verbas para aquisição de partituras e instrumentos, dentre outras questões de âmbito organizacional (SILVA, 2011b, p.195).

Paulo Costa (2005, p. 67) ressalta que natureza do coro é “um dado definidor que impõe limites para algumas das mais importantes decisões do regente”. Dentre os 52 regentes entrevistados para a nossa pesquisa, alguns trabalham com dois ou mais coros, de maneira que contabilizamos aqui 84 coros denominados infantis, infantojuvenis ou juvenis. Quanto à natureza desses coros, encontramos em nossa pesquisa:

- **coros de escolas** – particulares (22) e públicas (21);
- **coros religiosos** – de igrejas de diversas denominações (10);
- coros de projetos sociais, culturais, ONGs, associações, sociedades e institutos filantrópicos, denominados **coros do terceiro setor** (10);
- **coros empresariais** – de caráter privado, para filhos de funcionários ou mantidos pela empresa para um determinado grupo, de acordo com os interesses dessa empresa (6);
- **coros de projetos de extensão** – ligados a Institutos Federais (IFs) e Universidades Federais (UFs) (4);
- **coros independentes**, podendo ser comunitários e/ou artísticos – sem vínculo institucional (5);

- **coros de administração pública** – de projetos oferecidos pelas prefeituras e governos estaduais, por meio de suas secretarias de ação social e cultura (3);
- **coros de escolas especializadas**, ou seja, escolas de música ou conservatório (3).

No gráfico a seguir, é possível observar melhor essa proporção:

Tipos de Coros

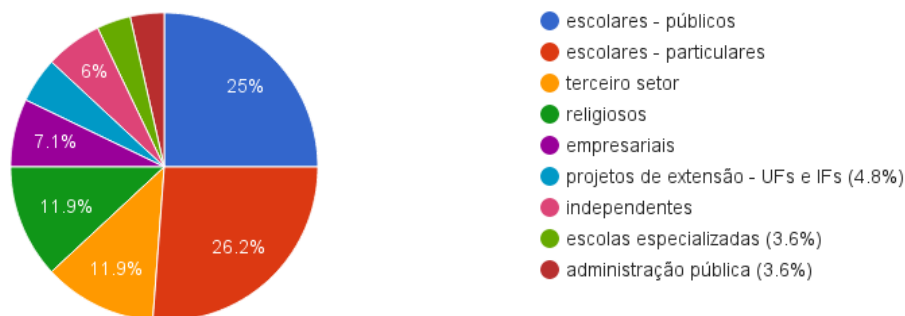


Gráfico 2 – tipos de coros infantis representados na pesquisa

O gráfico visa mostrar a abrangência da pesquisa, bem como a diversidade existente entre a natureza dos coros infantis. Com certeza, não seria possível saber quantos coros com esse perfil existem em nosso país, para que pudéssemos definir, em número, que parcela desses coros está aqui representada. Contudo, trazemos uma amostra significativa dos coros infantis em atividade no Brasil.

Em nossa pesquisa, foram frequentes as críticas dos regentes em relação à estrutura oferecida para seus coros, que variam conforme o tipo de projeto. Apenas 3 (três) dos 52 (cinquenta e dois) regentes que responderam ao questionário afirmaram que não tem lidado com nenhum tipo de dificuldade em seu trabalho. É importante, portanto, que essas condições para a realização do coro sejam estipuladas na elaboração do projeto coral, para que a atividade funcione com eficiência desde a sua instauração. Contudo, sabemos que esse é um dos nossos grandes desafios; uma regente de Curitiba (PR) é enfática nesse ponto: *“o maior desafio para o Brasil é a estrutura, tanto para os ensaios como para as apresentações”* (apêndice, p.541).

De qualquer forma, na elaboração do projeto, a justificativa para sua realização e os objetivos do trabalho precisam estar bem definidos (no capítulo 4, apresentaremos como foi elaborado o projeto coral do PCIU!, discorrendo sobre esses itens). De modo geral,

podemos afirmar que a justificativa consiste em esclarecer por que um coro infantojuvenil é importante e a que propósitos pode servir, nas circunstâncias em que será realizado. Encontramos um bom exemplo de justificativa nas palavras de Elza Lakschevitz:

o coro infantil é uma das atividades mais importantes de que uma criança pode tomar parte, não somente na área de música, mas de maneira geral, na sua formação e educação. Em um coro, as crianças tem muito mais oportunidades de aprendizado que em qualquer outra atividade que costumam realizar. Primeiramente, percebo o grande prazer que uma criança sente no seu cantar. É algo que ela gosta, e já faz normalmente, sem a preocupação de estar cantando certo ou errado. (...) Esse trabalho não trata de fazer uma criança pensar ou agir como adulto, de desenvolvimento precoce, mas sim de proporcionar experiências sociais, musicais e artísticas, que façam com que ela se torne parte de algo importante, valorizado. A criança sente-se à vontade para se expressar, ao mesmo tempo em que respeita o espaço do colega. Há um crescimento social, cultural, cognitivo, criativo, espacial, lógico, etc... E se aprende brincando (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 29).

Essa justificativa pode se aplicar a diversos tipos de coro, pois ressalta os benefícios da atividade coral para o desenvolvimento das crianças que dela participam, de um modo geral. Com relação aos objetivos que precisam ser determinados no projeto coral, o regente precisa ter em mente quais são os resultados que espera do coro em um certo período de tempo; em outras palavras, é onde e quando se pretende chegar com a realização do trabalho. Independentemente de motivações escolares, sociais, culturais, religiosas, ou de qualquer natureza em um coro, é imprescindível determinar objetivos musicais na realização do projeto. A regente Gina Soares discorre sobre esses objetivos em um projeto coral idealizado para o público infantil:

o propósito de uma atividade de coro infantil se relaciona a determinados saberes e competências que delineiam os objetivos musicais a serem alcançados. O principal desses objetivos é cantar em grupo, em uníssono ou naipe, o que significa obter uma sonoridade tal que as vozes individuais sejam mescladas formando um todo. Afinação, precisão rítmica, timbre, expressividade, produzem esse cantar em conjunto e são percebidos no repertório como aspectos diretamente resultantes da percepção musical e da técnica vocal exercitadas nos ensaios do coro. Esses aspectos são preocupações básicas em qualquer atividade coral (SOARES, 2006, p. 139, grifo nosso).

Entretanto, além de justificativa e objetivos do trabalho, ainda há outros elementos essenciais para um projeto coral: o conhecimento do público com o qual se vai

trabalhar, o equilíbrio de interesses entre todos os envolvidos em um coro (aspecto humano), a avaliação das condições do ambiente de trabalho e dos materiais didáticos (aspecto material), a metodologia de trabalho (aspecto educacional) e os instrumentos e partituras a serem usados e trabalhados (aspecto musical), bem como o aspecto financeiro (quanto será investido no projeto e a remuneração do regente), entre outros. Assim, enfocaremos neste capítulo: a formação do grupo, a equipe de trabalho, o espaço físico, a periodicidade e duração dos ensaios, a escolha de repertório e a previsão de apresentações. Esse planejamento auxilia no enfrentamento de situações imprevistas que podem emergir na rotina do coro, na elaboração de diferentes estratégias de motivação e incentivo para os coralistas, na constante organização do trabalho no sentido de ensinar e fazer música e se somam ao conjunto de competências e habilidades do regente, sobre as quais estamos dedicando este nosso estudo.

2.1.1. Formação do grupo – número de coralistas

Pelo que podemos constatar, o grupo de crianças que constitui o coro infantojuvenil pode ser inteiramente novo – formado por crianças que ainda não se conhecem – ou de crianças que já convivem em uma determinada instituição, e desse modo já têm estabelecidos certos preceitos e normas no grupo. Já discutimos que a faixa etária a ser atendida segue condições muito variáveis, e é comum que os grupos abarquem uma extensa faixa etária entre os participantes. Contudo, é importante que o regente tenha em mente que, mesmo lidando com um grupo heterogêneo – não só em idade, mas em outros fatores, como condições sociais e níveis de experiência musical – a tônica do trabalho coral consiste em buscar “a compreensão musical e o êxito performático dentro de uma uniformidade grupal”, conforme ressalta a gaúcha Denise Bündchen nesse sentido, em sua dissertação de mestrado (2005, p. 75).

Na elaboração de um projeto coral, é conveniente que regente e os demais responsáveis pela instituição do grupo tomem, juntos, as decisões mais acertadas para o agrupamento de seus componentes. A elaboração de critérios para esse agrupamento, bem como de estratégias para motivar esses coralistas a participar e a permanecer no coro, é um

processo fundamental no projeto coral e demandam muito diálogo entre as partes envolvidas. Para sustentar esse debate, embasando os argumentos sob a ótica do regente, levamos a cabo uma discussão dos pontos que qualificamos como principais dentro deste tema.

Paulo Costa pondera que a rotatividade dos coralistas, “uma característica da realidade coral brasileira, sobretudo daqueles de perfil amador (...), se reflete em uma constante alteração em outros fatores que são essenciais para o trabalho com coro” (COSTA, 2005, p.67). Mais que nos coros adultos, a rotatividade nos coros infantojuvenis é inevitável, pois as crianças, ao atingirem determinada idade, não têm mais o perfil de voz desejado para o grupo; portanto, a rotatividade deve ser prevista na concepção do projeto coral. Essa é uma das maiores dificuldades dos regentes que lidam com esse público, pois praticamente a cada ano ou a cada semestre tem um grupo que mescla vozes trabalhadas – das crianças que já participam do coro – e vozes não trabalhadas – das crianças novas que estão ingressando. Uma regente de coro escolar de Campo Grande (MS) comenta que “*a cada novo ano é um novo começo, volto a estaca a zero*” (apêndice, p.531) Outra regente da mesma cidade confirma: “*esse ‘rodízio’ impede a continuação de um trabalho que foi desenvolvido no ano anterior*” (apêndice, p.533), o que é confirmado por outro regente de São Paulo (SP): “*a cada ano muitas crianças abandonam o projeto enquanto outras aderem [a ele], tornando o trabalho ‘descontinuado’, não existe a possibilidade muitas vezes de aprofundamento em repertório mais elaborado por conta disso*” (apêndice, p.560). Esse fluxo constante de coralistas tem interferido negativamente no trabalho dos regentes, independentemente do contexto em que se realiza. Outra regente de São Paulo (SP) que trabalha com projeto de extensão escreve que esse é seu principal desafio: “*apesar de eu ter um grupo fixo, ainda assim, há um pouco de rotatividade*” (apêndice, p.555). Contudo, se há um grupo de crianças “veteranas” no coro, essas podem contribuir para o aprendizado das mais novas, colocando-se ao lado delas, adaptando-as à rotina ou dando exemplos, conforme ressaltam Lakschevitz (2006) e Bartle (2009). Com essa orientação, as crianças novas podem se sentir mais acolhidas, mais seguras e mais integradas ao grupo. Willsterman Coelho (2009) relata que o maestro Fonseca, em seu coro Ars Nova, “designava um cantor experiente para cuidar de cada novato até que este adquirisse desenvoltura”

(p.75). Assim, consideramos que um procedimento desse tipo possa ser implementado tanto em coros adultos, quanto em um coro infantojuvenil.

Com relação ao número de componentes do coro, é importante levar em conta as dimensões do espaço físico onde se realizará a atividade (item que aprofundaremos em 2.1.3.), bem como outros elementos da estrutura que se pode oferecer às crianças (quantidade de lanches para os ensaios, provimento de condução das residências para a instituição, confecção de uniformes, etc.). A metodologia de trabalho será preferencialmente determinada pelo regente, que pode optar por trabalhar com grupos grandes ou pequenos, de acordo com sua experiência. Há regentes que têm bem desenvolvida a capacidade de liderança e portanto, mais autonomia para trabalhar com grupos maiores – o que demanda, também, muita energia desses profissionais. Porém, há outros regentes que tem dificuldade em administrar esse quantitativo e se desgastam muito diante do grupo. Desse modo, pensar em um número “ideal” é algo muito relativo, levando em conta os fatores que já registramos nesta tese, e não pode ser determinado como referencial. cremos, portanto, que o maior desafio nesse sentido é que o regente “*consiga atrair as crianças para essa atividade musical de forma equilibrada entre flexibilidade, amor e liderança*” (apêndice, p.547), como escreve uma regente de Belém (PA).

No gráfico a seguir, ilustramos a grande diversidade entre os coros no que diz respeito à quantidade de integrantes, segundo a nossa pesquisa. Mais uma vez, verificamos a inexistência de uma padronização no que diz respeito às características do coro infantojuvenil, desta vez com relação ao número de integrantes:

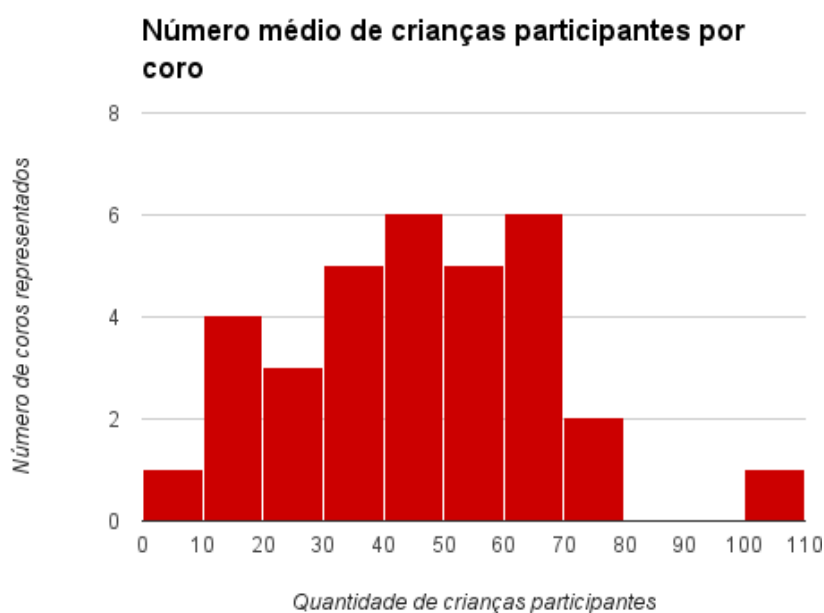


Gráfico 3 – número médio de crianças dos coros participantes da pesquisa

Nem todos os regentes informaram, no questionário, o número de integrantes de seus coros; alguns coros de escolas são divididos pelas turmas, que formam juntas um “grande coro” em apresentações – sendo que esse número total também não foi informado. Pelos dados obtidos, constatamos que apenas um dos coros tem menos de 10 integrantes; no outro extremo, apenas um dos coros tem mais de 100 integrantes, o que nos leva a interpretar que esses grupos em minoria representam exceções dentro do número médio de integrantes que aqui contabilizamos. A maior parte dos coros tem entre 40 e 50 ou entre 60 e 70 integrantes; mas coros com quantidades próximas a essas (entre 30 e 40 e entre 50 e 60 integrantes) também são bastante representativas, de modo que podemos inferir, de um modo geral, que a maior parte dos coros da pesquisa tem entre 30 e 70 integrantes.

Independentemente do tipo de coro infantojuvenil e do número de integrantes que o forma, lembramos que a proposta que trazemos neste trabalho parte da “premissa de que toda criança pode cantar” (BARTLE, 2003, p.3) e que toda criança tem potencial para se desenvolver musicalmente (WELCH; ADAMS, 2003, p.8). Portanto, não abordaremos a escolha de vozes consideradas “mais afinadas” ou “mais musicais” para um coro. A nosso ver, se há algum tipo de critério de seleção (no caso de haver uma procura maior que a oferta do projeto), priorize-se o interesse da criança em ingressar no grupo e a disponibilidade para participar de todos os ensaios, bem como o comprometimento dos pais

ou dos responsáveis. A elaboração de “testes” eliminatórios pode não ser eficiente, pois muitas crianças extremamente afinadas podem se sentir envergonhadas ou nervosas sob a pressão de uma avaliação, e dessa forma não conseguem entoar melodias com precisão. Essa posição é compartilhada por outros regentes, como Gina Soares, que instituiu e estudou o projeto CIMA – Coral Infantil Morro dos Alagoanos (ES). Ao escrever sobre seu grupo, a regente afirma que

as crianças que fazem parte do coral não são selecionadas a partir de testes de habilidade musical ou qualquer outro mecanismo de seleção. Mais importante do que o quanto cantam ou o quanto são afinadas é o quanto poderão realizar através da atividade coral. A única condição a ser satisfeita para participar do coral é não faltar aos ensaios. As competências musicais necessárias vão sendo adquiridas à medida que a criança vai participando da atividade. O aprender vem associado ao fazer (SOARES, 2006, p.26)

Se, de qualquer maneira, uma classificação das crianças for exigida para entrada, melhor que seja realizada após a participação da criança em algumas atividades, para que ela possa adquirir mais confiança no regente e se sinta mais à vontade; pode-se até mesmo filmar as atividades e analisar as crianças fora da situação real, observando-as com maior atenção e complementando a avaliação. A professora Regina Márcia Simão Santos (in SOARES, 2006, p.11) apoia a participação das crianças no coro sem testes de entrada:

conhecer as possibilidades das crianças em relação à música ajuda a fornecer pistas que indiquem os caminhos a serem trilhados no desenvolvimento musical, em vez de indicar as possibilidades de enquadramento das crianças em níveis de aptidão (ou inaptidão) para a atividade de canto coral (SANTOS, in SOARES, 2006, p.11)

Nesse sentido, Silva reforça que “o regente, ao analisar a voz de um cantor inexperiente, precisa perceber toda a potencialidade latente e antecipar, de certo modo, o ‘vir a ser’ desta voz, isto é, a forma como se apresentará após o desenvolvimento de um trabalho técnico eficaz” (2011b, p.187). Aqui, Silva propõe uma análise individual que consideramos bastante produtiva, pois ao buscar avaliar as condições do material vocal com o qual irá trabalhar, o regente pode planejar melhor suas ações junto ao coro. Além disso, consideramos esse tipo de análise positiva dentro de um propósito etnográfico, ou seja, uma preocupação do regente em conhecer melhor os indivíduos que integrarão o coro, em uma perspectiva psicossocial e cultural. Isso pode ser realizado em uma conversa mais informal,

sem caráter eliminatório, e pode incluir uma entrevista, tal como exemplificaremos no subcapítulo 4.4.

Assim, ponderamos ser muito mais proveitoso avaliar o potencial da criança a partir de seu interesse em participar do coro – pensando no que ela pode alcançar ou “onde pode chegar” com um trabalho direcionado – do que determinar um grau subjetivo de “musicalidade”⁹⁴ que ela apresenta em uma situação de teste – que em geral é tensa e desconfortável. Consideremos, ainda, que a participação voluntária é um elemento facilitador da motivação no canto coral, como comenta um regente de São Paulo (SP):

em todos os grupos que trabalho com essa faixa etária, crianças e adolescentes, as aulas são extra-curriculares (no caso de grupos vinculados a instituições de ensino). Isso faz com que só se inscreva gente que está afim de fazer o trabalho. Se fosse “obrigatório”, se estivesse em uma grade de disciplinas junto com outras matérias, acredito que teriam sim alunos que simplesmente não gostam ou não despertaram o prazer de fazer música. Com estes a abordagem teria que ser diferente. Um pouco mais atenciosa. (apêndice, p.534)

Outro fator que pode ser determinante no número de coralistas a ser atendido diz respeito ao número de pessoas (não-coralistas) envolvidas no trabalho, ou seja, uma equipe com quem será dividido tanto o fazer musical em si quanto os cuidados com as crianças – que representam uma grande responsabilidade. Uma escola inteira pode funcionar como uma equipe, ou os membros de uma igreja podem atuar nesse sentido, dando suporte ao trabalho do regente e envolvendo-se com o coro, conforme veremos a seguir.

⁹⁴ Não nos será possível, no âmbito deste trabalho, discutir sobre o conceito de **musicalidade**, que é muito amplo e subjetivo. O leitor poderá encontrar estudos específicos sobre este conceito consultando as seguintes teses de Doutorado: 1) SCHROEDER, S. C. N. **Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para educação musical**. Campinas: FE/UNICAMP, 2005. 2) DUARTE, Rosângela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Há estudos ainda mais direcionados à musicalidade com relação à infância, contemplados nos seguintes artigos: 1) BEYER, Esther. **Pensar, cantar, tocar e ouvir: reflexões sobre a musicalidade em crianças pequenas**. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/view/143>; 2) CARNEIRO, Alice; PARIZZI, Betânia. **“Parentalidade intuitiva” e “musicalidade comunicativa”: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida**. Disponível para download no site da ABEM: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo8.pdf

2.1.2. Equipe e recursos de trabalho

O canto coral é, por essência, um trabalho em equipe. Contudo, é prática comum, no Brasil, que o regente desempenhe sozinho as diversas funções que o trabalho coral exige. Isso não é necessariamente uma opção, e as colocações dos regentes que aqui transcrevemos reflete certa inquietude diante dessa situação. Um regente da cidade de São Paulo que trabalha em colégios e também em projeto de iniciativa privada ilustra muito bem essa problemática:

[o regente] tem que aprender a cumprir "n" funções além da regência. Ele assume o papel de diretor artístico. Pouquíssimos regentes tem equipe (músicos acompanhantes, produtores, assistentes vocais e cênicos, etc)... Isso influencia e muito na evolução e desempenho do trabalho. Quantos regentes regem tocando piano para seu grupo? Tenho diversos amigos que fazem isso. Eu faço isso. Não se consegue ter uma equipe pois financiar isso não é barato e a mentalidade dos mantenedores muda de lugar para lugar. Geralmente eles prezam por redução de custos. Cansei de entregar projetos propondo a criação de equipe para realização do trabalho e ser vetado por conta de custo (apêndice, p.535).

São poucos os referenciais teóricos que abordam a problemática do “regente solo”, o que justifica a discussão que aqui apresentamos. Muitas das dificuldades enfrentadas pelos regentes, constatadas em nossa pesquisa, poderiam ser minimizadas se houvesse uma possível **equipe de trabalho coral**. A regente Ester Leal (2005), em sua dissertação sobre o acompanhamento ao piano para coro infantil, evidencia essa questão:

dentro da realidade brasileira, várias são as necessidades que o trabalho com coro infantil apresenta. A escolha de profissionais para esta tarefa poderia ser citada como a mais importante. Regente, regente assistente, pianista acompanhador, outros instrumentistas acompanhadores, preparador vocal e preparador cênico, entre outros, são alguns dos profissionais ligados à tarefa do coro infantil. Esta tarefa de grande responsabilidade tem como missão educar, musicalizar, ensinar a arte do cantar, tendo sempre o objetivo de formação global da criança (LEAL, 2005, p. 60).

Além do comprometimento com o aprendizado das crianças, há diversos encargos dentro da rotina de um coro infantojuvenil que dizem respeito às necessidades básicas e solicitações normais da infância que necessitam da ajuda ou supervisão de um adulto – isto é, ações que algumas crianças não conseguem fazer sozinhas, administração de conflitos ou socorro em acidentes que eventualmente ocorrem. Para atender a essas

demandas, uma função básica em uma equipe coral é a dos monitores, que operam para que o ensaio flua com mais eficácia e o regente possa se concentrar nas funções que concernem à atividade musical. Contudo, são poucos os coros que contam com essa valiosa contribuição, e isso foi verificado em nossa pesquisa. Em geral, o regente precisa interromper o ensaio para resolver problemas ou precisa dispendar de tempo para cumprir funções de ordem operacional, o que poderia ser realizado pelos monitores (como: distribuir materiais, preparar equipamentos, etc).

Nesse sentido, a regente Cleodiceles Oliveira – em seu projeto coral realizado em uma escola pública de São Paulo – confirma que a atuação do monitor contribui para “otimizar o desenvolvimento do ensaio, pois o regente pode se preocupar apenas com a realização das atividades, deixando a cargo do monitor auxiliar nas saídas para banheiro ou qualquer tipo de imprevisto que possa ocorrer durante a realização do mesmo” (OLIVEIRA, 2012, p. 34). Em certos coros, alguns pais atuam como monitores; todavia, é preciso ficar atento se a presença dos pais no ensaio interfere negativamente no comportamento de seus filhos coralistas.

Já as funções de **regente assistente**, **instrumentista acompanhador** e **preparador vocal** demandam conhecimento musical específico. O **regente assistente** – que pode ser um estudante de Música – compartilha a função de dirigir o grupo. Estando presente em todos os ensaios e conhecendo profundamente o trabalho, bem como as crianças do grupo, o regente assistente pode substituir o regente titular em sua ausência e pode desempenhar outras funções, como: observar as crianças em seu desenvolvimento musical e vocal por um outro ângulo, complementando a observação do regente; dar apoio às apresentações; contribuir com a pesquisa de repertório e atividades para o coro. Ramos (2007, p.4) destaca ainda outras funções que são parte do trabalho coral e que, a nosso ver, podem ser desempenhadas pelo regente assistente: “as funções de produção do ensaio e preparação dos materiais a serem usados (...), bem como o acompanhamento das presenças, do crescimento musical dos coralistas e das questões relativas ao relacionamento institucional e interpessoal”.

Outro posto frequentemente assumido próprio regente coral é o de **instrumentista acompanhador**. Analisando a *performance* de coros infantojuvenis em

apresentações públicas e por meio de vídeos postados na Internet, é comum encontrar o regente ao piano, ao teclado ou ao violão. Todavia, atrás de um instrumento, o regente tem limitado o potencial de sua direção no coro; o grupo pode perder seu foco, muito da comunicação é perdida e aspectos como a emissão vocal e a interpretação acabam sendo prejudicados. Uma regente de colégio particular de Campo Grande (MS) confirma esses fatos, relatando que sua maior dificuldade no trabalho coral “*é tocar e reger simultaneamente*” (apêndice, p.530).

Dessa forma, para que pudesse obter mais êxito em sua função original, seria ideal que o regente dispusesse de um **instrumentista acompanhador** em sua equipe de trabalho. Esse instrumentista precisaria, necessariamente, ter um amplo conhecimento musical, um bom domínio da técnica instrumental e trabalhar em conjunto com o regente, participando dos ensaios e se integrando às diversas atividades do coro – preparação vocal, estudo do repertório, e ainda, dando suporte ao aprendizado musical.

O piano é frequentemente usado para o acompanhamento coral. Ele pode manter a afinação de forma mais duradoura, produzir sons harmônicos (simultâneos) e tem alturas e intensidades variáveis em ampla escala, que faz com que se ajuste com mais facilidade ao coro. Leal ressalta a especificidade do trabalho do pianista acompanhador e o tipo de exigências que competem a essa função:

a importância desta arte de acompanhar, como uma ramificação da atividade do pianista, está em saber reconhecer as intenções do regente diante do coro, associando-se a ele e correspondendo “pianisticamente” à sua regência. A arte de acompanhar deve ser uma troca contínua entre o pianista e o grupo, de maneira a expressar uma mesma linguagem musical. O pianista acompanhador deve procurar um entrosamento com o regente, estar informado do projeto musical e em separado combinar todos os detalhes musicais, de maneira que os coristas não recebam informações diferentes sobre o mesmo assunto. (...) No entanto, não é qualquer pianista que pode se tornar um acompanhador, mas ter o perfil adequado para trabalhar com o coro infantil. Infelizmente, é comum a ideia errônea de que qualquer pianista com um bom nível de conhecimento musical e habilidade técnica do seu instrumento pode ser um acompanhador (LEAL, 2005, p. 37-38).

A autora destaca, ainda, alguns aspectos técnicos específicos, fundamentais na formação do pianista acompanhador, que reitero aqui, como, “técnica pianística, leitura à primeira vista, transposição, arranjos e improviso, participação nos ensaios e experiência em

apresentações públicas” (2005, p.41); acrescentamos também a leitura de cifras e a familiaridade com o repertório popular, para a execução de ritmos variados que não necessariamente vêm determinados na escrita da partitura. Todavia, o piano é frequentemente substituído pelo teclado eletrônico – que é bem mais limitado em recursos expressivos, mas é facilmente transportado e bem mais acessível em relação ao custo financeiro. O uso do violão como instrumento acompanhador também é uma prática bastante usual, como se pode constatar em apresentações públicas de coros, o que pode ser justificado pela popularização desse instrumento no Brasil e também à sua facilidade de transporte, porém a afinação desse instrumento não se mantém estável por muito tempo, o que pode interferir na afinação das vozes do coro. Até onde foi possível verificar, não encontramos referenciais teóricos que abordem o acompanhamento pelo violão no coro infantojuvenil.

Há ainda que se considerar que nem sempre há um instrumento musical disponibilizado exclusivamente para o coro, de modo que o instrumentista – ou, na maioria dos casos, o próprio regente – precisa levar (carregar e montar) seu próprio teclado ou violão a cada ensaio ou então trabalhar somente *à capella*. Um regente de Manaus (AM) afirma que “*a falta de um instrumento harmônico compromete consideravelmente o desenvolvimento do trabalho*” (apêndice, p.536), ocasionando um maior desgaste do regente e comprometendo a afinação e a qualidade vocal do coro.

Essa situação também ocasiona o uso de *playback* como um recurso que substitui o acompanhamento instrumental. É interessante fazermos algumas considerações a respeito do uso de *playback* (gravação do acompanhamento), o que, a nosso ver, é bastante desfavorável para a prática coral. Ao condicionarem uma interpretação mecânica, os *playbacks* limitam o potencial expressivo do coro, e quando mal manipulados, podem levar a consequências desastrosas em uma apresentação. Um dos principais problemas nesse recurso é a dosagem de volume: se em uma intensidade demasiadamente forte, pode levar as crianças aos gritos – o que é prejudicial à sua saúde vocal e não é musical, nem agradável aos ouvidos; em reverso, a intensidade fraca (ou “volume baixo”) pode comprometer a afinação – pois as crianças não conseguem ouvir a harmonia da música. Em relação ao tempo, o *playback* pode condicionar as variações de andamento – impedindo ajustes ou adaptações no momento da *performance* – ou ainda, levar à falta de sincronia

rítmica – isto é, as crianças podem cantar em um andamento mais lento ou mais acelerado do que a gravação – o que é facilmente percebido pelo público. Nem sempre o *playback* pode ser ajustado em balanço ou equalização, e nem sempre o regente ou algum profissional experiente está no controle do equipamento de sonorização. Outro elemento desfavorável à utilização desse recurso é a adaptação ao ambiente de ensaio e de apresentações, que se verifica sobretudo na reverberação sonora. Uma acústica reverberante é diferente de uma acústica seca: na reverberante, a retenção dos andamentos é favorável, enquanto que na seca, é mais propício acelerar os andamentos. Diante de tudo isso, podemos afirmar que o uso de *playback* pode imputar ou retirar responsabilidades na *performance* artística e tende a fazer da interpretação uma prática repetitiva, condicionada e homogênea, onde as nuances mais sensíveis da música e as características que diferenciam a qualidade do trabalho do coro passam despercebidos.

As questões referentes ao trabalho do **preparador vocal** serão abordadas mais adiante, no capítulo 3. Há que se considerar ainda, nessa discussão, a grande valia de um profissional das Artes Cênicas e /ou da Dança que possa desenvolver com plenitude a expressividade das crianças, orientar sua movimentação corporal, seu deslocamento no palco e até dirigir elementos da representação teatral em situações de apresentação. Já discutimos o elemento cênico como um importante meio para a performance do coro, e aqui ressaltamos, com o aporte de Patrícia Costa, a importância de uma “escolha cuidadosa de um diretor cênico ou o investimento do próprio regente na sua formação extra-musical para que os resultados obtidos não sejam gratuitos ou pouco criativos, proporcionando prazer e estímulo a todos os envolvidos.” (2009, p.67). Costa ainda defende que “colorir a interpretação com recursos que vão ampliar o sentido de comunicação coro/platéia de forma extra-musical e que poderão atuar diretamente no fazer musical, é um trunfo que pode despertar muito prazer tanto nas descobertas quanto na realização do espetáculo” (*id.*, *ib*). É preciso, portanto, balancear os elementos do teatro ou da dança, e o regente precisa estar atento à realização deste trabalho. A movimentação artística – como propomos nesta tese – precisa enriquecer o aprendizado musical e o resultado da *performance*. Se a proposta for muito complexa ou inadequada, pode levar à confusão dos coralistas: a atenção fica voltada para o corpo e/ou para a cena e a concentração nos elementos musicais e vocais diminui. Por outro lado, uma movimentação artística bem desenvolvida e estruturada pode

levar a resultados muito satisfatórios, elevando o coro a um patamar expressivo que não fora conseguido até então.

Uma outra função muito importante em uma equipe coral é a de produtor cultural, que em geral também é cumprida pelo regente ao administrar as relações públicas do coro e ao divulgar seu próprio trabalho, como já mencionamos nesta tese. Uma regente de Rio de Janeiro confirma essa tendência: “*o regente precisa ser regente, preparador vocal, produtor, programador visual, jornalista, etc...*” (apêndice, p.537, grifo nosso). O produtor cultural poderia cuidar de material gráfico (impresso e digital) e tudo o que envolve a exposição do grupo, bem como elementos organizacionais de apresentações públicas – como uniformes, transporte e documentação (convites oficiais e autorizações, por exemplo), confecção de cartazes e programas de apresentações. É importante ter um portfólio do grupo, com registros de atividades, eventos e concertos realizados pelo grupo, e o produtor cultural é a pessoa mais indicada para isso.

A necessidade de outras funções e outros materiais vão emergindo na rotina do coro, como: distribuição de cópias do material (xerox), providência e distribuição de lanches, registro em foto e vídeo dos ensaios e apresentações, busca de apoio financeiro para a manutenção do coro em condições adequadas ou para o aperfeiçoamento do trabalho, entre outros. Assim, outras pessoas precisam ser convidadas (ou convocadas) a contribuir para essa organização no grupo, pois embora essas tarefas não sejam prioridades no trabalho, o regente frequentemente é levado a assumi-las para que o coro sobreviva. Mas essa problemática não se aplica exclusivamente ao nosso país; Bartle, analisando os coros infantojuvenis canadenses, escreve de maneira bastante realista:

quando o regente não se encontra limitado por um sistema burocrático (que muito frequentemente se satisfaz com a mediocridade e não se interessa particularmente pela arte coral) (...) ele pode se concentrar em uma música da mais alta qualidade e desenvolver aquela música com uma artisticidade⁹⁵, de fato (BARTLE, 1993, p.115)

⁹⁵ O conceito de artisticidade (*artistry*) é comumente encontrado na literatura musical em língua inglesa. Como exemplo, podemos citar o livro de regência coral escrito por Henry Leck (*Creating Artistry Through Choral Excellence*. USA: Hal Leonard, 2009). Contudo, não encontramos referenciais a respeito desse conceito na literatura brasileira consultada, tampouco a proposição de uma outra tradução. Em linhas gerais, o conceito se refere à habilidade de ser artista.

Muitas vezes não se percebe o quanto o regente se envolve com questões burocráticas e o quanto isso é desgastante, além de desperdiçar tempo de ensaio. Se, no entanto, o regente pudesse estar focado em sua função artístico-musical, isso certamente se refletiria no coro, que poderia alcançar uma melhor *performance*.

2.1.3. Espaço físico

Dentre as dificuldades mais citadas pelos regentes em relação à estrutura oferecida para seus coros, está a falta de um espaço físico apropriado e/ou equipado para a realização de suas atividades. Em muitas situações constatadas, os ensaios ocorrem onde há um “espaço qualquer” disponível na instituição, ocasionando frequentes readaptações na rotina do coro. Há casos de ensaios que são até mesmo cancelados em virtude de outra atividade “mais importante” da instituição, que necessita ocupar aquele espaço. Os regentes entendem que isso acontece porque não se dá a devida importância ao trabalho coral, sobretudo nas escolas de educação básica – tanto públicas, quanto particulares. Uma regente de colégio particular no Rio de Janeiro (RJ) resume: *“é como se a atividade coral não fizesse parte do âmbito da Educação, embora exercida dentro da escola.”* (apêndice, p.554). Na escola pública, uma regente de Campo Grande (MS) descreve o ambiente hostil que encontra na rotina de seu trabalho: *“os professores das Escolas Municipais não gostam de emprestar as salas, ficam reclamando, ou seja, nem sempre temos apoio da Escola. Com isso, acaba desanimando os alunos e professores”* (apêndice, p.529). Em Natal (RN), outra regente descreve uma situação desgastante que enfrenta: *“por se tratar de escola pública, não dispomos nem de uma sala adequada. Eu espero a aula terminar os horários aí a servente varre a sala, eu organizo as cadeiras, levo meu teclado, um caixa de som, eu mesma faço tudo”* (apêndice, p.549).

Oliveira (2012) analisa como as interferências externas prejudicaram o trabalho coral que realizou em em uma escola:

a falta de ter uma sala designada para os ensaios, que não fosse um local adaptado, no caso o refeitório, lugar onde todas as pessoas que passavam pelo lado de fora podiam ver o que estava acontecendo e muitas vezes alguns alunos passavam fazendo gracinha e isso tirava a concentração dos que estavam dentro do refeitório, também é um fator que prejudicou o

desenvolvimento das atividades. Ter uma sala própria para os ensaios é uma forma de a criança ter a referência de que naquele local é realizada determinada atividade e, a partir do momento em que ela entra naquele local, ela já deve saber qual a atividade e a postura que terá de exercer (OLIVEIRA, 2012, p.33)

Assim, diante desse panorama, a autora adverte:

é preciso verificar se a escola tem condições de infra-estrutura, incluindo um local adequado para a realização das atividades, se a direção da escola acredita que o desenvolvimento da atividade proposta pelo projeto trará benefícios para os alunos de sua escola e não será apenas uma atividade para acrescentar números aos relatórios pedagógicos (OLIVEIRA, 2012, p.35)

Embora a autora se refira ao contexto escolar, podemos afirmar, em linhas gerais, que sem um espaço físico em condições apropriadas, os resultados musicais do coro acabam sendo muito prejudicados. Um regente da cidade de São Paulo é enfático: *“um local barulhento com estrutura precária influencia muito na evolução do trabalho”* (apêndice, p.535). O descaso de muitas instituições na providência desse espaço que atenda suficientemente às necessidades do coro é verificada também em outros contextos, como em um projeto de extensão universitária – conforme relata outra regente do Rio de Janeiro (RJ):

trabalho em uma sala extremamente quente, distante dos banheiros, com pianos que nem sempre estão afinados ou em estado adequado ao uso e na qual o barulho da rua entra pela sala, dificultando o trabalho. Falta uma sala de apoio para ensaios de naipe e técnica vocal (apêndice, p.537).

Neste relato, verificamos pelo menos três tipos de problemas: a temperatura imprópria (quente demais, gerando desconforto); a inadequação de instrumentos musicais para o acompanhamento do coro (o que é um fator crucial na qualidade dos resultados musicais) e a acústica oferecida pelo ambiente: um espaço demasiadamente ruidoso é desgastante e pode interferir na concentração. Costa (2005, p.46) ainda aponta que a acústica apropriada é um elemento facilitador do desempenho vocal.

Bartle é bastante enfática ao salientar a importância de uma sala bem arejada para o coro, adequada à quantidade de coralistas e com boa ventilação e iluminação, de modo que todos tenham circulação de ar suficiente (BARTLE, 2006, p. 15). A colocação de

Zanella (2003) na área da psicologia da aprendizagem se confirma nesse sentido: “situações ambientais favoráveis influem na aprendizagem. Assim, um ambiente adequado, (...) condição de acomodação física, de temperatura, iluminação e ventilação agradáveis, tendem a favorecer as aprendizagens em eficácia e realização” (ZANELLA, 2003, p.34).

Outros aspectos – como o mobiliário e a decoração – também exercem influência sobre o ambiente de aprendizagem, devendo estar em condições propícias para receber e acomodar as crianças coralistas. Espelhos, por exemplo, são um ótimo artifício para que as crianças possam visualizar o modo com o estão cantando e observar seu posicionamento no coro. Contudo, podem tirar a atenção das crianças; melhor, então, que fiquem de costas para ele enquanto o regente está dirigindo o grupo. Uma regente de coro religioso em Natal (RN) confirma, em seu depoimento, a veracidade das situações encontradas em diversos coros pelo Brasil, como aqui abordamos:

lá no Coral Infantojuvenil da igreja, a dificuldade que vejo é de não termos uma sala ou salão específico para os ensaios. Nós ensaiamos dentro da igreja mesmo. Isso as vezes tira a atenção das crianças, pois sempre entra alguém ou passa pelo local do ensaio, tem também o caso dos pais e mães que ficam assistindo o ensaio sentados no banco da igreja, alguns ficam o ensaio todo esperando acabar. Algumas crianças se distraem e ficam olhando para os pais, ou acenando, ou chamando, isso é muito chato! Outra dificuldade que vejo é (...) termos algum evento e programação da igreja no horário do ensaio do coral e termos que cancelar o ensaio ou procurarmos um outro local na igreja para que este ocorra. Pra mim então este seria a dificuldade que eu tenho, essa parte de estrutura e local para colocar 60 meninos e meninas para ensaiar (apêndice, p.544).

Podemos afirmar que existe, em nosso país, uma certa tendência de se iniciar um projeto coral a partir “do nada”, ou seja, sem nenhuma estrutura preparada, o que é comentado por Glória Calvente (2013). Muitos regentes acabam se adaptando a esse tipo de situação, caindo no “conformismo” que é bastante comum no Brasil e que denota a falta de uma articulação entre os profissionais da Regência. Contudo, Calvente defende: “ainda que conheçamos muito bem a limitação de nosso contexto, acredito ser necessária a manutenção de uma constante atitude de conscientização e luta por patamares cada vez mais adequados para a realização de nosso trabalho” (p.76). E é nesse sentido que procuramos apresentar aqui, nesta tese, condições adequadas para que o regente possa fundamentar sua argumentação e desse modo, tentar defender melhores condições de trabalho – a começar pelo espaço físico onde se realiza a atividade.

Diante do que expusemos, consideramos que um espaço físico apropriado para a realização de um ensaio coral infantojuvenil deva levar em conta os seguintes fatores: o tamanho do local (ideal para o número de crianças), a limpeza (considerando que uma sala com muita poeira também pode gerar alergias, que interferem na qualidade do canto), a ventilação, a iluminação, a temperatura, a acústica (considerando a reverberação e a influência de sons externos), o mobiliário (incluindo cadeiras apropriadas para que os coralistas possam se sentar confortavelmente e em uma posição apropriada para cantar), a organização dos materiais e até mesmo a decoração do local. Não só para o canto coral, mas também para um ambiente de ensino-aprendizagem, a atenção a essas condições implica em propiciar uma sensação de bem-estar, que é favorável para o desenvolvimento das crianças e faz com que a atividade realizada flua de maneira fluente e natural. Além disso, é uma atitude de respeito para com o profissional da Regência e para com todos os envolvidos na atividade coral.

2.1.4. Periodicidade e duração dos ensaios

É bastante divergente a carga horária e a periodicidade dos ensaios entre os coros representados em nossa pesquisa: enquanto há coros que trabalham por 6 (seis) horas semanais, há outros coros em que o ensaio é realizado no tempo de uma aula convencional de educação básica, que varia de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) minutos, conforme se pode observar no gráfico a seguir:

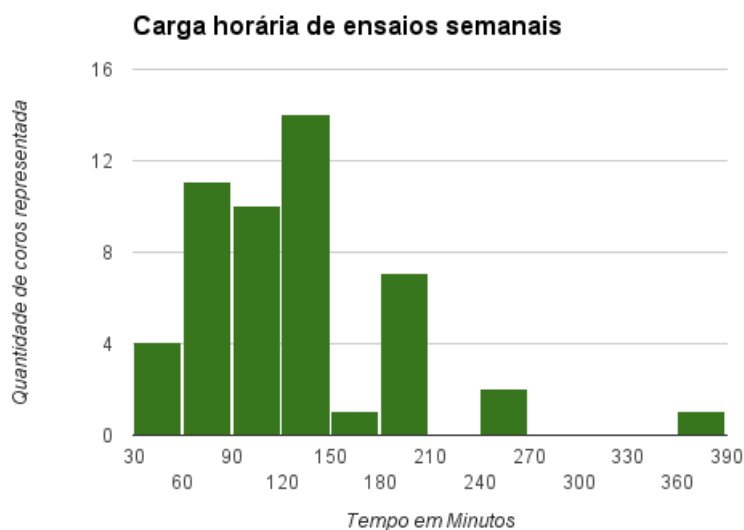


Gráfico 4 – carga horária de ensaios semanais dos coros representados na pesquisa

Principalmente no contexto escolar, os regentes frequentemente precisam se ajustar à “hora-aula”. Os regentes consideram esse tempo muito curto para se trabalhar com o coro, como relata um regente de São Paulo (SP): *“as aulas duram cinquenta minutos e ocorrem uma vez por semana (...). A dificuldade que enfrento nesse grupo é a pouca duração do encontro semanal”* (apêndice, p.558). Considerando o deslocamento de uma sala a outra e as tarefas rotineiras que precisam ser realizadas (como fazer a chamada, por exemplo), o tempo de ensaio fica muito reduzido, e praticamente só há tempo para “passar” o repertório. Em muitas escolas, o regente trabalha com classes distintas em horários separados, sendo que formarão um só coro na hora das apresentações. Mas ainda que o regente trabalhe com o mesmo repertório e se apoie no mesmo método, não é possível dessa forma ter resultados idênticos em todas as turmas, tampouco resultados previsíveis a respeito da sonoridade do coro reunido; dificilmente esse grupo terá coesão e equilíbrio, pois os componentes não estão habituados a ensaiar juntos. E aí, fica clara a diferença entre “cantar junto” e “cantar ao mesmo tempo”, sendo que cantar junto significa estabelecer uma conexão entre os participantes e alcançar uma sonoridade balanceada, estável, única, peculiar ao coro. Malotti (2006), ao pesquisar um grupo com essa dinâmica, comenta sobre uma situação real que encontra paralelos em muitas escolas: “apesar de haver dois momentos de ensaio, o coro possui repertório comum e o regente **provavelmente** se utiliza da mesma metodologia de ensaio, com isso, **prevê** resultados semelhantes e **talvez** avalie

como suficiente para que a sonoridade seja homogênea” (p. 29, grifo nosso). Como se pode perceber, os elementos são muito variáveis e os resultados, geralmente imprevisíveis.

Independentemente do contexto que em que o coro se realiza – escolar, religioso, social, etc. – não é possível estabelecer com segurança um tempo “mínimo” e “máximo” para um ensaio coral. Pelo gráfico apresentado, percebemos que a maioria dos coros tem um tempo médio de 120 (cento e vinte) a 150 (cento e cinquenta) minutos de ensaio. Porém, para administrar o tempo de ensaio, é fundamental que o regente tenha bem definidos os propósitos do grupo. Uma prática que se estabeleceu nos últimos anos (principalmente em escolas) é o coro centrado no aprendizado de canções simples ensaiadas especificamente para “animar” festas e eventos de instituições (como Dia das Mães ou Pais, Páscoa, Natal, etc). Nessa perspectiva, o “coral” passa a ser uma organização grupal temporária centrada na memorização e repetição de um repertório limitado, geralmente escolhido pela temática do texto, com o fim exclusivo de exposição pública para “comemorar” ou “homenagear”. Nesse tipo de trabalho, pouco se desenvolve em termos de aprendizado musical e técnica vocal; consequentemente, os resultados são bastante questionáveis.

O dia e horário escolhido para a realização dos ensaios também precisa ser estratégico, ou seja, conveniente para todas as partes envolvidas em um coro; mas também depende da disponibilidade do espaço físico na instituição que mantém o coro. Às vezes, enfrenta-se a concorrência com outras atividades que parecem ser mais atrativas – como *“cursos livres de línguas, atividades esportivas, religiosas”*, citadas por um regente de Belém – PA (apêndice, p.556). Outra regente de Pedreira (SP), nesse sentido, relata que *“umas vezes eles querem participar do coral, outras ir para a quadra, porque está tendo campeonato no mesmo horário, ou aula de dança. Tudo acontece ao mesmo tempo e eles acabam querendo fazer tudo”* (apêndice, p.527). Com isso, perde-se muito do interesse, da atenção e da concentração do grupo, ou mesmo perde-se a participação de potenciais coralistas que acabam, por motivos diversos, optando por outra atividade no mesmo horário.

Vladimir Silva é bastante enfático ao afirmar que “o primeiro passo para a eficiência do ensaio é o planejamento e a divisão do tempo disponível, de forma

equilibrada” (2011b, p.196). De maneira semelhante, Costa resume que “os objetivos educacionais a serem definidos, a quantidade de músicas e mesmo o seu grau de dificuldade devem se adequar ao tempo disponível nos ensaios e à sua periodicidade” (2005, p. 69). Concordamos que a prática realizada duas ou três vezes por semana pode ser mais efetiva porque fixa os conteúdos trabalhados, ou seja, a exposição é contínua e por meio da repetição, a memória se torna mais ativa. Além disso, em um ensaio com duração mais estendida, é possível trabalhar com tranquilidade conteúdos diversos, tornando o ensaio mais completo e dinâmico; porém, é necessário ter bom senso, sem tornar a atividade muito cansativa ou tão curta que não haja tempo suficiente para desenvolver os objetivos da proposta. Outros fatores ainda precisam ser levados em conta na determinação do tempo de ensaio: o nível de aprendizado musical das crianças (isto é, se são iniciantes ou se já têm experiência), o número de crianças a serem atendidas e sua faixa etária, a equipe de trabalho (se o regente conta com a ajuda de outros para cumprir suas metas), bem como o(s) tipo(s) de atividades a serem desenvolvidas (preparação vocal, leitura, jogos rítmicos, por exemplo).

Uma sugestão de divisão balanceada do tempo de ensaio será apresentada no item “Plano de ensaio” desta tese (subcapítulo 2.2.) Apresentaremos também uma proposta de duração de ensaio conforme a experiência que construímos no PCIU! (capítulo 4). Essa proposta, que apresentou resultados muito positivos, apresenta certa flexibilidade e pode ser adaptada em contextos diversos. De qualquer forma, diante do exposto, podemos concluir que o tempo disponível para os ensaios é um dos fatores condicionantes da metodologia de trabalho a ser adotada pelo regente, e conseqüentemente, é um dos elementos determinantes dos resultados artísticos que serão alcançados pelo coro. Isso explica porque o tempo constitui uma dificuldade e, simultaneamente, um desafio apontado por muitos dos regentes em nossa pesquisa.

2.1.5. Repertório

“Encontrar repertório” para o coro infantojuvenil também consta como uma dificuldade e, ao mesmo tempo, um desafio para muitos regentes em nossa pesquisa,

conforme se pode verificar nos seus relatos (em anexo). Uma regente de Natal (RN) é enfática ao falar de sua dificuldade: “*repertório é a maior de todas*” (apêndice, p.549).

Não abordaremos aqui a questão da utilização (ou não) da música da mídia no repertório, pois, apesar de ser muito mencionada pelos regentes participantes de nossa pesquisa, essa questão é muito tendenciosa e poderia gerar uma enorme polêmica, que ultrapassaria os limites desta tese⁹⁶. Outrossim, abordar a seleção de um repertório representa uma discussão delicada, pois, muito além de ser um conjunto de obras escolhidas para estudo, trata-se de uma peça-chave na própria história de um coro, ou seja, está ligada aos seus sucessos e/ou insucessos passados, aos objetivos do tempo presente (o que é preciso e possível de se desenvolver no momento) e também às expectativas futuras do grupo (onde se quer e se pode chegar). Nesse sentido, a regente e professora Susana Igayara discorre sobre o papel do repertório na prática coral:

é sem dúvida um elemento central da constituição da identidade do grupo e do regente, e se por um lado carrega as experiências individuais de seus participantes que querem reconhecer suas contribuições e seus gostos na atividade coral de que participam, por outro lado devemos perceber o potencial transformador incluído na atividade de escutar, experimentar e apresentar novos repertórios, como atitude de construção da identidade e como atitude de abertura para o outro, representado pelos repertórios desconhecidos e incorporados. Desta forma, a necessidade de pesquisa constante, aliada a uma sensibilidade das necessidades do grupo com o qual se trabalha, tanto do ponto de vista musical, educativo, como social, torna-se um objetivo de trabalho na formação de regentes corais, e a questão da identidade incluída na aceitação e rejeição dos repertórios passa a ser uma canal de conhecimento do grupo e também de educação, no sentido mais amplo que possa receber esta palavra (IGAYARA, 2007, p.2).

A regente baiana Edineiram Maciel, em artigo publicado nos mesmos Anais (Encontro Nacional da ABEM e Congresso Latino-americano da ISME, 2007⁹⁷), também aborda esse fator da identidade coral ao relatar sua experiência em um projeto realizado no sertão da Bahia, buscando “um repertório que atendessem às necessidades do grupo e também expandisse as suas experiências culturais e artísticas, que proporcionasse uma aprendizagem musical significativa” (2007, p. 2). A autora afirma igualmente a importância

⁹⁶ A discussão sobre a música da mídia na Educação Musical é assunto de outros artigos da autora desta tese, que se encontram disponíveis no site www.academia.edu e podem ser consultados caso haja interesse do leitor.

⁹⁷ Os Anais desse encontro da ABEM foram distribuídos em formato de CD-ROM e não trazem uma paginação contínua, pois cada artigo constitui um arquivo em separado que possui sua própria paginação.

da escolha do repertório em “uma concepção de educação musical que pensa no educando como ser humano social e cultural” (*id.*, p.4).

O repertório de coro infantojuvenil é um dos grandes diferenciais em relação aos coros adultos. Além da atenção aos aspectos sócio culturais envolvidos, essa seleção necessariamente precisa levar em conta os aspectos psicopedagógicos inerentes à atividade coral que já abordamos nesta tese. Torres et al. ponderam que “a construção do repertório é uma constante motivação e elemento vital no processo de ensino e aprendizagem” (TORRES et. al, 2003, p.66). Isso implica na opção por peças adequadas ao desenvolvimento intelectual e psicológico da criança, bem como uma temática adequada ao universo infantil. Mas isso não significa subestimar o potencial musical que pode ser expresso pelas crianças, ou limitar suas capacidades enquanto intérpretes (conforme vimos no capítulo 1). Elza Lakschevitz é categórica nesse ponto: “repertório infantil não significa música idiota” (2006, p.33), e Violeta de Gainza apresenta, com firmeza, posição semelhante: “não há motivo algum que justifique o uso de música medíocre na educação musical” (1964, p.26).

A compositora Rosy Greca ressalta que o termo **música infantil** engloba a música feita por crianças e para crianças e também pressupõe a ideia de algo apropriado a essa idade, que “traz em si um saber distinto do saber da idade adulta. De que a relação da criança com o mundo é essencialmente diferente” (2011, p.24). Além disso, a autora afirma que a infância “é o período de descobrimento do mundo através de um olhar sempre interrogador, curioso e maravilhado da criança diante do desconhecido. É a fase da relação mágica e lúdica com o mundo que a rodeia (...), enfim, é o tempo da constituição da individualidade” (*id.*, *ib.*). Certamente, um repertório para coro infantojuvenil deveria levar em conta esses fatores e conduzir uma experiência significativa e prazerosa para as crianças. Afinal, “a canção pode significar muito para a criança, na medida em que ela vislumbra na canção o reflexo dos anseios, sentimentos e desejos de seu mundo interior (*id.*, p. 64).

Dessa maneira, é essencial um repertório cuidadosamente selecionado pelo regente que atenda às necessidades do grupo, motive as crianças e esteja comprometido com o seu desenvolvimento crítico, estético, vocal e artístico; nas palavras de uma regente de São Paulo (SP), “um repertório que sirva para desenvolver a sua cultura musical e geral” (apêndice, p.544). Ressaltamos que o repertório precisa estar adequado às possibilidades vocais da criança e ter a finalidade de desenvolver aspectos estéticos, artísticos e expressivos, o que pode ser entendido nas palavras de Bartle: “os regentes corais podem

ensinar a arte de cantar através de um repertório cuidadosamente selecionado; podem desenvolver um som fluente e com ressonância, bons hábitos vocais, o fraseado musical, e o gosto musical das crianças”⁹⁸ (2003, p.29).

Elza Lakschevitz discorre amplamente sobre esse mesmo ponto de vista, ao falar sobre sua experiência junto ao coro infantil do Rio de Janeiro:

acho que repertório é uma escolha do regente, que, aliás, tem a obrigação de estar preparado para essa escolha. Por acaso aluno diz ao professor de matemática que matéria ele quer estudar naquele dia? Então eu escolhia o repertório, levava as músicas e assumia total responsabilidade pela escolhas. Só que, como disse antes, esse repertório era escolhido com muito cuidado. Pode parecer até autoritarismo, mas a atitude do regente na hora dessa escolha faz toda a diferença. Não escolhia uma obra somente porque “eu sempre quis reger essa peça”, ou porque “acho essa música muito bonita”, ou porque “o coro tal a canta muito bem”. Nem mesmo o nível de dificuldade é o primeiro parâmetro a ser levado em consideração. (...) Se a peça foi escolhida com critério, podemos ressaltar pontos específicos que vão despertar o interesse da criança. É preciso, às vezes, criar uma certa estratégia para iniciar uma peça nova (LAKSCHEVITZ, 2006, p.52).

Portanto, a escolha do repertório constitui uma pesquisa criteriosa de obras pelo regente, sua análise e consequente adequação às condições do coro. Conforme ressalta Silva (2011b, p.189), nesse processo é necessário que o regente pondere diversas questões, tais como: “os fins a que se destina, o tempo disponível para ensaio, as possibilidades, as necessidades, as aspirações e o índice de aprendizado e rendimento de cada coro.” Nesse sentido, Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.15) estabelecem seis critérios para a escolha de repertório: texto, “cantabilidade” (ou seja, se é possível de ser cantado pelo coro no nível em que se encontra), forma musical, edição da partitura, acompanhamento e implicações pedagógicas (conteúdo a ser ensinado com a realização da obra). Tendo em vista o processo de educação musical por meio do coro infantojuvenil, consideramos que o repertório poderia incluir no início peças simples que contribuem para o desenvolvimento das bases da técnica vocal, da qualidade sonora e da afinação do grupo, e, aos poucos, a compreensão musical (considerando que, para muitas crianças, o ingresso no coro infantojuvenil constitui o primeiro contato com o estudo da Música). E essa consideração não é exclusiva para

⁹⁸ *Choral conductors can teach the art of singing through repertoire carefully chosen to develop resonant and buoyant tone, musical phrasing, good vocal habits, and musical taste in young children.*

grupos infantojuvenis, mas para grupos iniciantes em geral, como escreve o regente Vladimir Silva:

recomenda-se que o repertório de conjuntos iniciantes inclua composições com nível incipiente de dificuldade rítmica, intervalar, contrapontística, harmônica e formal, como, por exemplo, obras em uníssono e cânones, peças homofônicas, de textura simples e escritas na tessitura média de todas as vozes (SILVA, 2011b, p.190-191).

Peças curtas em outros idiomas, que sejam melodicamente simples, também são indicadas às condições técnico-vocais de um coro iniciante, porque trazem um elemento desafiador (o idioma) que pode motivar os coralistas no processo de aprendizagem, conforme argumenta Lakschevitz:

através do repertório, a criança tem contato com uma porção de coisas diferentes, desde elementos musicais até questões sociais, educativas, culturais. Além do mais, tem que ser prazeroso. Tem que fazer bem para cantores, platéia e regente (...) O repertório, então, é um ótimo veículo pedagógico para cultivar cada vez mais essa atitude. Imagine quantas culturas e épocas diferentes se pode “visitar” através dele. E com quantas línguas se pode ter contato? É mais uma fonte de curiosidade das crianças (LAKSCHEVITZ, 2006, p.49-51).

Porém, na trajetória de um coro, chega um momento em que o repertório precisa ser aperfeiçoado tecnicamente, e o regente precisa lançar novos desafios que tragam outros elementos musicais mais elaborados – como divises, ostinatos, improvisos, perguntas e respostas e, finalmente, a adição de outras vozes em homofonia ou polifonia. Segundo Silva, “à medida que advém a maturidade técnica, aumentam a responsabilidade e o grau de complexidade das peças interpretadas por grupos mais experientes, o que, possivelmente, estimula e provoca a abertura e a aceitação de uma gama mais variada de estilos, épocas e autores” (2011a, p.191). Outro ponto a ser considerado, segundo o regente, é que o repertório precisa ser renovado constantemente, ao mesmo tempo que se conservam obras significativas para o coro, porque “se as mudanças são escassas, torna-se o risco de tornar o trabalho monótono, limitando-se, paralelamente, a possibilidade de crescimento do coro” (*id.*, p. 191-192). O regente ainda salienta que repertório se conecta ao conteúdo desenvolvido, “servindo como recurso fundamental na construção de significados musicais” (*id.*, *ib.*).

A regente mineira Vivian Carvalho, em sua dissertação de mestrado (2007), explica que um dos critérios que usou para a escolha do repertório do coro infantil Cariúnas (MG), foi “a graduação dos desafios” (p.36). Segundo a regente, as músicas eram a princípio cantadas em uníssono; depois foram trabalhados cânones e arranjos “com a 2ª voz em contracantos (...) para que o canto a duas vozes fosse incorporado por eles de forma gradual” (*id.*, *ib.*). Somente após de quatro anos de existência, conforme relata a regente, “o cantar a três vozes foi introduzido por mim com o intuito de desenvolver a performance do Coral e a capacidade dos integrantes de cantarem músicas mais complexas do que haviam cantado até então” (*id.*, *ib.*).

Contudo, para muitos regentes, essa conquista ainda se encontra muito distante da realidade: “*migrar do canto uníssono para o canto polifônico*” é o principal desafio relatado por um participante de nossa pesquisa que atua em Campina Grande, PB (apêndice, p.547). A paulistana Leila Vertamatti, em sua pesquisa de mestrado, também constatou que a maioria das músicas cantadas pelos 22 coros infantojuvenis por ela pesquisados são em uníssono: das 224 músicas relacionadas, 88 (39,29%) tem essa estrutura; arranjos a duas vozes aparecem em 73 músicas (32,59%); arranjos a três vozes estão em 25 canções (11,16%), arranjos a 4 vozes representam 10,27% (23 canções) e por último, 15 canções (6,69%) com outro tipo de organização, a saber: arranjos para voz solista e coro e arranjos a 5 e 6 vozes. Podemos entender, com base na pesquisa de Vertamatti e nas entrevistas realizadas para este trabalho, que a prática em uníssono é predominante pelos seguintes motivos: a maioria dos coros se encontra em nível inicial ou o trabalho está sempre se renovando pela rotatividade dos coralistas; o regente não se sente habilitado para trabalhar músicas a 2 ou mais vozes (o que lhe exigiria uma percepção mais apurada e uma técnica de regência mais desenvolvida); o tempo de ensaio (s) não é suficiente para essa prática (considerando o pouco tempo de ensaio semanal); a elaboração de arranjos e a busca de diferentes repertórios demanda muito tempo de trabalho; o coro não tem um instrumentista acompanhador para dar apoio ao aprendizado da obra; o ensino é baseado na imitação, sem leitura de partituras; entre outros fatores. Com relação a esse último item, consideramos que o aprendizado da leitura, que abordaremos adiante, seja uma solução encontrada para que o canto em uníssono evolua gradualmente para arranjos e composições a várias vozes.

Embora seja muito refutado atualmente na prática coral infantojuvenil, o repertório erudito é extremamente vasto e é possível encontrar peças muito simples, peças em forma de cânone, peças a duas e a três vozes que podem ser realizadas por um coro com esse perfil, e peças compostas especificamente para essa formação. Reconhecemos que muitas vezes o regente é pressionado a ensaiar um determinado repertório por parte dos coralistas, dos pais e dos mantenedores de um projeto; um regente de Campo Grande (MS) afirma ser um desafio trabalhar um determinado repertório “*sem cair no ‘popularesco’ apenas para agradar seus superiores*” (apêndice, p.532). Contudo, a nosso ver, o repertório erudito poderia ser almejado por qualquer regente comprometido com sua formação musical e o crescimento de seu coro. Um regente de São Paulo (SP) compartilha dessa visão em seu depoimento:

eu acredito que o maior desafio dos regentes é acreditar que um coro infantil pode e deve realizar o repertório erudito. Não é necessário que sejam utilizadas somente melodias folclóricas nas atividades. Bach, Mozart e Villa-Lobos deveriam ser os compositores mais presentes nos concertos de coro infantil. E nesta caminhada, é fundamental a realização de parcerias e a captação de patrocínios para viabilizar concertos sinfônicos de alto nível onde os corais infantis possam tomar parte, pois a atuação em conjunto com músicos profissionais inspira e ensina as crianças o que é música, que música é algo que vai além daquilo que se vê na televisão (apêndice, p.539).

Existem diversas possibilidades de busca de repertório erudito na Internet: em sites internacionais onde as partituras podem ser baixadas gratuitamente, como o IMSLP e o CPDL⁹⁹; na página da Funarte (Fundação Nacional de Arte)¹⁰⁰ que disponibiliza composições e arranjos gratuitos escritos especificamente para coro infantojuvenil; em bibliotecas de Música de universidades, sendo possível a consulta ao acervo *on-line*; em lojas internacionais, onde se pode adquirir materiais em outros idiomas¹⁰¹. Goetze, Broeker e Boshkoff, nesse sentido, enfatizam que “temos a sorte de viver em uma época em que a busca de repertório está, literalmente, na ponta de nossos dedos (...) Sentamos em frente a um computador e podemos ver a partitura de uma obra coral ao mesmo tempo que ouvimos a *performance* dessa peça”¹⁰² (2011, p.14). Além disso, hoje temos a facilidade de

⁹⁹ IMSLP – Petrucci e CPDL – Choral Public Domain Library

¹⁰⁰ www.funarte.gov.br, na seção “música”

¹⁰¹ Como exemplos, podemos citar o site de compras amazon.com, e as editoras Boosey & Hawkes (www.boosey.com) e Hal Leonard (www.halleonard.com).

¹⁰² *We are fortunate to live at a time when repertoire sources are literally at our fingertips. We can sit with a computer and view the notation for a choral work while listening to a performance of the same piece.*

contatar arranjadores e compositores pelas redes sociais da Internet ou nos *sites* dos mesmos, como comenta um regente de Curitiba (PR): *“arranjadores brasileiros disponibilizam generosamente alguns de seus trabalhos em seus sites e isso ajuda bastante. Há também sites onde os arranjadores comercializam seus trabalhos”* (apêndice, p.559).

Constatamos em nossa pesquisa que também existe muito material impresso para coro infantojuvenil, porém, esse material é pouco divulgado, pouco distribuído e não se encontra organizado, como constata uma regente de São Pedro (SP): *“repertório adequado em níveis de dificuldade (desde o iniciante até o que já tem experiência) também é um fator importante e no Brasil temos pouca coisa impressa (...) em sequência lógica de aprendizado e de leitura musical”*¹⁰³ (apêndice, p.542). Há uma tendência dos regentes em executar o que está ao seu fácil alcance ou que já conhece, ou então, escolher um repertório somente com o intuito de agradar ao público, conforme ressalta Figueiredo: *“em geral o repertório o coral está vinculado ao gosto pessoal do regente, à solicitação dos cantores, ao modismo e à tradição, aos compromissos que o grupo assume e assim por diante”* (1990, p. 35). Contudo, é necessário ratificar que a escolha do repertório é a etapa inicial de um processo longo e complexo, sob a responsabilidade do regente, que trará implicações para todo o projeto coral; portanto, é necessário que o regente esteja seguro de suas escolhas, pautadas nos itens que aqui consideramos.

Percebemos, ainda, outros fatores que colaboram para que o repertório seja um elemento desafiador na prática coral, como: a escassez de discussões na área; a inexistência de políticas públicas efetivas para a educação musical; a falta de investimento à pesquisa e à capacitação técnico-pedagógica dos regentes; a insuficiência de eventos voltados especificamente ao coro infantojuvenil (como oficinas, congressos, workshops, simpósios, festivais) e o atual desinteresse de editoras em publicações dessa natureza. A pesquisa e o estudo do repertório musical de diversas épocas e estilos, bem como a elaboração de arranjos e novas composições, constituem grandes investimentos (de tempo e de dinheiro); porém esses investimentos, aplicados a ações concretas e efetivas, com certeza, trariam saldos positivos para a área coral como um todo.

¹⁰³ Nos Estados Unidos, por exemplo, onde há um programa estruturado de canto coral nas escolas, as peças são editadas de modo organizado, conforme classificação por série escolar, ou seja, adequada à faixa etária e aos níveis de aprendizagem musical infantil.

2.2. Plano de ensaio – elaboração e execução

O planejamento a curto prazo na prática coral é o que denominamos **plano de ensaio**, e está ligado à organização da rotina de trabalho do regente. Figueiredo ressalta que “o ensaio é um momento fundamental na atividade coral. É no ensaio que se constrói o conhecimento musical de um grupo” (1990, p. 13). O autor destaca a finalidade do ensaio em promover a aprendizagem e facilitar a realização musical (*id.*, *ib.*) e Samuel Kerr considera, em uma visão mais ampla, que “o próprio ensaio pode ser a razão de existir de um coro” (2006, p.122). Focamos o ensaio como uma situação de ensino-aprendizagem que se desenvolve nas relações indivíduo-grupo e que ao mesmo tempo, constitui o momento de construção da *performance* artística. Assim, procuramos apresentar neste subcapítulo estratégias de ensino eficazes que se apliquem aos ensaios e possam levar as crianças, como grupo, a um pleno desenvolvimento vocal e musical.

O planejamento pode ser definido como um processo educativo: “as pessoas que dele participam educam-se, assumem sua identidade pessoal e grupal e apropriam-se de instrumentos para participar de maneira mais eficaz em seu trabalho e na sociedade” (*in* GANDIN, 2013). Por meio do planejamento, procuramos estabelecer as ações sequenciais que esperamos levar a um determinado resultado. Gandin (2013, p.19) destaca os pontos essenciais do ato de planejar, dentro de uma ação educativa: planejar é intervir na realidade, realizando um conjunto orgânico de rotinas, regras e propostos para aproximar essa realidade a um ideal; é organizar a própria ação (de grupo, sobretudo), de forma a agir racionalmente, explicitando seus fundamentos; é utilizar um conjunto de técnicas, dando clareza e precisão à própria ação; é selecionar e realizar o que é importante (essencial); é conduzir as ações em uma determinada direção. O autor ainda ressalta (*id.*, p.20-23) que o planejamento é formado por três etapas: a **elaboração** (tomada de decisões), a **execução** (ação, de acordo com o que foi proposto) e a **avaliação** (revisão de cada ação).

Consideramos que esses princípios metodológicos abordados por Gandin estão estritamente associados à educação musical como um todo, e mais especificamente, à prática do canto coral. O educador musical José Nunes Fernandes confirma que “o planejamento é essencial para conferir o progresso do aluno, e, conseqüentemente, do ensino da música” (2013, p. 81). Assim, no **plano de ensaio**, tem-se como meta estabelecer

as diretrizes do trabalho do regente, refletindo sobre os **objetivos** da proposta, os **conteúdos** a serem desenvolvidos, as **estratégias** a serem utilizadas (metodologia) e os meios de **avaliação** desse trabalho – itens que serão enfatizados em subcapítulos separados. O plano de ensaio é, portanto, semelhante a um plano de aula convencional e está relacionado tanto a propósitos musicais, quanto pedagógicos; Robinson e Winold confirmam, nesse sentido, que as similaridades entre um bom plano de aula e uma boa técnica de ensaio “são óbvias” (1976, p.45).

Um plano de ensaio consistente e eficaz é baseado nas reflexões do regente sobre seu trabalho com o coro, isto é, uma análise do que já foi realizado em ensaios anteriores e a perspectiva do que ainda precisa ser feito. Esse planejamento otimiza o tempo de ensaio, de modo que o número de atividades seja adequado e a duração de cada atividade não seja nem insuficiente para ser plenamente desenvolvida, nem extrapole o nível de concentração e interesse dos coralistas.

Em geral, os ensaios corais que observamos parecem ter uma rotina definida e estandardizada de atividades – embora, como já afirmamos, elas variem muito de um coro para outro, sobretudo com relação ao tempo de ensaio. Malotti, em pesquisa com regentes catarinenses, detectou um certo “padrão de atividades para o coro, que são conhecidas, básicas, comuns. Após o período de aquecimento, o repertório é ensaiado (...) o coro aprende por imitação, repetindo o trecho quantas vezes for necessário” (2006, p. 38-41). A nosso ver, essa padronização de atividades precisa ser ponderada para que não deixe de atrair o interesse das crianças. Nesta tese, concebemos o ensaio coral de maneira abrangente, envolvendo desde o momento da chegada das crianças, passando por uma série de atividades distintas que se complementam, até a hora de sua despedida. Com esse propósito, procuramos dar à criança uma formação musical integral, propondo “uma ampla e diversificada gama de experiências com sons e movimentos”, que segundo Fonterrada (1991, p.171), consiste em

cantar, movimentar-se, ouvir, memorizar, repetir, comparar, completar, criar. Trata-se de um processo de imersão. (...) Essa imersão propicia prazer, envolvimento e cumplicidade, através de ações, jogos e da fantasia, caracterizados pela dimensão pré-reflexiva. Esses elementos estão presentes nas brincadeiras infantis, mas atualmente, com as mudanças de condições de vida, padronização do gosto e limitação de experiências lúdicas espontâneas, precisam ser enfatizados e incorporados à prática

educativa. Nesse processo de imersão, a criança descobre seu ritmo individual, aprende a integrá-lo ao ritmo do grupo, utiliza seu corpo e sua voz para expressar-se, passa a prestar atenção aos sons, memorizá-los, reproduzi-los. Conhece suas possibilidades vocais e integra sua voz às vozes do grupo, em uma atividade de cantar. Emerge, também, na experiência estética, vivenciando a música e suas possibilidades de uso (FONTERRADA, 1991, p. 172).

O ensaio coral é, portanto, o momento onde se revela a metodologia de ensino do regente-educador, onde se põe em cheque seu domínio musical e onde se criam as condições para que o coro seja levado à *performance* artística. Jean Bartle (2003, p.33), nesse mesmo sentido, afirma que “é em um ensaio dinâmico, bem organizado, cuidadosamente preparado, onde há uma harmonia vital estabelecida entre o coro e o regente, que se podem plantar as sementes de uma performance artística completa”. A autora ainda afirma que

um excelente ensaio é talvez uma forma de arte em si mesmo. Reger um ensaio requer total concentração e completa integração entre a mente, o corpo e a alma. (...) O regente deve emitir muita energia positiva, enquanto os cantores devem sentir um senso de completude e bem-estar. A maioria das crianças vem para o ensaio porque ama a música, porque quer melhorar seu canto, porque se sentem completas, realizadas, e querem “curtir” a companhia do outro. No final do ensaio, as crianças devem estar “para cima” (BARTLE, 2003, p.33).

É importante, portanto, que o ensaio seja motivador, trazendo atividades diversificadas que desenvolvam vários aspectos da inteligência musical. Lakschevitz ressalta, nesse sentido, que “é importante manter um clima agradável e, ao mesmo tempo, produtivo” (2006, p.43). No entanto, ao planejarmos um trabalho coral – considerando a realidade brasileira atual – somos levados a refletir sobre os diversos desafios e dificuldades dessa atividade, pois sabemos que não são poucos os grupos corais que encerram suas atividades antes de chegar a um resultado, no mínimo, satisfatório. Um ensaio mal planejado ou inadequado às condições do coro pode levar a uma situação indesejável, como já discutimos anteriormente: a indisciplina e a falta de motivação dos coralistas, e consequentemente, uma *performance* desestruturada. Por outro lado, um ensaio precedido por momentos de concentração, reflexão e decisões acertadas do regente pode levar ao desenvolvimento das habilidades vocais e musicais dos coralistas – que levarão à excelência

da *performance* – e onde, conseqüentemente, também podem se desenvolver competências musicais e aspectos extramusicais¹⁰⁴, ou seja, de ordem fisiológica, psicológica e cognitiva.

De um modo geral, há elementos organizacionais e motivacionais que demandam atitudes do regente no ensaio coral infantojuvenil e que se aplicam a qualquer tipo de planejamento, elencados por Bartle (2003, p.37) em uma lista (adaptada para uma melhor compreensão do leitor):

- começar e terminar pontualmente; receber as crianças com largos sorrisos;
- chamar os coralistas pelo nome;
- relacionar *warm-ups* com o repertório a ser desenvolvido;
- terminar o ensaio com algo que eles cantam bem, deixando os cantores animados, com uma boa impressão (a autora usa a expressão “para cima”);
- ensinar a habilidade de leitura e aprimorar o conhecimento musical;
- cantar mais no ensaio, falar o mínimo possível;
- introduzir algumas doses de humor para quebrar qualquer tensão que pode ter sido gerada;
- mudar as crianças de lugar quando estiverem muito calmas ou muito inquietas;
- criar oportunidades de avaliação;
- recompensar as excelências com um gesto, uma palavra, ou algo simples, como uma estrela ou um certificado;
- capacitar as crianças para preverem o que vai acontecer em seguida, mas também promover os elementos de “surpresa”;
- dar às crianças sentimento de satisfação, contentamento, realização e importância;
- lançar desafios sem criar frustrações;
- deixar as crianças ansiosas pelo próximo ensaio.

¹⁰⁴ os aspectos extramusicais se referem a elementos que pertencem a outros campos do conhecimento e não exclusivamente ao domínio da Música, como a atenção e a memória. Gainza (1983, p.13) explica que os temas extramusicais também se referem tanto ao mundo externo (impressões de forma, volume, cor, textura, densidade; referências a objetos, à natureza, etc.) quanto ao mundo interno do homem, regido por sentimentos, ideias, imagens sensoriais ou impulsos motores.

Bartle ressalta ainda que energia, imaginação e humor são importantes para um ensaio eficiente e bem-sucedido. Por outro lado, Bartle lista técnicas de um ensaio considerado “pobre”, ou seja, ineficaz, em que o regente:

- gasta tempo com piadas pessoais;
- gasta tempo analisando a partitura, para que o coro reconheça o quanto ele sabe;
- gasta tempo com detalhes enquanto a música ainda não está aprendida;
- diz aos cantores que tudo está ótimo, ou usa palavras como “fantástico”, “maravilhoso”;
- grita sobre a conversa dos cantores, de modo que ninguém o ouve e as explicações têm que ser repetidas;
- deixa questões em aberto, de maneira que todos podem tomar decisões na interpretação (e dar respostas diferentes simultaneamente);
- canta constantemente junto com o coro, de maneira que nunca ouve como o coro realmente soa;
- ensaia exaustivamente peças fáceis e deixa as peças desafiadoras penduradas, sem que haja um equilíbrio;
- pensa que a disciplina é desnecessária no coro porque quer que todos tenham um ensaio divertido. (2003, p.38)

Durante o ensaio – momento a que Figueiredo denomina “aplicação” – o regente pode seguir o planejamento impresso para acompanhar como as atividades estão ocorrendo, sem que haja distrações e esquecimentos e mantendo sempre o foco no que é essencial para aquele ensaio. É possível que hajam alterações na execução do planejamento, no entanto, como ressalta Figueiredo, “qualquer alteração deve manter em perspectiva os objetivos a serem alcançados. Só assim pode haver garantia de aprendizagem em diferentes situações” (1990, p.29). Como o planejamento é estruturado nas intenções do regente e é preparado com antecedência, pressupõe-se que seja flexível, levando em conta essas situações inesperadas que demandam ações improvisadas, mas ao mesmo tempo garantindo “previsibilidade de resultados e adequação de estratégias” (*id.*, p.26).

Com relação a estratégias de ensaio, Figueiredo afirma que a variedade (prevista no planejamento) é importante, pois “ajuda a manter a atenção dos cantores além de facilitar a adequação de tarefas (...) Começar o ensaio sempre da mesma maneira e conduzi-

lo rotineiramente pode desgastar a ideia de organização” (1990, p.30). Assim, a ideia de sempre propiciar algo novo no ensaio contribui para que o ensaio deixe os coralistas mais motivados e consequentemente mais empenhados no fazer musical. Em outras palavras, é importante que as crianças voltem para casa com a impressão de que “o ensaio é sempre legal”. Figueiredo afirma que a *performance* “é o reflexo de um momento anterior – o ensaio – e se ela não é bem sucedida, algo está insuficiente na compreensão ou na preparação do grupo” (*id.*, p.3). O autor ainda enfatiza que o planejamento deve conter: a descrição dos exercícios a serem empregados, o objetivo de cada um deles e a duração aproximada. “Tais procedimentos facilitam a condução de um processo de aprendizagem garantindo previsibilidade de resultados e adequação de estratégias” (*id.*, p.25-26).

O plano de ensaio aqui proposto em forma de tabela, como exemplo, apresenta um roteiro de atividades que depois serão explicadas separadamente, onde prescindem de um referencial teórico para discussão. O preenchimento dessa tabela corresponde à etapa de **elaboração** (anterior ao ensaio); já o momento de ensaio, onde as ações são colocadas em prática, correspondem à **execução** do plano (conforme delineado por Gandin, 2013).

PLANO DE ENSAIO __dia__/_mês__/_ano__ Horário: __às__h (total: ____ minutos)	<u>Descrição geral da atividade *</u> (como é realizada: metodologia, recursos e estratégias utilizadas)	<u>Objetivo</u> (onde se quer chegar; habilidades a serem desenvolvidas)	<u>Conteúdo</u> (o que está sendo trabalhado: musical e extra-musicalmente)	<u>Duração</u> (quanto tempo, aproximadamente, dura a atividade)
1ª parte: <u>Hora das brincadeiras</u> Jogos rítmicos / Socialização/ movimento e expressão corporal / improvisação / trabalho textual / apreciação /percepção				
<u>Intervalo</u> Lanche / Chamada / Entrega de tarefas corrigidas				
2ª parte: <u>Preparação Vocal:</u> Consciência corporal e alinhamento postural				
Respiração				
Vocalização inicial				
Vocalizes melódicos / harmônicos				
<u>Estudo musical:</u> Repertório 1 – novo				
<i>Intervalo rápido (banheiro/água)</i>				
Repertório 2 - aperfeiçoamento				
Repertório 3 – manutenção				
<u>Leitura - solfejo</u>				
Tarefa da semana (explicação)				
Lista de materiais e equipamentos para a realização das atividades:				

Tabela 3 – Modelo de plano de ensaio proposto para o PCIU!

O modelo de plano de ensaio aqui apresentado foi pensado em uma duração de aproximadamente 120 minutos – tal como realizamos no PCIU! e tal como verificamos que ocorre na maioria dos coros de nossa pesquisa. Sabemos que no contexto educacional, os planos de ensino costumam partir primeiramente dos objetivos, seguidos pelos conteúdos, estratégias e por fim, a avaliação. Contudo, o plano que aqui apresentamos nos mostra uma concepção do ensaio coral infantojuvenil em seus variados tipos de atividades que se combinam, e ao mesmo tempo conectam objetivos, conteúdos e metodologia de forma interdisciplinar – sendo que essa interdisciplinaridade é entendida dentro do conhecimento musical. Portanto, a primeira coluna descreve os distintos momentos (partes) do ensaio, isto é, quando cada atividade será realizada, de modo que o regente possa visualizar melhor a organização de seu ensaio de um modo geral.

Em “descrição geral da atividade” (segunda coluna), apresentam-se as características gerais que identificam a atividade (ou o seu título), contemplando ainda as **estratégias** para o seu desenvolvimento – isto é, como a atividade é desenvolvida e orientada pelo regente – e os recursos a serem utilizados (instrumentos musicais, equipamentos ou materiais como aparelho de som, *datashow*¹⁰⁵, brinquedos, livros, CDs ou outros objetos). Sugere-se que, em anexo ao plano de ensaio, a atividade seja detalhada, apresentando cada etapa de sua realização, tal como veremos a partir do subcapítulo 2.3, referente à metodologia, de forma mais detalhada.

A última coluna do plano de ensaio se refere ao quanto dura cada atividade, para que o regente possa administrar seu tempo enquanto está ensaiando. Dessa maneira, é menor o risco de não se realizar alguma atividade prioritária programada porque o tempo reservado uma atividade menos importante se estendeu demais. É claro que há uma certa flexibilidade e o regente pode, por exemplo, prolongar um jogo quando percebe que as crianças estão bastante envolvidas e que isso trará resultados positivos no

¹⁰⁵ o **Datashow** ou **projektor** de multimídia é um equipamento bastante utilizado atualmente para reproduzir, de forma ampliada, imagens de diversos tipos, – como figuras, textos, fotos e vídeos – recebidas de uma fonte, como computador, DVD, câmeras, entre outros aparelhos eletrônicos.

âmbito geral do ensaio; mas com isso, outra atividade precisará ser suprimida ou reduzida, para que o tempo seja ajustado. De maneira geral, podemos concluir que é sempre aconselhável que o regente deixe preparadas atividades “de reserva”, caso haja algum imprevisto (o não funcionamento de algum aparelho, por exemplo). Se o número de atividades for insuficiente e o regente precisar decidir outra coisa a se fazer enquanto o ensaio está sendo realizado, pode acabar dispersando as crianças ou tirar seu interesse, de maneira que o cansaço, a impaciência ou a falta de atenção delas podem vir à tona, interrompendo o fluxo do ensaio ou até mesmo antecipando o seu final – e assim, um tempo precioso acaba sendo desperdiçado.

Embora a determinação da duração da atividade seja um elemento importante na organização do ensaio, os objetivos, o conteúdo e a metodologia demandam maiores reflexões do regente e trazem consequências mais incisivas sobre os resultados do trabalho. Por isso, realizaremos um estudo aprofundado desses elementos, separadamente.

2.2.1. Objetivos e conteúdos

A segunda coluna do plano de ensaio aqui proposto diz respeito aos objetivos do ensaio: o regente registra os resultados que pretende alcançar (em outras palavras, onde quer chegar). Esses resultados estão vinculados às competências e habilidades que serão desenvolvidas no coro com a realização da atividade. No campo da educação musical, José Nunes Fernandes (2013, p.80) expõe que a determinação dos objetivos figura como uma parte central do planejamento, “uma vez que trata-se, na verdade, da modificação do comportamento dos alunos. Os objetivos são formulações claras dessas mudanças, que ocorrerão nos alunos dentro de três domínios (...): o **cognitivo**, o **afetivo** e o **psicomotor**”. Segundo o autor (baseado em Bloom *et al.*, 1973), os objetivos **cognitivos** se referem ao conhecimento e habilidades intelectuais; os **afetivos** se referem aos interesses, atitudes e apreciação, e os **psicomotores**, são referentes às habilidades

motoras. Os objetivos ainda se classificam em gerais (resultados complexos) e específicos (resultados simples e concretos) (*id.*, *ib.*). No caso do ensaio coral que aqui abordamos, esses três domínios ainda estão relacionados às habilidades especificamente vocais / musicais a serem alcançadas e aprendidas, que nas palavras de Fernandes, “são fundamentais no fazer musical e proporcionam autoconfiança e fluência” (2013, p.84). Como exemplo dessas habilidades que se fundem em competências, Fernandes (*Ibid.*) realça: ouvir, compor e executar através das atividades de experiência e prática; cantar e improvisar com sons vocais; usar a voz com sensibilidade e cuidados especiais; ler e escrever em diferentes tipos de expressão dos elementos musicais e usar os sinais manuais (manossolfa). É importante ressaltar que a realização de um objetivo decorre de uma ação, portanto, são utilizados verbos como recurso de linguagem para designar esses objetivos.

Os fatores de um planejamento que até aqui apresentamos – como a equipe e os materiais de trabalho, o espaço físico, a periodicidade e duração dos ensaios – são variáveis que também influenciam a determinação dos objetivos do plano de ensaio. É impossível objetivar o desenvolvimento de determinados aspectos que dependem de elementos estruturais não disponíveis, por exemplo, “desenvolver a escrita musical”, sem que as crianças tenham papel e lápis; “promover a apreciação de obras corais” se não há um aparelho de som onde o CD possa ser tocado.

É importante ainda ressaltar que o alcance dos objetivos planejados em um coro depende não só do cumprimento das metas pelo regente, mas depende da atuação de cada integrante e de sua interação com os demais coralistas, em um processo sistêmico, como pondera Costa (2005, p. 48): “os objetivos almejados na *performance* coral, dependem tanto da competência individual como da qualidade das interações estabelecidas entre os integrantes do coro”. Porém, desenvolver essa conscientização no coro também constitui, por sua vez, um objetivo a ser alcançado.

Os objetivos do plano de ensaio estão estritamente relacionados aos seus conteúdos, conforme enfatiza Nunes Fernandes:

falar em conteúdo é falar em “o quê” ensinar, e isso é determinado pelos objetivos, pelo nível evolutivo dos alunos e pela natureza da aprendizagem. Após a seleção dos conteúdos, o professor deve cuidar de sua organização baseada em uma sequência gradual de dificuldades. Com os conteúdos selecionados e organizados, o professor deve estabelecer quais os procedimentos e técnicas que vai usar para colocar o aluno em contato direto com os conteúdos e alcançar os objetivos (FERNANDES, 2013, p.81).

Certamente, ao elencar os objetivos e os conteúdos de um ensaio na preparação do planejamento, deve-se levar em conta a situação real com que se trabalha. Fernandes ressalta que “o conhecimento da realidade é o primeiro passo da fase de preparação” (2013, p.80), por meio da sondagem e do diagnóstico das condições com que se trabalha. Essas condições se referem aos aspectos estruturais do coro (como os que aqui abordamos) e as características desse grupo (faixa etária dos coralistas, seu nível de conhecimento musical, tipos de vozes, experiência do grupo, entre outras), que são elementos concretos na concepção do trabalho e variam muito de um grupo para outro. Por isso, não é possível determinar objetivos e conteúdos idênticos em um planejamento para coros diferentes, ainda que o regente seja o mesmo.

A coluna referente aos “conteúdos” no plano de ensaio (que se referem ao quê está sendo trabalhado) aludem ao conhecimento de fatos, dados, conceitos, princípios, procedimentos, comportamentos, valores, atitudes e normas essencialmente musicais e também extramusicais. Como recurso pedagógico, podemos classificar os conteúdos de aprendizagem em diferentes categorias, conforme propõe Costa (2005, com base nos educadores Cesar Coll e Antoni Zabala): **conteúdos conceituais** (o que se deve saber), **conteúdos procedimentais** (o que se deve saber fazer) e **conteúdos atitudinais** (o que se deve ser).

Os **conteúdos conceituais** podem ser sintetizados como os conhecimentos com os quais podemos declarar, descrever ou referir-se a algo concreto, tais como fatos, conceitos e princípios. Como exemplos de conteúdos conceituais que se estabelecem na prática coral, Paulo Costa (2005, p.15-20) elenca: som, silêncio e ruído; parâmetros sonoros (duração, intensidade, altura e timbre); pulso, métrica, ritmo, andamento,

precisão rítmica; tom, intervalo, escala, acorde, afinação; dinâmica, articulação, fraseado, interpretação; melodia, harmonia, polifonia, homofonia; estilo, gênero, forma musical; nome das notas musicais, os símbolos da notação musical e seus respectivos nomes; o nome dos instrumentos musicais ou dos naipes de um coro; fatos sobre compositores e intérpretes, funcionamento do aparelho vocal e do aparelho auditivo.

Os **conteúdos procedimentais** se aplicam aos conteúdos conceituais da prática coral, que relacionamos acima. Esses conteúdos se referem a ações ou conjuntos de ações que exigem a concomitância e multiplicidade de operações mentais e motoras, relacionadas à prática e ao domínio de diferentes formas de atuação. Como exemplo desses conteúdos, Costa (2005, p. 26) relaciona os seguintes procedimentos: audição, reconhecimento, memorização, análise, classificação e compreensão; combinação, manipulação, sequenciação; coordenação e prática; imitação e improvisação; interpretação e leitura musical.

Por fim, os **conteúdos atitudinais** englobam diferentes tipos de conteúdo mais relacionados ao comportamento humano, que podem ser agrupados em valores, atitudes e normas – tais como sentimentos, preferências, crenças e intenções. Estes, por sua vez, estão integrados a três componentes essenciais do indivíduo: cognitivo, afetivo e de conduta. Para a prática coral, Costa lista alguns exemplos de conteúdos atitudinais “cuja observação pelos integrantes do coro deve ser cobrada pelo regente para que se possa desenvolver o trabalho de modo satisfatório” (2005, p.32): respeito aos colegas e ao regente; cuidado com a voz e com o próprio corpo; respeito às normas, pontualidade, assiduidade; fraternidade, solidariedade, tolerância, cooperação; determinação, dedicação, paciência; organização, objetividade, concentração, atenção.

Apesar de serem apresentados separadamente, todos esses tipos de conteúdo “interagem e se complementam em um processo global de aprendizagem” (COSTA, 2005, p.35). Essa separação também favorece a elaboração da etapa posterior do planejamento, que se refere à organização dos parâmetros de análise e **avaliação** do ensaio, conforme veremos a seguir.

2.2.2. Relatório de ensaio – avaliação

É imprescindível que o regente reflita sobre todas as ações ocorridas no ensaio, observando se houve atendimento aos itens propostos em seu planejamento. Esse procedimento consiste em uma avaliação escrita, que também representa uma forma de se documentar o que fora realizado. Em nossa proposta, esse item não faz parte do plano de ensaio (apesar de ser comum em planos de aula de ensino regular), porém a avaliação pode ser registrada separadamente, em um formulário específico. Além disso, é preciso considerar que em um ensaio coral há outras formas de avaliação dos resultados, de realização prática, como gravações ou apresentações públicas. Dada a importância desses processos na rotina de um coro infantojuvenil, abordaremos essa temática em separado, no subcapítulo seguinte.

Figueiredo (1990, p.30) destaca que a avaliação é fundamental; através dela, o regente pode verificar objetivamente o ensaio como um todo e em cada uma de suas etapas, observando criticamente as estratégias geradoras dos resultados. Segundo o autor, os resultados dessa avaliação são importantes para redimensionar ou confirmar objetivos na preparação dos ensaios seguintes. Em resumo, Nunes Fernandes afirma que “a avaliação, como último estágio, proporciona uma revisão da efetividade do planejamento” (2013, p.83).

É importante que a avaliação seja feita logo após o término do ensaio, enquanto as lembranças ainda estão recentes e pode-se visualizar com mais detalhes as ações ocorridas, bem como ter certeza de que os resultados obtidos não foram casuais, mas foram consequência de um processo bem delineado conforme as expectativas do regente. Se há uma equipe de trabalho, esta pode se reunir após o ensaio e discutir os distintos acontecimentos ocorridos sob diferentes pontos de vista, o que enriquece muito a avaliação e contribui para a discussão sobre o processo de aprendizagem no canto coral. Se houve problemas, é importante relatá-los; o modo como foram contornados precisam ser analisados, e também constituem um aprendizado para o regente na construção de suas competências e habilidades. Silva (2011b, p.200) ressalta que “toda situação

problemática exige uma postura crítica e reflexiva, sobretudo a revisão e avaliação dos conceitos apreendidos.” Em equipe, essa revisão é ainda mais completa, sendo possível discutir soluções, estratégias e alternativas ao que precisa ser modificado com uma ampla perspectiva do trabalho.

É fundamental observar como as crianças saíram do ensaio: se realizadas, com a impressão de que fizeram um bom trabalho e motivadas a voltar no próximo ensaio, ou se saíram insatisfeitas, cansadas ou frustradas, com a sensação de que o ensaio “foi chato” e que não representou um ganho na aprendizagem musical. Afinal, o ensaio é preparado para que elas se sintam completamente felizes e com a sensação de dever cumprido, tendo com isso seu interesse e motivação renovados.

O roteiro apresentado a seguir traz perguntas que estimulam a análise do regente sobre o ensaio, ponderando os pontos positivos e negativos das ações desenvolvidas. Esse roteiro – que constitui um formulário a ser impresso e preenchido com relatos sobre o ensaio – foi baseado no modelo de “ficha de avaliação do ensaio” utilizado pelo Coral Escola Comunicantus, um dos grupos corais do Departamento de Música da USP (em anexo na dissertação de COSTA, 2005) e adaptado às necessidades de um coro infantojuvenil, conforme nossa experiência no PCIU!.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS**RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ENSAIO**

DATA: / /

1. Número de crianças no ensaio:
2. Membros da equipe presentes no ensaio:
3. Houve alguma modificação nas atividades previstas para o ensaio? Quais foram e por quais motivos?
4. Duração total de cada atividade (em relação ao planejamento: o tempo foi suficiente, escasso ou exagerado?)
5. Quais foram os conteúdos musicais e habilidades extramusicais desenvolvidos?
6. Qual foi a avaliação (subjetiva) das crianças em relação às atividades (gostaram, não gostaram, manifestaram-se positiva ou negativamente) ?:
7. Os objetivos propostos foram atingidos ?
- 8 . Dificuldades encontradas e outras observações:
9. Como você avalia o resultado geral do ensaio ?
10. Quais as suas sugestões de encaminhamento para os próximos ensaios?

Neste ponto da tese, refletimos especificamente sobre a avaliação do plano de ensaio, mas findando nossas considerações sobre planejamento a curto e a longo prazo, ponderamos também a possibilidade de avaliar o coro ao longo de um período de tempo estabelecido (como um semestre ou um ano). Com o arquivo sistemático das fichas de avaliação que aqui propusemos, é possível que o regente faça uma análise do trabalho realizado e elabore um relatório avaliativo referente a esse período. Dessa forma, também é possível realizar uma autoavaliação de seus progressos e conquistas como regente, junto ao coro. No capítulo 4, apresentaremos uma avaliação do período de ensaios analisado nesta tese junto ao PCIU!.

Contudo, compreendemos que a avaliação em canto coral ainda é objeto de reflexão e discussão nos diversos níveis e contextos em que se realiza, por se tratar de uma análise subjetiva de resultados. Em artigo sobre a avaliação em canto coral, Margaret Andrade revela que geralmente os regentes avaliam os coros “de forma intuitiva e a partir de elementos isolados da música” (2003, p.78). A autora categoriza três possíveis tipos de avaliação no canto coral¹⁰⁶: primeiramente, a **avaliação diagnóstica**, feita no início do trabalho, com a função de identificar a potencialidade músico-vocal dos alunos-coralistas e assim planejar as ações do coro. Em segundo lugar, a **avaliação formativa**, feita durante o trabalho, em que se acompanha a continuidade do desenvolvimento musical dos alunos-coralistas e sua capacidade de compreensão e expressão; essa avaliação pode ser feita por meio de observações e discussões em grupo, onde o regente interage com o que os alunos dizem ou fazem – geralmente de maneira espontânea. Por último, a **avaliação somativa**, feita ao final de um processo que engloba um período maior de tempo, culminando, geralmente, em uma apresentação pública. A avaliação somativa envolve uma série de fatores que se somam ao longo do trabalho e se referem tanto ao progresso dos alunos-coralistas quanto à atuação do regente, inclusive ponderando as considerações

¹⁰⁶ Em Cunha (1998, *apud* ANDRADE, 2000, p.12) encontramos uma definição bem delineada para esses três tipos de avaliação, que podem aclarar o entendimento do leitor: “a avaliação diagnóstica consiste na verificação de onde o aluno está em termos de aprendizagem para, a partir daí, planejar-se os próximos passos. A avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino, no sentido de reorientação e a avaliação somativa ocorre no final de um determinado período”.

de outros agentes do processo coral (pais de coralistas, diretores/coordenadores de instituições mantenedoras, regentes de outros coros e o público de apresentações).

Diante do exposto, é importante sempre ter em mente que a autoavaliação do regente e a avaliação do coro não são eventos isolados, mas atitudes permanentes durante ensaios e apresentações, em um processo constante de observação e análise. Costa (2005, p 159) apresenta um roteiro para essa observação, que incide principalmente sobre os conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais) desenvolvidos no ensaio. Esse roteiro constitui uma das ferramentas do “método para a diagnose coral” desenvolvido pelo autor, que busca identificar as características, qualidades e limitações de um coro. Adaptamos os itens desse roteiro para o contexto do coro infantojuvenil e incluímos também alguns itens de avaliação propostos por Andrade (2003, p. 82-86), os quais listamos abaixo:

- postura corporal geral do coro;
- respiração do conjunto, simultânea e alternada;
- qualidade na realização dos fraseados da música;
- projeção do som do conjunto;
- agilidade e flexibilidade vocal;
- timbragem e equalização (volume) dentro dos naipes (quando há) e dentro do coro;
- dicção (qualidade na emissão das vogais e na articulação das consoantes);
- pronúncia e compreensão do texto;
- manutenção da afinação nas melodias e ao longo da peça;
- precisão nas articulações rítmicas, ataques e cortes;
- qualidade na realização das acentuações rítmicas; compreensão prosódica;
- qualidade, precisão e conjunto nas variações de andamento e dinâmica;
- domínio na execução das articulações musicais (*legato, non legato, staccato, marcato, rubato*);
- qualidade da expressão dos sentimentos indicados, adequação estilística e interpretativa;

- qualidade e velocidade na leitura musical;
- flexibilidade, fidelidade e prontidão nas respostas às indicações do regente;
- velocidade e flexibilidade para a correção do erros;
- atenção e concentração no trabalho e disciplina;
- vestimentas, posicionamento e atitudes em situação de apresentação;
- expressividade, coordenação e concentração em relação à movimentação artística.

É importante destacar que a proposta de diagnose coral elaborada por Costa, no sentido de discernimento (do grego *diagnosis*), é “um conjunto de procedimentos estruturados e orientados para se fazer uma ampla e detalhada descrição de um coro” (COSTA, 2005, p.1), concebendo a prática coral em uma abordagem sistêmica. Em virtude da delimitação desta tese, apresentamos apenas alguns aspectos dessa proposta – que é bem mais abrangente – para embasar nossa discussão sobre plano de ensaio e a avaliação, de forma mais específica.

Trataremos a seguir de uma possibilidade de avaliação de resultados que é comum na rotina de um coro, e pode tanto fazer parte do planejamento a longo prazo como emanar no decorrer do trabalho: a **apresentação pública**. Já nos referimos a ela em alguns pontos da tese, e agora refletiremos de maneira mais enfática sobre as circunstâncias em que ela ocorre e as possíveis consequências de sua realização.

2.2.3. Apresentação pública – outra forma de avaliação

A nosso ver, o cerne do trabalho coral infantojuvenil é o aprendizado musical, que se desenvolve ao longo dos ensaios. O aprendizado é construído gradualmente, em cada atividade realizada, e vem a ser consolidado na construção do repertório – que discutimos no subitem 2.1.5. A apresentação, portanto, vem autenticar o processo de ensino-aprendizagem e coroar o esforço, empenho, dedicação e compromisso dos coralistas, regente e equipe coral; dessa maneira, “não acontece como um fim em si mesma, porém como um processo educativo”, como nos aponta Margaret Andrade (2003,

p.86). O educador musical Gilberto Borges, ao analisar o trabalho coral realizado na rede de ensino municipal de Florianópolis (SC), justifica a importância da apresentação pública, por diversos motivos: “entre eles destacamos a elevação da motivação do grupo e também porque a apresentação serve como importante avaliação do trabalho, a qual pode até dar uma nova orientação para o mesmo” (2003, p.6). De forma semelhante, Carvalho, ao relatar sua experiência com o Coral Cariúnas, afirma que

quando elas [as crianças] percebem que são artistas, capazes de emocionar várias platéias, de serem admiradas e até invejadas pelas pessoas, elas se sentem importantes, especiais. Sentimentos estes, essenciais para sua auto valorização, para se sentirem capazes de serem o que quiserem, dependente do esforço próprio de cada uma (CARVALHO, 2007, p.90).

Contudo, Borges ressalta que as apresentações públicas não deveriam ser o objetivo principal em um coro: “atentamos para o fato de que o momento da performance para o público não pode ser o mote do processo educativo. Aprender música é uma realização muito mais ampla do que preparar uma apresentação pública” (2003, p.6). O pesquisador Vinícius Carneiro, ao escrever sobre a regência de um grupo juvenil em Goiás (GO), também critica a exigência de apresentações como um propósito acima da educação musical do coro. O autor expõe, de modo bastante realista, que

em determinadas situações (...) o trabalho foge ao controle do regente, que se vê até mesmo coagido a aceitar para que não perca seu emprego. Dedicando-se unicamente a esse tipo de finalidade, o grupo pode se distanciar do propósito ideal de uma atividade coral formadora e musicalmente enriquecedora. (...) É preciso que haja um trabalho do regente, junto à direção da instituição a que se filia, no sentido de mudar atitudes e perspectivas. A visão do coro como coadjuvante deve ser revista, evidenciando-se: a importância do trabalho no aspecto artístico, sobretudo pedagógico; a necessidade de tempo apropriado para a preparação do repertório; e a abertura de oportunidades para realização de concertos formais (CARNEIRO, 2011, p.13-14).

Percebemos, em nossa vivência no meio coral e também em nossa pesquisa com regentes, que essa visão apontada por Carneiro ainda precisa ser alvo de reflexões e discussões em nossa atual conjuntura. Muitas vezes, a apresentação pública – que deveria

constituir uma oportunidade de crescimento e aprendizado para o coro – acaba se tornando um grande problema para o regente. Uma regente de Cuiabá (MT) resume essa problemática que é comum em muitos coros:

penso que o desafio maior é que as autoridades entendam que a existência de um coral vai muito mais além de se apresentar um repertório, que existem muitos outros objetivos envolvidos, que precisa de investimento financeiro, preparação, estudo e tempo para o desenvolvimento de um projeto com este perfil (apêndice, p.529).

A expectativa das pessoas em torno do coro – pais e parentes de coralistas, diretores de escolas, líderes comunitários ou religiosos, gerentes ou coordenadores de projetos em que o coro se realiza – exercem um tipo de pressão sobre o regente, cobrando a realização de apresentações públicas tão logo as crianças comecem a entoar trechos de algumas canções. Uma regente de Pedreira (SP) comenta que *“os responsáveis sempre querem um resultado rápido, quando esta é uma atividade que leva tempo para conscientizar as crianças, e criar nelas um senso de responsabilidade”* (apêndice, p.527). Muitas vezes o trabalho artístico-musical do coro não está amadurecido e os coralistas não estão psicologicamente preparados. Uma regente de Areia (PB) evidencia que *“hoje, estamos vivenciando a necessidade de respostas rápidas e em música isso não funciona muito bem, pois resulta no comprometimento da qualidade que queremos atingir”*. (apêndice, p.538)

De modo geral, o público leigo tende a se contentar com resultados musicais pouco convincentes, pois estão satisfeitos em ver as crianças no palco e porque, geralmente, não tem parâmetros para avaliar o trabalho realizado: não conseguem discernir o que é afinado e o que é desafinado; o que é uma voz tecnicamente trabalhada e uma voz não trabalhada, estabelecida de forma puramente intuitiva; o que é melodicamente simples e o que é harmonicamente elaborado. Porém, Braga e Tourinho, ao tecerem considerações sobre o processo avaliativo em canto coral, constataam que o público que geralmente assiste às apresentações de um coro, interfere e opina criticamente sobre o trabalho do regente em outros aspectos não-musicais:

ao final da apresentação de um coral, qualquer ouvinte, independente do seu contato e conhecimento musical, é capaz de tecer comentários favoráveis ou não à performance musical do grupo. Os aspectos abordados poderão ser desde o repertório ao figurino utilizado. Percebe-se nesta ação que o autor das críticas traz consigo valores e conceitos que passam a ter a função de classificar o que julga ser bom para ouvir e ver (BRAGA;TOURINHO, 2013, p.19).

Sobre esse ponto, Carvalho enfatiza que a plateia tem um papel essencial na auto valorização das crianças participantes. Assim, “é necessário selecionar os convites de apresentações do Coral. Apresentações com **condições favoráveis**, como local, evento e plateia adequados, produzem ótimos efeitos na autoestima delas, bem como nas suas identidades” (2007, p.86). Por outro lado, “o impacto negativo de apresentações com condições desfavoráveis também se faz presente” (*id.*, p.87).

O que consideramos como condições desfavoráveis para apresentações, dizem respeito principalmente: ao espaço físico que não favorece a acústica; o acesso ao palco, que às vezes é perigoso para o trânsito de crianças (como um palco suspenso, em que as crianças podem cair); a temperatura inadequada ao ambiente (quente demais ou fria demais); a ausência de um espaço para preparação vocal e concentração do coro antes da apresentação; a sonorização ruim (em termos de instrumentos e amplificação das vozes) ou a falta de sonorização em um ambiente aberto, entre outros fatores que podem comprometer o resultado do trabalho, sendo que isso geralmente ocorre por falta de conhecimento dos organizadores do evento. Nesse sentido, após nossa experiência junto ao PCIU! na realização de apresentações em espaços e condições diversas, elaboramos um roteiro com as condições que consideramos adequadas para uma apresentação pública de um coro infantojuvenil, no que denominamos “ofício de solicitação para apresentação pública”. Esse roteiro deve ser seguido na elaboração de um ofício da instituição que convida o coro para apresentar-se. Com esse ofício, que mostramos a seguir, espera-se um mínimo de comprometimento por parte da instituição que convida o grupo a se apresentar e evitam-se imprevistos ou desentendimentos na hora da apresentação – o que pode ser muito estressante para o regente e para o grupo, tirando foco e concentração.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS**SOLICITAÇÃO PARA APRESENTAÇÃO DO CORO – ROTEIRO**

(O ofício de solicitação deverá conter todas as informações abaixo relacionadas e deverá estar em papel timbrado da instituição, assinado pelo responsável e com a data do convite)

Instituição organizadora do evento (mencionar o tipo de instituição, se pública ou privada)

Data e horário da apresentação

Tempo total de apresentação solicitado

Local onde ocorrerá a apresentação

Endereço completo

Nome da pessoa responsável por receber o coro no local

Telefone para contato (fixo e celular)

Tipo de evento (congresso, feira, encontro de coros, exposição, mostra cultural, outro)

Meio de divulgação do evento

Público estimado (número de pessoas que possivelmente assistirão à apresentação)

Acesso do público ao evento (é livre? É necessário convite? Pais podem assistir?)

Estrutura física do ambiente da apresentação: (espaço ao ar livre? sala fechada? palco?)

Condições de acesso ao ambiente da apresentação (há escadas? rampas?) O espaço onde as crianças cantarão oferece condições de segurança?

Haverá um espaço para concentração / preparação vocal antes da apresentação (mínimo 45 minutos antes do horário)?

Haverá amplificação do som (microfones) ? Se sim, de que tipo ?

Contrapartida oferecida (Lanches? Transporte? Uniforme? Cachê?)

A filmagem e fotografia por parte do PCIU! são autorizadas?

Nome completo da pessoa responsável pelo convite /telefone e *e-mail* para contato:

Formulário 2 – roteiro para “ofício de solicitação para apresentação do coro”

A exigência desse ofício para que se possibilite a apresentação do grupo vem denotar a seriedade do trabalho do coro e valorizar a *performance* das crianças. Mas outros elementos relativos a apresentações, que antecedem e sucedem o momento da

performance em si e envolvem investimentos de ordem financeira também são necessários, conforme relatam os regentes em nossa pesquisa: a contratação de transporte – que possibilite uma viagem ou uma apresentação fora do ambiente de ensaio; a confecção de uniformes – importante aspecto visual, tanto para a identificação pelo público como para padronizar o grupo – e o fornecimento de lanches (antes e/ou depois da apresentação). Já presenciamos casos em que crianças desmaiaram no momento da apresentação, por ficarem muito tempo sem comer, o que gerou uma situação muito desagradável. Com relação aos uniformes, é conveniente que sejam adaptados ao clima, pois também já presenciamos coros em que a utilização de becas em um dia insuportavelmente quente causaram mal-estar em algumas crianças. Nem sempre o atendimento a esses elementos que citamos parte da instituição que convida o coro a se apresentar, e muitas vezes o regente precisa negociar a provisão desse conjunto de necessidades junto às entidades mantenedoras do grupo. A resolução dessas questões de suporte operacional é fundamental para proporcionar apresentações, no mínimo, agradáveis – para o coro e para o público – que sejam realmente significativas para as crianças e cujos resultados musicais sejam satisfatórios.

Conforme discutimos no subcapítulo 2.1.2, nem sempre o regente dispõe de uma equipe de trabalho coral. Um regente de Campinas (SP), nesse sentido, escreve: *“penso que a maior dificuldade nossa seja gerenciar as apresentações e criar mais espaço para que elas aconteçam, já que (...) exigem uma organização minuciosa”* (apêndice, p.548). Outro regente da cidade de São Paulo comenta essa problemática, com relação à *“produção das apresentações. O regente geralmente é sozinho e tem que se desdobrar para conseguir cumprir essas outras funções”* (apêndice, p.535). Considerando esse acúmulo de responsabilidades do regente, outro ponto que precisa ser aqui destacado – e necessita da conscientização de todos os envolvidos em torno do coro – diz respeito ao comprometimento dos coralistas, no sentido de participar de todas as atividades planejadas. A presença assídua, tanto nos ensaios quanto nas apresentações, é fundamental para que o trabalho seja bem-sucedido, pois trata-se de um processo contínuo e integrado de educação musical – e isso deve estar claro para todos. Nas

respostas dos regentes, verificamos dois tipos de situações-problema: coralistas que participam dos ensaios e não vão às apresentações, e, em reverso, coralistas que faltam com frequência e “aparecem” somente no dia da apresentação, sem saber uma parte do que será apresentado – e assim, em ambas as situações, há prejuízo do resultado musical. Com relação à primeira situação, uma regente de Brasília (DF) aponta que *“alguns coristas são infrequentes. Só consigo juntar todo o grupo na hora da apresentação”* (apêndice, p. 529). De modo semelhante, uma regente de Cuiabá (MT) destaca, como principal dificuldade a ser enfrentada no seu trabalho, *“o entendimento dos pais na importância da frequência para aprenderem o repertório e que resultados aparecerão se as crianças forem assíduas nos ensaios”* (apêndice, p.528). Em situação inversa, uma regente de Campo Grande (MS) relata que *“nas apresentações fora da escola temos uma baixa frequência dos alunos, por isso é sempre preocupante quando agendamos essas apresentações”* (apêndice, p.528) e uma regente de São Paulo (SP) destaca que *“o descomprometimento chega a tal ponto, que você marca uma apresentação onde (às vezes) só metade comparece e o seu trabalho fica prejudicado. Os pais (...) não percebem que estão falhando com o compromisso assumido no início do ano com o filho...”* (apêndice, p.545).

Para auxiliar o regente nessas questões, apresentamos no apêndice desta tese (p. 574) um “termo de compromisso” que instituímos para o PCIU!, onde os pais ou responsáveis afirmam sua responsabilidade em trazer as crianças para os ensaios e participar das apresentações. Este termo é lido e explicado na reunião de pais, realizada no início de cada semestre, e assinado pelos mesmos. Assim, é importante que o compromisso dos pais com o coro seja firmado e documentado desde o início do trabalho e que haja regras claras quanto aos ensaios e apresentações: o número de faltas precisa ser limitado e cada uma dessas faltas precisa ser sempre avisada e justificada. Contudo, cabe ao regente disseminar esse senso de responsabilidade e compromisso, motivar, incentivar e disciplinar o coro (nos sentidos que propusemos nesta tese), o que, de certa forma, lhe exige uma certa habilidade de persuasão e um espírito empreendedor.

No PCIU!, sempre consultamos os pais antes de confirmar o convite para uma apresentação, mostrando que esse compromisso assumido diz respeito a todos. Obtendo um número mínimo de confirmações necessárias (uma quantidade de participantes que possam representar o grupo) e considerando imprevistos que possam vir a ocorrer no dia da apresentação (impossibilitando as crianças de estarem presentes), damos um retorno positivo ao convite. Para ajudar na organização dos pais e evitar quaisquer dúvidas, distribuimos um tipo de lembrete aos coralistas do PCIU!, pelo menos dois ensaios antes da apresentação. Recomendamos que os pais o “preguem na geladeira” – que é um local constantemente olhado pela família – para evitar esquecimentos:

PCIU! Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS

DATA DA APRESENTAÇÃO: ____/____/____ - _____ (dia da semana)

HORÁRIO DA APRESENTAÇÃO: ____:____

LOCAL DA APRESENTAÇÃO: _____

ENDEREÇO: _____

PONTO DE ENCONTRO DO GRUPO: _____

Orientações gerais para coralistas e pais:

- chegar ao local da apresentação com, no mínimo, **30 minutos de antecedência** do horário da apresentação. Se possível, visitar o local antes;
- trajar o uniforme do coro: camiseta do PCIU!, calça jeans e sapato fechado (ou tênis em boas condições de uso). Preparar (e experimentar) esse uniforme com alguns dias de antecedência;
- levar garrafa de água (de preferência, descartável e em temperatura ambiente).
- em caso de qualquer imprevisto que atrase a chegada do coralista, ligar para o telefone _____.

Formulário 3 – modelo de lembrete de apresentação

Havendo condições adequadas e o comprometimento do grupo, o mais importante é que o regente esteja seguro do bom desempenho do coro para aceitar o

convite de uma apresentação. Oliveira (2012) concebe as apresentações como um desafio, uma meta a ser cumprida, onde as crianças poderão demonstrar o que aprenderam e o regente, por sua vez, mostrar sua competência. A autora relata a atmosfera que envolve uma apresentação coral infantojuvenil:

crianças, pais e regentes, todos criam uma expectativa para “o grande dia”, o dia da apresentação. Durante a realização prática deste trabalho pude observar como as crianças reagem de forma positiva quando é anunciada a data de uma apresentação. É uma mistura de ansiedade com “medo de errar”, preocupações do tipo: que roupa usar? Minha mãe vai poder assistir? E após a apresentação a primeira pergunta é: cantamos bem? No quesito comportamento, em dia de apresentação as crianças se superam. Até os mais bagunceiros se acalmam e se concentram para que possa sair tudo como foi planejado e ensaiado (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

Outro aspecto importante no planejamento da apresentação é destacado por Bartle: o regente precisa proporcionar um momento tranquilo antes que as crianças entrem no palco, pois se houver ensaio até o último minuto, as crianças estarão esgotadas na hora da apresentação; se ficar gritando com as crianças no camarim para que fiquem quietas antes da apresentação, como irão entrar no palco e irradiar “qualquer coisa que não seja frustração?” (2003, p.29). É necessário encorajar um ambiente de reflexão e inspiração. O ideal é que as crianças possam ensaiar no palco antes, conhecer a acústica do ambiente, realizar a preparação vocal. Os regentes franceses utilizam a expressão “*mise en place*”, que significa se posicionar, sentir o lugar. É nesse sentido que pensamos o momento anterior à apresentação, bem como um espaço tranquilo (como um camarim, por exemplo) para que os coralistas aguardem o momento esperado de se colocar no palco, enquanto o público se prepara para assistir ao coro.

As apresentações públicas, portanto, são o momento em que há reconhecimento, pela comunidade, do trabalho artístico realizado pelo coro. Por isso é importante que elas ocorram de forma planejada e organizada, pois ensaiar durante um longo período de tempo e não apresentar os resultados também pode ser frustrante, como comenta uma regente de uma ONG de Campo Grande (MS): “*muitas vezes, passamos o ano todo desenvolvendo um trabalho. No entanto, não há espaços para*

apresentações.” (apêndice, p.533). Vale ressaltar que as crianças precisam ser orientadas quanto aos procedimentos de uma apresentação; portanto, muito mais do que uma simples preparação de repertório, é necessário ensinar as crianças a cantar, a interpretar musicalmente, a focar sua atenção e concentração naquilo que está sendo realizado, a observar sua própria atitude ao subir, descer e se posicionar em um palco, fazendo disso tudo uma atividade prazerosa e trazendo-lhe satisfação e alegria.

Mesmo que o resultado apresentado não seja satisfatório ou esteja aquém do que o grupo desenvolveu nos ensaios, a experiência de apresentação é sempre construtiva. Um regente de coros escolares de Campo Grande (MS) enfatiza que elas promovem a integração entre as crianças e melhora da autoestima (apêndice, p.532). Chevitarese também enfatiza esse mesmo ponto, ao escrever em sua tese sobre a apresentação de um coro de projeto social:

o momento do concerto parece ser particularmente interessante no que diz respeito à auto-estima. A ansiedade da apresentação em público somada à excitação de estar conhecendo um novo lugar, é coroada pela emoção do público, que ao vê-los cantar com qualidade e a se comportar dentro dos padrões sociais vigentes, reage com efusivos aplausos, chegando muitas vezes às lágrimas e fazendo comentários elogiosos ao grupo. Isto faz com que os cantores se sintam valorizados, aceitos, mais confiantes, orgulhosos do seu fazer e com sua auto-estima fortalecida (CHEVITARESE, 2007, p.154).

É certo que às vezes surgem imprevistos; a situação de exposição revela a timidez e a insegurança; o grupo fica muito vulnerável aos erros, cada movimento é perceptível; mas todos esses fatores contribuem para o crescimento do grupo, conforme ressalta Gina Soares.

as apresentações representam momentos de forte intensidade para nos lançarmos a novos desafios. O coral é sempre um novo território depois de cada apresentação, pois ele é acrescido de novos ingredientes que a experiência fornece. Cresce a vontade de fazer, fazer melhor, conhecer mais e ir mais além (SOARES, 2006, p. 125).

Além de serem significativas para o grupo, as apresentações de um coro geralmente revelam o trabalho do regente, pois nem sempre o público acompanha o

trabalho pedagógico-musical desenvolvido nos ensaios. Uma regente de Guia Lopes da Laguna (MS) percebe que seu trabalho só é valorizado “*depois de uma brilhante apresentação. Senão, fica sem ser notado*” (apêndice, p.529). Além disso, enquanto artistas, temos o compromisso de oferecer à sociedade uma experiência estética, algo que lhes proporcione um contato sensível e emotivo com a Arte, conforme argumenta a regente Edineiram Maciel:

as apresentações públicas do grupo são oportunidades de um alcance maior da população, um momento não só de fruição da beleza que a arte proporciona, um momento de “êxtase estético”, como um tempo de reflexão e de retomada de posições frente ao mundo, à sociedade e a si mesmo. É o caráter revolucionário da Arte (MACIEL, 2007, p.1).

É função do regente, portanto, preparar o coro para uma *performance* artística de excelência e, como já afirmamos, conscientizar as crianças de que elas são artistas. O público, que vem prestigiar a apresentação, merece o que o coro pode oferecer de melhor – e que tem sido tão pouco oferecido no nosso contexto. Contudo, não podemos deixar de considerar que

o nervosismo, a ansiedade e o medo de errar, ou ainda a alegria, o prazer e a felicidade, emoções citadas pelas participantes em relação à performance pública, dependem das circunstâncias da apresentação, como o local e o evento, mas essas reações são provocadas, principalmente, pela expectativa de aprovação da plateia (CARVALHO, 2007, p.67, grifo nosso).

Por fim, antes de assumir o compromisso de uma apresentação, é aconselhável que o regente tenha estabelecido um **cronograma** (bimestral, trimestral, semestral ou anual), com o número de ensaios estimado e outros eventos previstos (feriados, comemorações, apresentações, entre outros), como o que apresentamos a seguir. Cada peça do repertório também pode ser anotada no cronograma, construindo assim o programa que pode ser apresentado e facilitando o acesso a essas informações, quando necessárias.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS Cronograma trimestral – outubro a dezembro de 2013	
Data	Atividade programada
05/10	Ensaio geral do repertório e apresentação para os pais (às 11:00h)
12/10	FERIADO
19/10	Jogos rítmicos; Estudo de “Carimbó” (nova); trabalho com “Makumaná” (aperfeiçoamento da precisão nos movimentos e afinação nos agudos); solfejo
26/10	Jogos rítmicos; ensaio de todo o repertório; solfejo
02/11	FERIADO
09/11	Jogos rítmicos; repertório - definir música inicial; solfejo
16/11	Estudo de música de natal (1); ensaio geral para apresentação – entrada e saída de palco, informes gerais; solfejo.
22/11 (6ªf.)	Apresentação – Auditório da Arquitetura UFMS (Encontro de professores de Artes)
23/11	Jogos rítmicos; estudo de música de natal (2); considerações sobre a apresentação. (Lanche especial – aniversário)
30/11	Ensaio aberto – ênfase nos jogos rítmicos; ensaio de todo o repertório
06/12 (6ªf.)	Apresentação na Praça dos Artesãos
07/12	Apresentação no Anfiteatro do CCHS (SENALEC); lanche no CCHS; retorno para ensaio das músicas de natal; considerações sobre a apresentação À noite: Apresentação no Shopping Norte-Sul Plaza
13/12 (6ª f.)	Apresentação na Cidade do Natal
14/12	Ensaio aberto e lanche coletivo; jogos rítmicos, ensaio geral do repertório; considerações sobre a apresentação realizada À noite: Apresentação no Shopping Norte-Sul Plaza
20/12 (6ªf)	Última apresentação no Shopping Norte-Sul Plaza (distribuir lembranças de natal)
	PROGRAMA DE APRESENTAÇÕES: 1. a definir: música inicial da apresentação 2. A casa (Toquinho / Vinícius de Moraes) 3. Samba-Lelê (folclore brasileiro) – para interagir com o público 4. Viva la música (Michel Praetorius) 5. Mango, mango – Cãnone das frutas (autor desconhecido /adapt. Ana Lúcia Gaborim) 6. Carimbó (folclore do Pará – arr. Carmen Mettig Rocha) . Makumaná (Jesus Debon) 7. e 8. Músicas de Natal (a definir)

Tabela 4 – cronograma trimestral do PCIU! (referente aos últimos 3 meses de 2013).

Obs: as músicas “a definir” ainda não estavam escolhidas quando da elaboração deste cronograma.

É importante esclarecermos a concepção do termo ‘programa’, uma vez que, segundo Ramos, “não se usa, no cotidiano, fazer qualquer diferença entre repertório e programa” (1988, p.7). Segundo o autor, o programa descreve uma ordem dada a um determinado conjunto de obras musicais que traz dentro de si a ideia de organização e sequência; portanto, o **programa** é o resultado da escolha de uma ordem das obras de um **repertório** já determinado.

O cronograma apresentado faz parte do planejamento a longo prazo, onde o regente poderá ter uma visão geral do bimestre e prever, com antecedência, cada ação do coro; se houver necessidade, poderá solicitar providências a tempo – como: transporte, confecção de uniformes, dispensa de outros compromissos (da equipe, dos pais e mesmo dos coralistas), impressão e distribuição de cartazes para divulgação, confecção de programas de concerto, reserva e preparação do local onde acontecerá o evento, fornecimento de lanches, etc. Porém, sabemos que o principal desafio do regente é, ainda, *“trabalhar em um país onde a atividade coral não é valorizada e arte e cultura são tidos como supérfluos e por esta razão nunca se tem a mínima infraestrutura necessária”*, como ressalta uma regente da cidade do Rio de Janeiro (apêndice, p.537).

Tendo apresentado os elementos de um planejamento a longo prazo que foram mencionados em nossa pesquisa com regentes (faixa etária, tipos de projeto, número de coralistas, equipe de trabalho, espaço físico, periodicidade e duração dos ensaios, repertório e apresentações), e que consideramos importantes para estruturar um **projeto coral** (embora um projeto não seja limitado somente a esses aspectos), ratificamos a necessidade de condições essenciais para o desenvolvimento do trabalho coral, independentemente do contexto onde esse trabalho realiza. A soma dessas condições a um trabalho de Regência musicalmente coerente e pedagogicamente embasado desenvolvidos nos ensaios (direcionados pelos **planos de ensaio**) pode levar um coro infantojuvenil a um resultado artístico realmente impactante – desde que seja concebido com esse propósito. Consideramos que a qualidade da performance pública é a consequência de um processo de ensino-aprendizagem musical bem estruturado, sob a liderança do regente, e está vinculada às condições estabelecidas para a realização do

projeto. Em outras palavras, um bom processo e um bom resultado estão interligados. Contudo, esse resultado não se limita às apresentações públicas, mas também pode ser verificado, por exemplo, em forma de gravações. Outra forma de se avaliar os resultados é pelo crescimento em educação musical, comprovadamente concretizado ao longo de um período determinado.

Já discorreremos sobre os objetivos e os conteúdos do **plano de ensaio** e sobre formas de avaliação do trabalho coral. Falta, ainda, discorrermos sobre a metodologia de trabalho, isto é, descrever como as atividades práticas que compõem o ensaio coral podem ser realizadas, e quais estratégias podem ser utilizadas. Sobre as atividades que consideramos mais complexas e ao mesmo tempo mais relevantes para o ensaio coral, dedicaremos um texto mais extenso e mais aprofundado.

2.3. Metodologia: referenciais e estratégias de trabalho

Em sua origem etimológica, a palavra **metodologia** representa a junção de três termos gregos: *meta*, *hodos* e *logia*. Unindo-se os dois primeiros – *meta* (finalidade) e *hodos* (caminho) – chegamos a uma definição de **método**, ou seja, um caminho para se atingir um objetivo, para se chegar a um determinado fim (LUCKESI, 1991; MANFREDI, 1993). Por sua vez, *logia* significa “conhecimento, estudo”. Assim, em linhas gerais, poderíamos entender a metodologia como “o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade”, nas palavras da pedagoga Silvia Manfredi (*id.*, p.1). Nesse mesmo caminho, a metodologia de ensino pode ser entendida, de modo amplo, como “o estudo das diferentes trajetórias traçadas/planejadas e vivenciadas pelos educadores para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos ou fins educativos/formativos” (MANFREDI, 1993, p.1).

Sem nos aprofundarmos em uma discussão pedagógica que abrangeria diversas concepções históricas e filosóficas da área de Educação, mas esclarecendo o que concerne à nossa compreensão psicopedagógica da regência coral, trataremos da metodologia enquanto “modos de se atingir resultados desejados, objetivos definidos” (LUCKESI, 1991, p.152, grifo nosso). Abordar a metodologia de ensino também implica em compreender a visão da realidade que essa metodologia traz em si, tanto para a produção de conhecimentos, quanto para o encaminhamento de ações, ou seja, o contexto e o momento histórico em que essa metodologia se processa para que se efetive a aprendizagem. Implica, ainda, em considerar que possíveis dificuldades de aprendizagem podem ter como causa “uma inadaptação a uma metodologia” por parte dos alunos (CARDOSO, 2001, p.35), o que exige providências do professor no sentido de buscar estratégias e materiais alternativos para resolver essas dificuldades.

No campo da educação musical, o início do século XX trouxe inovações nas metodologias de ensino até então adotadas para o estudo instrumental e vocal. Juntamente com os ideais escolanovistas na Educação, surge a proposta dos chamados “métodos ativos”, que segundo Manfredi (1993, p.2), trouxeram “a proposta de dar vez e voz aos alunos no processo de aprendizagem”. Quanto ao papel do professor, a inovação pelos métodos ativos trouxeram ao contexto educacional a necessidade de reordenar e adequar os conteúdos, de redefinir o papel que o professor deveria assumir na condução do processo educativo, qualificando-o de: orientador, norteador ou condutor do processo. (*id.*, p.3). A autora ainda nos elucida que os métodos ativos consistiam em um conjunto de procedimentos e técnicas que visavam desenvolver as potencialidades dos educandos, baseando-se nos princípios: da atividade (no sentido de aprender fazendo, experimentando, observando), da individualidade (considerando que cada aluno tem um tempo próprio para o aprendizado), da liberdade e responsabilidade; da integração dos conteúdos (*id.*, p.2).

Fonterrada (2008, p.121) escreve que alguns educadores musicais do início do século XX foram pioneiros nessa nova concepção de ensino da música, até então centralizada na formação de bons intérpretes e na excelência da transmissão do

conhecimento técnico/instrumental e científico. Suas propostas, embora não tenham sido amplamente desenvolvidas no Brasil – por uma série de fatores políticos e históricos – têm um reconhecimento internacional até os dias de hoje, pois comprovadamente contribuem de maneira eficaz e significativa na iniciação e formação musical dos alunos. Entre esses educadores musicais, destacam-se Dalcroze, Kodály, Willems, Orff e Suzuki, considerados a “primeira geração” dos métodos ativos. Para nossa proposta de trabalho coral infantojuvenil, nos apoiaremos apenas nos referenciais de Dalcroze e Kodály, em suas abordagens de educação pela voz, adaptando-os às atividades que propomos em nosso plano de ensaio (mais especificamente, a “hora das brincadeiras” e a “leitura – solfejo”). Vale justificar que esses referenciais são bastante amplos, cuja abordagem visa a um desenvolvimento integral em educação musical; contudo, iremos abordar somente os elementos que mais se aproximam de nossa proposta coral (rítmica, improvisação, percepção e solfejo). Fonterrada destaca a importância da adoção dessas propostas, em suas devidas proporções e adequações, no atual contexto brasileiro:

caso se queira fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileiras (...). Para que o professor, a partir das condições históricas e do contexto em que o ensino de música se dá hoje, possa proceder às necessárias avaliação crítica e adaptações, a fim de que se usufrua efetivamente das contribuições que essas abordagens podem trazer ao ensino da música no Brasil (FONTERRADA, 2008, p.120-121).

Isso posto, discorreremos a partir deste ponto a respeito de metodologia de ensino musical no coro infantojuvenil, relacionando algumas estratégias didáticas a partir de exemplos práticos do trabalho já realizado no PCIU!. O trabalho de “preparação vocal” será apresentado em um subcapítulo à parte (item 3.3 desta tese), e o “estudo de repertório” será enfatizado no capítulo 4, em uma síntese do trabalho realizado no PCIU!

2.3.1. A “hora das brincadeiras”

Ao tratarmos da metodologia adotada para o trabalho no PCIU!., ressaltamos que o elemento lúdico está sempre presente em todos os momentos do ensaio; contudo, na utilização de jogos e dinâmicas onde há movimento corporal e deslocamento pelo espaço de maneira mais livre, o **brincar** desponta de maneira mais nítida e mais intensa. Partimos da premissa de que o brincar significa “agir lúdica e criativamente”, conforme define Luckesi (2005, p.1) e assim, propomos um momento específico de ação e de criatividade que foi nomeado pelas próprias crianças do PCIU! como **“hora das brincadeiras”**. O brincar faz parte do desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos e é um meio de expressão natural e espontâneo, onde a criança explora suas emoções e organiza seu pensamento. O educador musical Carlos Kater (1997, p.9) enfatiza que “cantar, jogar e brincar com música é antes de tudo um fator de desenvolvimento pleno, harmônico e equilibrado do ser humano”. O autor ainda ressalta que variados tipos de atividades musicais contribuem para diversas áreas do desenvolvimento da criança:

os objetivos particulares dessas canções de roda, brincadeiras de mão, jogos de musicalização, envolvendo voz, música, gestos e movimentos corporais, são vários: descontração, integração grupal e socialização, desenvolvimento da memória, atenção, acuidade e observação, sentido rítmico e melódico, coordenação motora, prontidão de respostas, etc. (...) assim como a participação ativa e criativa de todas e cada uma delas, junto aos produtos e valores de sua própria cultura, é fator decisivo para o desenvolvimento saudável, autêntico de toda a sociedade (KATER, 1997, p.9).

Nesse momento, elementos musicais – como **ritmo, solfejo, percepção e improvisação** – e extramusicais – como a **socialização, a linguagem, a expressão individual** e as **noções de tempo e espaço** – são trabalhados e desenvolvidos simultaneamente, em forma de jogos em que as crianças se divertem. Nas palavras de Beatriz Ilari, “além de prazerosos, os jogos musicais de participação ativa podem constituir exemplos típicos do ‘aprendizado divertido’ ” (2003, p.15).

Quando o grupo coral infantojuvenil abrange uma faixa etária extensa – como ocorre na maioria dos grupos que participaram de nossa pesquisa e, supomos, ocorre em grande parte dos coros infantojuvenis no Brasil – essas distintas idades precisam se adaptar e se equilibrar. Mollo-Bouvier destaca que cada idade têm seus prazeres, seus modos de socialização específicos, seus comportamentos esperados, suas representações, isto é, toda uma série de referências sociais (2005,p. 394). Assim, as dinâmicas que favorecem a socialização – como as que propomos na “hora das brincadeiras” – são necessárias na prática coral, para que haja o ajuste entre as diversas fases de desenvolvimento físico e psicológico no grupo coral envolvendo, necessariamente, o respeito, a compreensão, a tolerância e a solidariedade, e tendo em vista um mesmo objetivo comum: o fazer artístico. Soares (2006, p.70) enfatiza que o processo de socialização é fundamental no canto coral, sobretudo no âmbito infantojuvenil:

em uma atividade coral, a dinâmica coletiva é essencial por ser uma atividade que se desenvolve em grupo. O relacionamento dos participantes do coral tem implicação direta com resultados musicais. A atitude individual de cada participante se relaciona ao respeito a um conjunto de regras para que o “jogo” funcione. São regras que devem ser entendidas, observadas e cumpridas como premissa básica para que a atividade aconteça (SOARES, 2006, p.70).

Não somente na prática coral, percebemos que há em nossa vida cotidiana uma dificuldade dos indivíduos em ajustar-se a um grupo. Embora tenha havido um grande desenvolvimento social no plano virtual pelas redes de relacionamento, graças aos avanços da tecnologia, há no plano real uma maior dificuldade de crianças – e também dos adultos – de se ajustarem a um grupo, de trocarem experiências “não virtuais”, de exporem seus sentimentos e opiniões. Mosé discorre esse fato:

chegamos ao século XXI com um imenso desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, com uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social. Nunca fomos tão incapazes de conviver, tão incapazes de seguir um acordo, tão incapazes de viver. Odiamos as regras, buscamos um prazer cada vez mais descartável e imediatista, matamos o que não temos coragem de transformar (MOSÉ, 2013, p.22).

Mosé também nos alerta para o fato de que estamos na sociedade dos resultados rápidos, das informações amplamente compartilhadas, dos conhecimentos rapidamente substituídos, da supervalorização do novo. A autora ainda salienta que “as inovações tecnológicas colocaram em questão a estabilidade do mundo quando, ao lançar sempre novos produtos, tornam muito rapidamente os antigos obsoletos” (MOSÉ, 2013, p.23). Assim também ocorre no campo dos relacionamentos humanos – geralmente superficiais e não duradouros, podendo ser facilmente desfeitos ou substituídos. Há dificuldade de conviver pensando no outro, de trabalhar em equipe, de compartilhar ideias e informações nesse mundo competitivo em que vivemos, e isso se reflete no coro, conforme comenta uma regente do Rio de Janeiro (RJ):

a principal dificuldade – e falo de maneira geral, todos os coros com os quais trabalho vivem isso – é a dificuldade de viver em grupo, característica de nossa época. Os alunos-cantores querem se destacar isoladamente, não percebem o trabalho em equipe. E, ao mesmo tempo, não se comprometem nesse trabalho como grupo. (...) O comprometimento vem das famílias e isso é complicado (...) Em termos profissionais, o desafio é convencer as instituições da importância do Canto Coral, para vivenciar justamente a coletividade (apêndice, p.542).

Sem nos enveredarmos para a área da Sociologia, mas concebendo o coro enquanto grupo social, é importante, portanto, que o regente se preocupe com o entrosamento das crianças nos ensaios. A socialização, segundo Rita Oliveira (2001, p.10) “consiste em um amplo processo pelo qual alguém aprende os modos de uma determinada sociedade ou grupo social para poder integrar-se e participar”. Baseando-nos em Oliveira (2001, p.9), podemos afirmar que através de um trabalho de socialização as crianças adquirem a consciência do “eu” e do “outro” – que é compatível com a concepção de Wallon – originando, assim, um complexo sistema de relações interpessoais: “a socialização se processa pelo desenvolvimento do sentimento coletivo de solidariedade social e do espírito de cooperação nos membros de uma sociedade.” (*id.,ib.*) As normas de comportamento moral e de convivência social, os costumes, conhecimentos, habilidades e atitudes são elementos que se incorporam à personalidade da criança graças ao processo de socialização. Esse processo, segundo a autora,

caracteriza a relação indivíduo/sociedade e significa que o indivíduo, ao integrar-se ao grupo social que o acolheu, recebe sua influência e ao mesmo tempo, também o influencia (2001, p.9-11).

Por isso, podemos afirmar que na prática coral se solidificam as relações entre os participantes, construindo limites e regras de convivência para que o resultado seja o melhor possível para todos. Nesse sentido, a troca de ideias e experiências que o coro proporciona entre os participantes favorece não só a socialização, mas a aprendizagem como um todo, como comentam Teixeira e Schmelling:

se considerarmos aprendizagem no sentido amplo do termo, então interagir socialmente é aprender. O canto em grupo, enquanto atividade coletiva, compreende a interação social e o fazer artístico. Dessa forma, as experiências de aprendizagem no canto coral vão além da percepção, execução e apreciação musicais. Cantar em coro significa encontrar o outro, partilhar experiências, ideias, costumes, valores. Essas interações sociais permeiam o fazer musical de um grupo (SCHMELLING; TEIXEIRA, 2003, p.6).

Conhecer as capacidades e os limites do outro, ter consciência de sua própria atuação, ajustar-se ao grupo, acatar as regras estabelecidas, respeitar e atender ao regente enquanto líder, são noções de inserção e convivência social a serem desenvolvidas na prática coral, para que o resultado musical seja satisfatório.

Dependendo do nível de envolvimento das crianças com o regente e a qualidade da convivência dos coralistas é que serão planejadas e dosadas as atividades que promovam essa socialização e entrosamento, e que dessa forma incentivem as crianças a trabalhar em equipe, a se conhecer melhor e a aprimorar seu relacionamento. Assim, se o grupo é novo e os coralistas não se conhecem, um tempo maior do ensaio poderá ser disponibilizado para esse momento, com ênfase em atividades de conhecimento e integração dos integrantes. Cada coralista também é encorajado a se expressar individualmente diante do grupo, à sua própria maneira, em um ambiente de confiança e respeito.

A nosso ver, esse momento de brincadeiras é o mais apropriado para o início do ensaio coral, pois as crianças nunca tem desânimo ou preguiça na hora de brincar; pelo contrário, chegam bastante motivadas ao ensaio que se inicia com essa atividade. Aliás, é pertinente comentar que nos dias de hoje faltam às crianças oportunidades para brincar, sobretudo em grupo, considerando o atual contexto que vivenciamos principalmente nas grandes cidades: as ruas se tornaram perigosas, as casas ou apartamentos têm pouco espaço e há sobrecarga de atividades (escolares e extraescolares) na rotina diária. Assim, a proposta da brincadeira geralmente é muito bem aceita pelas crianças; aos poucos, elas vão se livrando de suas preocupações e ansiedades e focando sua atenção no que está sendo realizado. Seja qual for o estado em que as crianças chegam ao ensaio – agitadas ou sonolentas, tristes ou eufóricas – isso pode ser revertido pelo jogo, pela brincadeira. Ao mesmo tempo, as crianças vão se adaptando ao ambiente de ensaio, vão se entrosando no grupo, vão interagindo com a música. Nas palavras de Fonterrada (1991, p.197), é o momento “em que a criança se despoja do que vinha vivenciando antes do início da aula, e passa a se integrar, ao lado das outras crianças, às propostas da aula”. É ainda importante enfatizar que com a proposta lúdica do ensaio, as crianças literalmente aprendem brincando e assim efetuam a chamada transferência de aprendizagem¹⁰⁷, ou seja, conseguem aplicar, em diferentes momentos do ensaio, os conteúdos apreendidos.

Para elaborar as atividades da “hora das brincadeiras”, um dos referenciais no qual nos embasamos foi o trabalho desenvolvido pelo educador musical suíço Émile Jacques-Dalcroze (1865– 1950), o qual ele denominava “sistema” (geralmente traduzido e reconhecido por “método”). Nas palavras do próprio Dalcroze, a idéia geral que orienta a concepção e a construção de seu sistema é que a educação deve, antes de tudo, ensinar as crianças a serem capazes de enxergar claramente a si mesmas, de medir suas capacidades físicas e intelectuais e depois submeter-se a experiências que lhes permitam

¹⁰⁷ Podemos definir a transferência de aprendizagem, de maneira sucinta, como a capacidade de transferir um conhecimento adquirido em uma situação diferente do contexto em que ele foi apreendido; nas palavras da pedagoga Vanessa Tomaz (2007, p.174), cuja tese aborda exatamente este tema, a transferência de aprendizagem pode ser definida como “uma habilidade humana de se fazer uso, no presente, de algumas experiências passadas, em que foram abstraídas representações cognitivas simbólicas”.

dar valor às suas próprias forças, de se equilibrar e de se adaptar às suas necessidades individuais e coletivas¹⁰⁸ (JACQUES-DALCROZE, 1898, p.7).

Dalcroze instituiu a sequência viver-sentir-interiorizar para o aprendizado musical (1931, p.50). Isso significa que a experiência sensorial deve preceder o pensamento intelectual, e dessa forma a prática deve sempre anteceder a teoria – o que constituiu uma grande novidade dentro das concepções de sua época. A proposta de Dalcroze visava “desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise, na leitura e na escrita sem a participação do corpo”, como nos explica a professora Silvana Mariani (2011, p.31) –especialista formada pelo Instituto Dalcroze de Genebra (Suíça).

À luz do início do século XX, quando o “dom” e o “talento” eram considerados qualidades inatas e necessárias ao estudo musical, Dalcroze surge com uma proposta inovadora, ao sugerir um ensino para todos, um olhar sobre os alunos – em suas dificuldades e necessidades – e uma visão sistêmica do ser humano, integrando corpo e mente. Nesse sentido, Marie-Laure Bachmann, que dirigiu o Instituto Dalcroze por 16 anos, explica que a proposta do educador suíço:

fundamenta seus princípios de trabalho na mobilização da mente e do corpo, ou seja, em relação aos meios de ação, de reação e de adaptação do ser humano ao mundo que o rodeia, com o intuito de tirar dele todo o proveito possível. Se interessa, pois, pelo indivíduo como ele é no momento, seja qual for sua idade, suas capacidades e dificuldades manifestas ou latentes. Não requer, *a priori*, nenhum talento particular¹⁰⁹ (BACHMANN 1998, p. 29).

¹⁰⁸ *L'idée générale qui a preside a la conception et la construction de mon système est que l'éducation (...) doit avant tout apprendre aux enfants à voir clair en eux-mêmes, puis à mesurer leurs capacités intellectuelles et physiques d'après (...) les soumettre à des expériences leur permettant d'apprécier leurs propres forces, de les équilibrer et de les adapter aux nécessités de l'existence individuelle et collective.*

¹⁰⁹ *La Rítmica funda sus principios de trabajo en la movilización de la mente y el cuerpo, es decir, en lo relativo a los medios de acción, de reacción y de adaptación del ser humano al mundo que le rodea, con el fin de sacar de él todo el provecho posible. Se interesa, pues, por el individuo tal como es, aquí y ahora, sean cuales sean su edad, sus capacidades y sus dificultades manifestas o latentes. No requiere a priori ningún talento particular.*

Dessa maneira, na perspectiva dalcroziana, a experiência significativa do corpo em movimento favorece uma ampla compreensão dos elementos musicais, objetivando um desenvolvimento integral do ser humano. Dalcroze enfatiza que “só o treinamento auditivo não faz com que uma criança ame e aprecie música; o elemento mais potente na música, e o mais relacionado à vida, é o **movimento rítmico**” (1909, p.115, grifo nosso). Talvez por essa concepção, o elemento rítmico e a relação corpo-movimento sejam os aspectos mais enfatizados e mais conhecidos do sistema de Dalcroze; contudo, a proposta está estruturada sobre três áreas integradas da execução musical: o **ritmo** (rítmica ou eurritmia)¹¹⁰, o **solfejo** e a **improvisação**. A **percepção** também se relaciona a essas ramificações da proposta dalcroziana, perpassando pelo seu estudo e prática, sendo parte constituinte de um aprendizado musical completo. Dalcroze afirma que um bom ouvido é essencial, de modo que “o verdadeiro músico deve ser capaz de escutar internamente o que vê na partitura impressa”.

Liao e Davidson (2007) evidenciam a relação entre a proposta de Dalcroze e o canto coral por suas três ramificações (rítmica, solfejo e improvisação): “o ritmo explora a relação tempo-espaco-energia nos movimentos corporais; o solfejo enfatiza o treino da percepção de alturas e a harmonia, e a improvisação se preocupa com a manipulação dos elementos musicais ¹¹¹” (*id.*, p. 83). Farber e Thomsen, professores dalcrozianos nos Estados Unidos, também comprovam que o estudo contínuo desses três elementos – rítmica, solfejo e improvisação – tende a aumentar a concentração e o foco, melhorar a coordenação e o equilíbrio, enriquecer a escuta e aguçar os sentidos (FARBER; THOMSEN, 2015).

¹¹⁰ A palavra “eurritmia” também é utilizada no meio acadêmico como sinônimo de “rítmica”, sobretudo na tradução de referenciais americanos (*eurhythmics*). A palavra deriva do grego “eu” (bom) e “rhythmos”, que significa “bom ritmo”. Segundo a Dalcroze Society of America, o próprio Dalcroze usou esse termo para nomear seus estudos de Música através do movimento. “*Eurhythmics*”, portanto, “é o ensino dos conceitos do ritmo, estrutura e expressão musical através do movimento” (www.dalcrozeusa.org/about-us/history - acesso em 08/05/2015). Já no livro “*The Eurhythmics of Jacques-Dalcroze*”, John W. Harvey escreve que o termo *eurhythmics* encorpa a totalidade do método, de forma que não se trata de um mero refinamento da dança ou um método aperfeiçoado de educação musical, mas um princípio que deve ter efeito sobre cada uma das partes da vida.

¹¹¹ *Rhythmics explores the time-space-energy relationship of body movements, solfège emphasizes pitch training and harmony, and improvisation is concerned with manipulating the musical elements.*

O regente paulista Fortunato Fernandes (2010, p.81) confirma que “a prática do canto coral, coletiva por natureza, torna-se propícia para a aplicação do método Dalcroze visando seu desenvolvimento rítmico, melódico e expressivo”. Segundo Fernandes, como o pensamento pedagógico de Dalcroze toma como ponto de partida o próprio corpo humano (e a voz) para promover a aprendizagem na relação movimento-música, ele se adequa naturalmente ao meio de expressão musical do canto coral. e Fernandes relata sua prática dalcroziana em relação a essas áreas: “tenho aplicado essas três matérias à prática do canto coral de forma sistemática através da utilização de percussão corporal ou coreografias (rítmica), o canto propriamente dito (solfejo) e a composição/improvisação de pequenas frases rítmicas ou melódicas (improvisação)” (*id.*, p.80).

Do ponto de vista didático, Mariani enfatiza que a utilização do sistema de Dalcroze

deve contemplar, portanto, a experiência do movimento, os aspectos do treinamento auditivo e vocal e os aspectos de improvisação, para proporcionar os pensamentos musicais próprios. O material didático deve ser elaborado pelo próprio professor, de acordo com a necessidade dos alunos. Deve ser de ordem progressiva, partindo de divisões rítmicas simples e melodias menos extensas. Convém que seja adaptado a cada situação, respeitando a cultura local (MARIANI, 2011, p. 40).

Nessa perspectiva, o professor é um constante observador de seus alunos, atento às suas dificuldades individuais e às dificuldades do grupo. Com este intento, é capaz de elaborar propostas metodológicas e materiais adequados para atender às suas necessidades dentro do processo de aprendizagem, e assim, proporcionar plenas experiências a seus alunos que os conduzam ao desenvolvimento musical.

A seguir, apresentaremos nossa proposta de atividades para a “hora das brincadeiras”, composta por jogos rítmicos integrados à percepção e improvisação musical, tal como desenvolvemos no PCIU!. Por fim, discorreremos sobre a prática do solfejo, que é realizada em um momento posterior do ensaio que aqui propomos.

2.3.2. Jogos Rítmicos

Os exercícios concebidos no sistema de Dalcroze para o aprendizado musical podem ser adaptados ao contexto brasileiro e adotados na prática coral, com exemplos do nosso repertório e levando em consideração a realidade infantil contemporânea. Propomos aqui a utilização do termo “jogos rítmicos” ao invés de “exercícios rítmicos”, para enfatizar aspecto lúdico presente nessas atividades. Nos jogos rítmicos, portanto, podem ser trabalhados os conceitos de pulsação, apoio/acentos, subdivisões, figuras rítmicas (notação musical, a partir da semínima), mudanças e variações de andamento (*accelerando* e *rallentando*), células rítmicas, métrica (estruturação em compassos), polirritmia, entre outros. Os jogos podem partir de uma proposta inicial simples que todas as crianças são capazes de realizar – podendo utilizar o recurso da imitação ou de perguntas (estímulos) e respostas – e vai se tornando mais complexa com a inserção de novos elementos. As crianças são continuamente observadas, em sua atuação individual e em sua interação no grupo.

Dessa forma, com a realização dos jogos, as crianças vão se desenvolvendo musical, corporal e intelectualmente: “o sistema nervoso é um acumulador de energia que pode ser treinado para expandir e restabelecer suas potencialidades, em linhas normais, e assim garantir a flexibilidade e força necessárias aos propósitos musicais” (JAQUES-DALCROZE, 1931, p.101). Fortunato Fernandes (2010, p. 81) ressalta que “a precisão rítmica torna-se o resultado da rápida comunicação entre o cérebro e o corpo”. É importante enfatizar que essa repetição não deve ser mecânica, mas trazer propósitos e variações diferentes a cada nova realização, ou seja: o professor usa de sua criatividade para lançar uma nova proposta, um novo desafio no jogo.

Dentro do sistema de Dalcroze, o conceito de “Rítmica” segue os seguintes princípios: 1) ritmo é movimento; 2) o ritmo é essencialmente corporal; 3) cada movimento envolve tempo e espaço; 4) a consciência musical é o resultado da experiência corporal; 5) o aperfeiçoamento dos recursos corporais resulta na clareza da percepção; 6) a precisão dos movimentos no tempo assegura a consciência do ritmo musical; 7) a

precisão dos movimentos no espaço assegura a consciência plástica do ritmo; 8) a precisão dos movimentos no tempo e no espaço só pode ser realizada por exercícios rítmicos em movimento. (JAQUES-DALCROZE, 1931, p.83-84), Em outras palavras, “ao mesmo tempo que a Rítmica é uma educação musical através da experiência corporal, é também uma educação corporal através da vivência musical” (MARIANI, 2011, p.41).

O trabalho rítmico alicerçado no sistema de Dalcroze, portanto, propõe o envolvimento dinâmico do corpo em movimento, por meio das ações que as crianças realizam naturalmente (andar, correr, pular, marchar, abaixar, girar), podendo ainda utilizar a percussão corporal. Outros conceitos extramusicais também podem ser enfocados nos jogos: lateralidade, sentido horário e anti-horário, dentro e fora, números pares e ímpares, conhecimentos gerais (nomes de frutas, de animais, das partes do corpo, palavras em outros idiomas), entre outros elementos. Tudo isso pode ser desenvolvido por meio da brincadeira, de maneira atrativa para as crianças. Assim, as habilidades rítmicas – musicais e extramusicais, como um todo – se aperfeiçoam a partir da repetição dos jogos que gradualmente vão aumentando seu nível de dificuldade e exigindo mais concentração, atenção e precisão das crianças, que por sua vez tendem a permanecer motivadas e focadas no jogo.

O elemento rítmico que é associado ao movimento também pode ser associado à fala, à linguagem, à expressão e comunicação. Assim, o elemento textual que figura nos jogos e brincadeiras é preparado para ser trabalhado posteriormente, no estudo do repertório: trabalha-se a memorização, a articulação das palavras, a preparação pela respiração, a projeção vocal (para que a criança seja ouvida por todos) e seu modo particular de se expressar. Figueiredo comenta sobre a importância de se trabalhar um texto juntamente com exercícios rítmicos:

a composição de música vocal segue, na maioria das vezes, princípios prosódicos. Muitos exercícios rítmicos podem ser realizados com palavras para reforçar os pontos de apoio e relaxamento. Falar o texto de uma canção pode ser um exercício extremamente útil para a fixação de padrões, além de reforçar a dicção e a pronúncia das palavras. (...) exercícios na forma de eco rítmico, pergunta e resposta, também podem

ser boas estratégias. Além de reforçar o desempenho dos cantores nos padrões rítmicos desenvolvem a atenção e a memória (FIGUEIREDO, 1990, p. 39)

O texto priorizado nos jogos rítmicos dos primeiros ensaios do PCIU! era o próprio nome das crianças, na perspectiva de que o nome constitui sua identidade, é algo com o qual a criança se apresenta, se socializa; em outras palavras, é a “nossa identificação mais elementar, que nos identifica como indivíduos” (MIRANDA; RIBEIRO, 2006, p.44). Assim, o uso dos nomes também contribuiu para o processo de entrosamento e socialização, à medida que as crianças iam se conhecendo melhor e a regente também podia chamar as crianças pelos seus respectivos nomes, mantendo-se em contato direto com elas e dando-lhes orientações precisas quando havia necessidade. Nesse sentido, Bartle ressalta: “o regente precisa conhecer o nome de todas as crianças (...)” (2003, p.62, grifo nosso). A regente ainda assegura que “nada faz com que uma criança se sinta mais especial do que chamá-la pelo seu nome” (*id.*, p.76). Assim, com o conhecimento do nome de todos, vão se aprimorando as relações entre o regente e os coralistas, de forma a facilitar sua comunicação e interação; isso gera um grupo mais comprometido, mais coeso, mais sólido, mais seguro, e forma o ambiente propício ao aprendizado musical. Conhecer o nome também significa estabelecer uma eficiente forma de comunicação entre regente e coralistas.

Utilizamos também jogos em duplas e em pequenos grupos, entre outras atividades em que as crianças podiam criar, improvisar, falar sobre seus gostos e preferências, para que se conhecessem melhor. Aos poucos, fomos usando palavras escolhidas de acordo com critérios rítmico-lingüísticos (divisão silábica e acentuação tônica). Mesmo as crianças menores (6 anos) compreenderam o sentido do exercício e conseguiram realizá-lo. As crianças que apresentaram dificuldade na escolha das palavras tiveram a ajuda dos colegas. Posteriormente, trabalhamos com textos maiores – frases, quadras – associados aos movimentos corporais.

Percebemos que as crianças se apresentavam bastante motivadas ao chegar para o ensaio. Nos primeiros dias, algumas crianças não quiseram participar das atividades

rítmicas e procuramos deixá-las à vontade, sem obrigá-las a participar. Espontaneamente, essas crianças foram perdendo a timidez e perceberam que as demais crianças estavam se divertindo, então logo se juntavam ao grupo. Desta maneira, sem impor a participação da criança, respeitamos o seu ciclo próprio, considerando que

a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares. Sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca (BROUGÈRE, 2006, p.100).

A primeira parte dos ensaios do PCIU!, destinada, portanto, aos jogos rítmicos que trabalhavam – além do ritmo – a linguagem, a expressão corporal e a socialização, trouxe resultados bastante positivos às crianças, estando conectadas com o trabalho de preparação vocal, com o aprendizado da leitura e com o ensino do repertório. O nível de dificuldade dos exercícios foi aumentando progressivamente, trazendo novos desafios. As crianças foram correspondendo, aperfeiçoando suas habilidades em termos de precisão e agilidade, assimilando os conteúdos musicais. Em poucos ensaios, todas as crianças já se conheciam e estavam bem entrosadas, para que pudessem trabalhar em grupo.

Perrenoud (2000, p.48) confirma a importância do desafio nas atividades constituintes do processo de aprendizagem: “para que uma atividade seja geradora de aprendizagem, é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível”. O autor ainda complementa que, dentro do desafio, é necessário que a atividade faça sentido para o educando, o que exige do professor não só conhecimentos e instrumentos didáticos, mas a capacidade de comunicação e a criação de um vínculo humano, ou seja, alguém com quem o aluno “se sente bem”:

a vontade de aceitar o desafio é uma questão de *sentido* (...). Não basta que uma atividade seja útil, interessante, apreciada, divertida ou lisonjeira, para que invistamos nela. É necessário, ainda, que tiremos proveito disso, no registro das emoções e das relações intersubjetivas (PERRENOUD, 2000, p.48-49).

Assim, aos poucos, novos conceitos foram sendo introduzidos e dificuldade dos exercícios foi crescendo, exigindo mais concentração, prontidão, precisão e agilidade das crianças. Um dos desafios proposto foi a execução polirrítmica, como em “Hi, everybody”: dividimos o coro em 4 grupos que deveriam falar um texto ritmicamente com percussão corporal.

Hi, ev'rybody

Richard Filz (AT) *1967

Break

Partitura 1 – “Hi, everybody”, de Richard Filz. In: GOHL;PAVESE (ed.). XVIII Festival Europa Cantat – Songbook do, 2012

Com base em Dalcroze (1909, p. 117-118), podemos pontuar os resultados que podem ser verificados com a adoção dos jogos rítmicos:

- a criação de automatismos, ou seja, o corpo executa as ordens do cérebro com prontidão e o corpo apreende os movimentos dentro de cultura específica – de modo que pode designar movimentos para determinados propósitos;
- a segurança de um trabalho efetivo do sistema muscular onde a criança aprende a controlar a si mesma e apropriar-se de sua personalidade; o fortalecimento do poder de concentração;
- a criação de novos reflexos e a obtenção do máximo de efeito com um mínimo de esforço, o que resulta em maior força física como produto da criatividade e expressão, do estímulo e da disciplina, regulando as funções vitais e instalando a ordem no organismo.

Com relação ao aperfeiçoamento da linguagem, Thurman e Welch (2000, p. xiv) nos trazem, com base em diversos estudos e pesquisas, a constatação de que

as áreas do cérebro que regulam a música e a linguagem se sobrepõem, tais como na relação entre o cantar e o falar. Além disso, nosso entendimento tanto da linguagem quanto da música requer a aplicação de regras adquiridas através da experiência. As características prosódicas da fala são similares às da música no que tange à altura, a extensão e o contorno, a variação de intensidade, o ritmo e o tempo, e ambas — linguagem e música — são regidas por uma gramática (THURMAN;WELCH, 2000, p. xiv).

Assim, dessa forma, podemos inferir que os jogos realizados puderam contribuir para o aperfeiçoamento da linguagem, e simultaneamente, da expressão: à medida que cada um tem seu momento no círculo, incentivamos uma pronúncia clara e em alta voz (sem gritar), para que todos possam ouvir (e, igualmente importante é que todos estejam em silêncio); para isso, é importante respirar bem antes de falar. Houve, ainda, momentos em que as crianças criavam ou improvisavam novos movimentos, novas falas e novas células rítmicas, podendo expressar sua criatividade e imaginação, comunicar-se com os colegas e ao mesmo tempo, demonstrar os conteúdos e habilidades musicais que aprenderam. No subcapítulo 2.3.5. apresentaremos uma série de jogos para que o leitor desta tese possa melhor compreender a aplicação dos princípios aqui discutidos.

Ressaltamos que além de estimular a **improvisação** e se associar ao desenvolvimento do **solfejo**, o trabalho com jogos rítmicos também desenvolve potencialmente a **percepção**. É importante destacar que a precisão rítmica, no coro, está intimamente ligada à precisão da afinação, ou seja, o ritmo é um dos fatores a serem trabalhados para a construção da afinação. Em outras palavras, quando todos os coralistas não passam de uma nota a outra com a mesma exatidão temporal, o som do coro resulta ligeiramente desafinado. Entretanto, somente com uma percepção refinada é possível atentar a essas minúcias da execução musical – e é sobre esse ponto que prosseguimos nossa discussão.

2.3.3. Percepção

O sistema de Dalcroze prima por contemplar uma aprendizagem musical o mais completa possível. O educador estabelece que “para ser um músico completo, é preciso um **bom ouvido**, imaginação, inteligência e personalidade – isto é, a capacidade de experienciar e comunicar a emoção artística” (JAQUES-DALCROZE, 1931, p. 95, grifo nosso)¹¹². Aqui, Dalcroze reafirma a importância da percepção, que se desenvolve dentro de sua proposta metodológica aliada à rítmica, ao solfejo e à improvisação.

Contudo, a percepção pode ser concebida de uma maneira ampla, e não se referir somente à percepção musical ou sonora – que partem da audição – mas também a percepção temporal e espacial, ou seja, o sentir do espaço e do tempo envolvidos em um determinado ambiente, em uma determinada atividade, em uma determinada situação. Bachmann nos elucida que o movimento tem uma localização e uma direção; em outras palavras, existe um “aqui e lá”, um “antes e depois”, um ponto de partida e um ponto de chegada: “todas as ações que demandam uma antecipação, organização, coordenação ou seguimento recorrem ao aspecto temporal do movimento, assim como a seu aspecto

¹¹² *To be a complete musician, one requires a good ear, imagination, intelligence, and temperament – that is, the faculty of experiencing and communicating artistic emotion.*

espacial¹¹³” (1998, p.36). Isso se verifica na realização de atividades de movimento, no grupo: as crianças precisam se locomover pelo espaço do ambiente, sem “trombar” umas com as outras, dentro de um tempo estabelecido, tendo consciência do espaço que ocupa e do que está à sua volta, em coordenação com sua própria ação motora.

Segundo o próprio Dalcroze, “uma execução rítmica apropriada requer, como condição preliminar, um completo domínio de movimentos em relação à energia, ao espaço e ao tempo” (1931, p.83). Em outras palavras, é um olhar para o onde estar, quando estar e como agir sobre esses contextos. Assim, é importante considerarmos a realidade que as crianças vivenciam, o que fazem – onde e quando – que de maneira geral determina seu modo de percepção ao ingressar no coro. De maneira geral, observamos que as crianças inicialmente têm dificuldade em se ambientar ao tempo e espaço do coro, e demonstram estranheza à proposta de ouvir algo com atenção. São raros os momentos de silêncio na rotina das crianças e isso tem afetado a área da percepção como um todo. É importante, portanto, que possamos levar as crianças ao ato de ouvir consciente, ensinando-as a valorizar o silêncio enquanto elemento musical. Além disso, é fundamental que as crianças desenvolvam a capacidade de ouvir atentamente a si mesma e aos outros, o que envolve concentração e sensibilidade – e isso é fundamental no canto coral. Nessa mesma perspectiva, Paulo Costa destaca a importância do trabalho de percepção no desenvolvimento vocal dos coralistas:

o refinamento da percepção auditiva é também decisivo para que o coralista possa aprimorar a qualidade timbrística da sua voz, pois quanto mais ele desenvolve a sua audição, melhores condições ele tem de conhecer e auto-avaliar a própria voz, de identificar as boas referências vocais, e de pesquisar novas possibilidades de colocação de sua voz para aproximá-la destas referências. (COSTA, 2005, p.101)

Entretanto, para iniciarmos um trabalho sistemático de percepção musical com os coralistas do PCIU!, identificamos a necessidade de um trabalho básico de percepção sonora, que os levasse a identificar os diferentes tipos de som, a torná-los

¹¹³*Todas las acciones que reclaman una anticipación, organización, coordinación o seguimiento apelan al aspecto temporal del movimiento (al menos tanto como a su aspecto espacial).*

conscientes da importância do silêncio e assim, aumentar o nível de concentração no plano sonoro. Isso nos levou a buscar referências no campo da **ecologia acústica** ou **ecologia sonora**¹¹⁴, no trabalho do canadense Murray Schafer – compositor e educador musical contemporâneo¹¹⁵ – e da professora Marisa Fonterrada (2004). Embora o trabalho de Schafer tenha uma concepção de educação musical cronologicamente distante de Dalcroze e Kodály, não se pode afirmar que os propósitos de cada época (em relação a esses educadores) se opõem ou se contradizem: Schafer trouxe uma proposta que privilegiava a escuta ativa, bem como a apreciação da música de vanguarda e os processos criativos para o aprendizado musical, o que vem complementar os referenciais do início do século XX e nos oferecer uma abordagem pedagógica mais rica e mais abrangente. Não defendemos a utilização de um único método, mas buscamos a essência que precisamos para desenvolver determinados conteúdos ou habilidades musicais em cada etapa do nosso trabalho. Nossa experiência ao utilizar esses diferentes materiais no canto coral para abordar especificamente a percepção musical – com as devidas contextualizações – se mostrou bastante positiva e em nada confundiu ou prejudicou o desenvolvimento musical das crianças.

Em seus livros “A afinação do mundo” (escrito em 1977) e “O ouvido pensante” (de 1986), Schafer apresenta o conceito de **paisagem sonora** (*soundscape*) que consiste no campo de estudo acústico, nos eventos ouvidos que podem até mesmo influenciar o comportamento e o estilo de vida de uma sociedade (SCHAFER, 2011, p. 24-27). Preocupado com essas questões, o compositor nos propõe uma “limpeza de ouvidos”, para que nos dediquemos à escuta consciente dos sons à nossa volta e possamos nos atentar ao modo como os sons nos afetam. Essa limpeza começa prestando-se atenção aos sons; quando os alunos tiverem os ouvidos “limpos” o suficiente para escutar os sons que os rodeiam, poderão passar a uma etapa mais avançada e começar a analisar aquilo

¹¹⁴ Segundo Fonterrada, a ecologia sonora consiste no “estudo da relação entre o homem e os sons ambientais, discutindo de que modo se dá essa relação” (2004, p. 9).

¹¹⁵ Nas páginas 170-171 desta tese, mencionamos os educadores musicais considerados como a 1ª geração dos “métodos ativos”. Schafer, por sua vez, é associado aos educadores musicais da 2ª geração (ao lado de George Self, John Paynter e Boris Porena), que despontaram na segunda metade do século XX (FONTERRADA, 2008, p.165).

que escutam, ou seja, refinam sua percepção sonora para que possam estar preparados para desenvolver a percepção musical. Schafer enfatiza que “os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes da música” (SCHAFFER, 1991, p.67).

Em “A afinação do mundo”, Schafer (2011) nos leva a perceber as mudanças da paisagem sonora em nosso ambiente ao longo dos anos. Podemos dizer que essas mudanças se tornaram mais aceleradas a partir do século XXI, em decorrência do crescimento das cidades, dos avanços da tecnologia em diversas áreas e da incorporação de *MP3s*, *MP4s*, *iPods*, *tablets*, telefones celulares, e outros aparelhos sonoros eletrônicos no cotidiano, que além de lançarem sons diversos no ambiente, ainda constituem meios de escuta musical – principalmente para as crianças. O autor propõe uma escuta minuciosa desses sons (a chamada **escuta ativa**) e uma análise aprofundada deles, analisando também o contexto em que são ouvidos, em busca de uma cultura auditiva significativa.

Com esses preceitos, procuramos apresentar uma concepção ampla de percepção musical, partindo dos sons que cercam as crianças dentro e fora dos ensaios do PCIU! (estimulando a escuta crítica, a análise e a classificação desses sons), e atentando para o fato de que vivemos em um ambiente ruidoso, cercado pela poluição sonora. Essa consciência também é fundamental para o âmbito da produção vocal: se as crianças utilizam a voz em ambientes extremamente ruidosos, com grande esforço vocal (gritos), podem ser acometidas por disfonias ou outros distúrbios e patologias do trato vocal (conforme veremos no capítulo 3). Por isso, é importante que saibam ouvir o ambiente em que vivem, atentando para o modo como falam ou cantam nesses ambientes.

Diante disso, propusemos na “hora das brincadeiras” a utilização de atividades que partem da escuta dos sons à nossa volta e de sua análise, ou seja o reconhecimento de seus parâmetros (altura, duração, intensidade e timbre), bem como o estabelecimento do silêncio. Nesse trabalho de **percepção sonora**, trabalhamos com um material que os alunos vivenciam e podem facilmente identificar, compreender, organizar, manipular,

classificar. Esse pode ser o primeiro passo para o desenvolvimento da percepção musical e de uma escuta atenta e consciente; de acordo com Fonterrada, “pode-se dizer, então, que o estudo da música se inicia pelo estudo do som” (2004, p. 59). Aos poucos, os alunos vão aprofundando sua percepção sonora, e com isso, a percepção musical também vai se tornando cada vez mais refinada, de maneira a facilitar a compreensão musical como um todo.

Para estimular a escuta da paisagem sonora fora das aulas do PCIU!, elaboramos algumas tarefas para que as crianças fizessem em casa: listas de sons e análise desses sons, de acordo com sua percepção. A seguir, apresentamos as tarefas feitas por dois coralistas.

PCIU ! Projeto Coral Infanto-juvenil da UFMS

Nome: Ana Paula

Data: 22/03/14

PAISAGEM SONORA - Tarefa da semana

Escreva os sons que você ouve em cada ambiente:

Em casa	Na escola	Na rua	Outro local:
Voz do avô	Guitar	Corridos	lojinha
mãe	Professoras	matos	porta
amitilador	lapis	Bicicleta	rua
Socala	pinel	Buzina	caniote
Papel	TV	Fruia	porta
Lapis	comercio	comercios	armarios
Solado	branco	gitar	chuve
Phimela	batidas	chuve	travess
agua	Carteiras	Brigas	Grande
disco	cadernos	acelerador	porta
mouse de PC	papel	batida de pé	Beleza
chuve	vento	condomancia	Galinha da
travess	chuve	policia	ongala
panela	armarios	batida de carro	placa
porta	alongamento	comerciantes	batida de pé
branco	bola	martigadas	dos animais
vento	lambale	corrida	carro
armarios	pingo ping	corrida	Gitar
Travess	futebol	linheira	porta
Pai	panela	vento	porta
Chuve das	porta	chuve	panela
cadela	martigada	armarios	travess
giper	movendo	travess	comercio
batida de	condomancia	Grande	batida de
porta	diretoria	batidas	palma

Imagem 1 – tarefa 1, sobre “paisagem sonora” feita pela coralista Ana Paula.

PCIU! – Projeto Coral Infanto-juvenil da UFMSNome: Victor MatheusData: 15/03/19Tarefa 2

Lembre-se dos sons que você listou na tarefa anterior. Quais são os cinco sons que você mais gosta de ouvir ?

1. son da Uerânia
2. son da Epifania
3. son do final da aula
4. son da aula de musica
5. me acordar para ir na aula de musica

Quais são os sons que você NÃO gosta de ouvir ?

1. son da sirena da policia
2. son de recreio dos piquenets
3. son de começo da aula
4. eu não gosto quando grita no meu sentido
5. não gosto do son de funk

Por que você não gosta desses sons que escreveu ?

me irrita muito e eu não
gosta que me irrita porque
eu fico sem vontade
de assistir ita no canal de esporte

Quando e em que lugares você ouve o SILÊNCIO ?

na os pital, quando eu vai dormir
quando paro a minha tarefa de
aula

Imagem 2 – tarefa 2, sobre “paisagem sonora”, feita pelo coralista Victor Matheus.

Como se pode verificar nessas tarefas apresentadas, as crianças puderam refletir sobre sons ouvidos em distintos ambientes e situações, classificá-los e refletir sobre o modo como esses sons as afetam. Pudemos constatar que crianças se empenharam na realização das mesmas, completando o que fôra pedido com facilidade.

Em 3.5., “Exemplos práticos” apresentamos outros exemplos de atividades práticas que enfocam a percepção sonora que trabalhamos no PCIU!.

2.3.4. Improvisação

Consideramos a improvisação na “hora das brincadeiras” como a ação de cada coralista, frente ao grupo, de criar espontânea e instantaneamente um nova proposta a partir de um conteúdo já trabalhado – rítmico ou melódico – de modo a transformá-lo, ampliá-lo, aperfeiçoá-lo. Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p. 137-138) afirmam que “até mesmo o mais novo dos coralistas pode improvisar com sucesso se proporcionarmos oportunidades simples e contínuas de fazê-lo. Através dessas atividades básicas e criativas, eles descobrem que são capazes de gerar um novo material musical”. A improvisação, portanto, é uma prática que vem consolidar as experiências musicais, pois o conhecimento do coralista é trazido à tona. Ele é convidado a expressar-se livremente, desenvolvendo sua criatividade, podendo iniciar com elementos simples (de acordo com o que o coralista sabe e pode fazer) e aos poucos, introduzir novas ideias mais elaboradas. Como proposta lúdica, o momento de improvisação surge a partir de um desafio lançado, como em um jogo, em que ninguém quer perder, e assim todos tem motivação para participar.

No sistema de Dalcroze, segundo Farber and Thomsey (2015), a improvisação “desenvolve uma compreensão da forma e do significado através da criação musical espontânea, usando movimento, voz e instrumentos”¹¹⁶. Na concepção do educador

¹¹⁶ *Improvisation (...) develops an understanding of form and meaning through spontaneous musical creation using movement, voice and instruments.*

suíço, improvisar é ser capaz de exteriorizar os pensamentos musicais que se apresentam e se desenvolvem na mente, e desvinculando-se da partitura, o aluno desenvolve melhor a escuta daquilo que está executando e refina sua sensibilidade musical. Para isso, é necessário desenvolver a concentração e estabelecer uma comunicação direta entre corpo e a mente; com isso, estimular a rapidez de decisão e de realização a partir dos conteúdos e habilidades musicais já aprendidos e interiorizados, ou seja, evocar sensações internas e representá-las de modo imediato. Nesse processo, o aluno aprende a enfrentar as surpresas e a tomar direções não planejadas, a ouvir com antecipação os elementos musicais escolhidos para a execução. Em uma visão didática, Mariani enfatiza que

a improvisação é o momento criativo em que o aluno demonstrará suas próprias ideias musicais e os conteúdos que foram assimilados a partir da experiência (...). A improvisação não acontece somente após alguns anos de aprendizagem, mas em cada aula, como consequência do trabalho realizado. Portanto, o professor propõe exercícios de improvisação, que correspondam ao conteúdo da aula, por meio de atividades vocais, instrumentais e corporais. As possibilidades de expressar os conteúdos aprendidos são infinitas (MARIANI, 2011, p. 45).

Um referencial mais contemporâneo para o estudo e a prática da improvisação é o trabalho da educadora musical argentina Violeta de Gainza. Em sua obra *“La improvisación musical”* (1983), Gainza assegura que a improvisação – de acordo com as circunstâncias em que se realiza – abarca, por um lado, a imitação, a reprodução, a interpretação (isto é, a capacidade de o aluno seguir, obedecer e adaptar-se a um modelo) e, por outro, a invenção, a exploração, a criação (ou seja, a capacidade de o aluno dirigir e produzir seus próprios modelos). A educadora argentina define a improvisação como “toda execução musical instantânea produzida por um indivíduo ou grupo” (1983, p.11-13); nessa execução, o indivíduo utiliza a vontade e a casualidade, permitindo ou inibindo a participação da consciência mental. Gainza ainda ressalta os benefícios trazidos à educação musical do indivíduo pela prática de improvisação:

a pessoa que explora sua voz ou seu instrumento por meio de um jogo de improvisação, ao mesmo tempo que afirma com bases sólidas sua relação pessoal com a música e o instrumento [ou voz], exercita seu ouvido – no sentido específico da arte dos sons –, sua sensibilidade e seu senso estético; além disso, suas capacidades intelectuais, sua imaginação

ou memória, enquanto adquire e reafirma conhecimentos e experiências (1983, p.8).

No ensaio coral, a improvisação pode ser trabalhada em diversos momentos. Nos jogos rítmicos, pode-se propor: a criação de movimentos para uma célula rítmica pré-estabelecida; a criação de uma nova célula rítmica (com os elementos que já tiverem sido trabalhados, por exemplo, semínimas e colcheias, ou compasso ternário); a fala do próprio nome com um ritmo improvisado; a criação de uma frase ou a escolha de uma palavra que se relacione com um ritmo dado; pode-se, ainda, promover o impulso de continuidade do jogo pela improvisação, “passando a vez” de um coralista para um outro escolhido aleatoriamente. Enquanto isso, a percepção está sendo trabalhada simultaneamente, à medida em que os coralistas observam o que acontece ao seu entorno, participam e interagem musicalmente.

Já no momento de trabalho vocal as crianças improvisam cantando; no aprendizado de uma nova canção do repertório, por exemplo, pode-se pedir para que cada um cante uma palavra ou uma frase “do seu jeito”; que crie uma maneira diferente de cantar essa mesma frase; que acrescente percussão corporal sobre a melodia dessa frase; que crie movimentos corporais para expressar o significado dessa frase e facilitar a emissão vocal. Dessa maneira, a improvisação contribuiu para que a criança desenvolva a sua expressão individual e se perceba no grupo; além disso, para que acompanhe seus progressos no aprendizado musical, à medida em que se torna capaz de se utilizar do conteúdo e das habilidades aprendidas. A improvisação também coopera para que a repetição – que é necessária ao aprendizado – não se torne mecânica, mas criativa, e consequentemente, mais interessante para o coro.

2.3.5. Exemplos práticos

Apresentaremos a seguir algumas sugestões de jogos para exemplificar como relacionamos o método Dalcroze ao aprendizado musical que desenvolvemos na prática coral, trabalhando a rítmica, a improvisação e a percepção. Nessa proposta, o primeiro

conteúdo rítmico a ser desenvolvido é o da **pulsação**, enquanto métrica regular, ou seja, impulsos regulares que se repetem mantendo intervalos temporais simétricos, sendo que esse tempo pode ser aumentado ou diminuído (*accelerandos* e *ritardandos*) – o que é determinado como **andamento**. Seguindo a lógica de Dalcroze, a pulsação primeiramente é experimentada com o corpo em movimento (andando, por exemplo), em forma de jogo que envolve todo o grupo; posteriormente, esses conceitos são apresentados, de maneira a construir a linguagem musical das crianças.

Por exemplo: o professor estabelece uma pulsação, e as crianças andam nessa pulsação pela sala, buscando cada vez mais precisão (pisando no chão exatamente no momento em que ouvem o som, sem se adiantar ou atrasar). Ou então, em círculo (sem se locomoverem), acompanham a pulsação com algum tipo de percussão corporal, como palmas ou estalos de dedos, podendo realizar isso em grupo (todos ao mesmo tempo) ou individualmente (um por vez). Esse tipo de jogo também pode estimular a linguagem: as crianças falam em uma determinada pulsação ou coordenam a fala com um determinado movimento, expressando-se individualmente.



Imagem 3 – crianças marchando conforme a pulsação estabelecida pelo tambor



Imagem 4 – percussão corporal (estalos de dedos) acompanhando a pulsação marcada pelo instrumento musical (cajón)

Outro exemplo: em um exercício que visa estabelecer uma pulsação, marcada por palmas, cada criança fala seu nome; ao falar, tem seu jeito próprio de se expressar (o que é respeitado), mas precisa articular a palavra com precisão dentro do tempo da pulsação e de maneira que todos a escutem, ou seja, com boa dicção e entonação. Posteriormente, os nomes das crianças podem ser substituídos por palavras ou por frases, que vão sendo construídas juntamente com a métrica e o ritmo.



Imagem 5 – criança dizendo seu nome, marcando com palmas a sílaba tônica, dentro da pulsação estabelecida pelo tambor

Trabalhando com o elemento textual, é possível enfatizar o conceito de **acento**, por meio de sílabas tônicas de palavras. As crianças que já estão no 2º ou 3º ano escolares já tem uma ideia bem estabelecida de tonicidade e de divisão silábica das palavras. A partir daí, podemos traçar um paralelo entre texto e música, enfatizando a acentuação musical; em um segundo momento, explicamos como a pulsação pode se organizar em grupos de 2, 3 ou 4 tempos (**métrica**), indicando o **apoio** (tempos fortes). Posteriormente, demonstramos que a música pode se dividir em pequenas partes, introduzindo dessa maneira o conceito de **compassos**.

Após estabelecido o conceito de pulsação, representada pela figura da **semínima**, vivenciamos sua subdivisão em duas partes, e então chegamos à figura das duas **colcheias**. Nessa subdivisão, pode-se trabalhar com palavras de duas sílabas (dissílabas) dentro de uma pulsação, ou movimentos duplos em percussão corporal dentro do espaço de uma pulsação marcada por um instrumento, por exemplo. Sucessivamente pode-se trabalhar outras subdivisões da pulsação e o seu dobramento, representado pela figura da **mínima** e posteriormente, pela **semibreve**.

Outro exemplo prático é o acompanhamento da execução de uma música folclórica com movimentos ou percussão corporal, enfatizando a pulsação implícita nessa música, ou reproduzindo células rítmicas de determinados trechos. Um exemplo bastante utilizado é a canção “Escravos de Jó”, onde as crianças, dispostas em círculo, se locomovem para o lado direito marcando a pulsação com seus passos enquanto cantam; em determinados trechos, movimentos diferentes são inseridos, o que envolve a atenção dos participantes: em “tira, põe, deixa ficar”, os passos mudam de direção – em vez de ir para a direita, vão para a frente e para trás, e o mesmo pode ser aplicado à parte do “zigue-zigue-zá”. Outro exemplo é a canção “Marcha, soldado”: um grupo de crianças marcham, marcando a pulsação da música e o ritmo (cantado) é marcado com palmas (ou batidas com as mãos em outra parte do corpo) por outro grupo; depois, esses grupos se revezam e a música não é mais cantada, restando apenas o ritmo. Nesse caso, estamos também trabalhando com a polirritmia.

O silêncio é atrelado à suspensão do movimento corporal e pode ser representado tanto pela figura da “estátua”, quanto pelo agachamento das crianças; a ausência de som pode ser ainda indicada por um gesto, e conceitualmente corresponde à **pausa**.



Imagem 6 – crianças agachadas no momento de silêncio

Certamente, a vivência dessas atividades na prática seria bem mais fácil do que sua compreensão escrita. Contudo, procuramos explicar cada jogo com o máximo de detalhes para que haja compreensão total do leitor desta tese. Os jogos apresentados a seguir tem uma ordem de dificuldade crescente (do mais fácil para o mais difícil), e ressaltamos que várias habilidades são trabalhadas simultaneamente: o tempo, o espaço, o movimento, a coordenação, o ritmo, a percepção, a improvisação, a socialização, a expressão, a linguagem, entre outros. Não é possível, portanto, dissociar esses elementos, pois estão todos integrados na aplicação do jogo, mas destacaremos os conteúdos musicais pelas palavras em negrito.

1 – Andar na **pulsção**: uma pulsção é estabelecida pelo regente, podendo se utilizar de um instrumento de percussão golpeado (exemplo: tambor) ou estalos de dedos. Todos os coralistas andam na mesma pulsção. Em determinado momento, a pulsção para, e todos “viram estátua”, em silêncio (**pausa**) até que a pulsção seja retomada.

2 – “Pulsção na cabeça”: o regente estabelece uma **pulsção** tocando o instrumento, e em determinado momento para de tocar; no entanto, os coralistas continuam a andar, seguindo a

mesma pulsação que deve estar interiorizada (“na cabeça”). Após um tempo, o regente volta a tocar, mudando o **andamento** da pulsação (mais lenta ou mais rápida que a anterior).

3 – Três movimentos: para três tipos diferentes de **andamento** – **lento, médio e rápido** (com diferenças bem perceptíveis entre um e outro), são determinados três movimentos naturais, por exemplo: no andamento lento, as crianças marcham; no médio, caminham, e no rápido, correm ou dão passos pequenos e ligeiros, dependendo do tamanho do espaço.

4 – “Pulsa-abaixa” (com nomes, para identificar as crianças): as crianças caminham, seguindo a **pulsação** e marcando-a com o som dos pés batendo no chão; o regente diz o **nome** de um coralista; este deve se abaixar (ou sentar no chão), até que outro coralista seja chamado. Um a um, os chamados vão se abaixando, até que o último seja chamado. Todos deverão estar em silêncio e levantar-se lentamente, sem fazer nenhum ruído.

5- Pulsação dupla: em dois grupos, com dois instrumentos: cada grupo seguirá um instrumento, de **timbres** diferentes (ex: tambor e chocalho). Se os dois instrumentos estão sendo tocados, os dois grupos andam na pulsação. O grupo cujo instrumento não está sendo tocado permanece “estátua”, e o outro grupo, seguindo o outro instrumento, anda entre as estátuas; se os dois param, todos ficam estátuas.

6 - Som do nome: em círculo. Na pulsação estabelecida pelo regente, todos balançam seu corpo para a direita e para a esquerda (sem tirar os pés do chão), trabalhando a lateralidade. Na sequência do círculo, cada coralista fala somente a primeira letra do nome, vogal ou consoante, na pulsação à direita. A **fala** deve ser clara (bem articulada) e audível para todos.

7 – Eco: dividir o grupo em duas fileiras. O primeiro da fila A **fala** uma palavra, o seguinte deverá repetir logo em seguida a mesma palavra mas com menor **intensidade** (um pouco mais **fraco**), e cada um, na sequência, vai repetindo cada vez mais fraco até se chegar ao último da fila. Na fileira B, o exercício será inverso: a palavra falada pelo primeiro da fila ficará cada vez mais **forte** e depois troca-se o primeiro membro de cada fila, que vai para o final. O exercício também pode ser feito com outras palavras, como “telefone com eco”.

Variação: as duas fileiras terão o mesmo número de participantes. O primeiro da fila A fala seu nome, e o primeiro da fileira B repete com menor intensidade (“eco”). O segundo da fila A diz o nome na sequência, o segundo da fila B repete (“eco”), e assim por diante. Depois, o jogo é invertido.

8 – “Sílabas tônicas do nome”: em círculo. Preparação – cada um pensa em seu nome, identificando a **sílabas “mais forte” (tônica)**. Na sequência do círculo, cada um fala seu nome batendo palma na sílaba mais forte, isto é, **acentuando** a sílaba. Repetir o jogo, tentando estabelecer uma pulsação em andamento moderado (reforçada por um instrumento de percussão, com um som que não seja muito forte). É importante que o nome de cada um seja ouvido, por isso, o regente pode lembrar que é preciso **respirar** bem antes de falar e que é necessário que não se fale “para dentro” ou “para si mesmo”, mas com **energia (projeção vocal)**, para que todos ouçam.

Na rodada seguinte, o jogo se transforma em “nome-palma”. O primeiro do círculo fala o nome e o próximo, em vez de dizer o seu nome, bate uma palma; o terceiro diz seu nome, o quarto bate uma palma, e assim por diante.

Pode-se aumentar a dificuldade do jogo, em umerando os coralistas de 1 a 3 – de forma que todos os coralistas número 1 falam o nome, os de número 2 batem palmas e os de número 3 estalam os dedos, ou, pulam, sempre seguindo a sequência da roda.

Variação: usar uma bola, batendo-a no chão juntamente com a sílaba tônica do nome falado.

9 – Imitação: sugere-se que o regente faça uma preparação para o exercício, levando os coralistas a **contar 2 tempos e pensar 2 tempos** (sem falar, só contando “na cabeça”), repetidas vezes, em sequência. É importante zelar pela precisão: após os 2 tempos pensados, o primeiro tempo contado (falado) deve ser simultâneo (“juntinho”); por isso é fundamental que haja concentração dos coralistas. O mesmo deve ser feito com **3 tempos e 4 tempos**.

Após essa preparação, o regente propõe uma sequência de 4 tempos com 4 movimentos iguais (por exemplo, **4 palmas**). Todos os coralistas vêem e ouvem atentamente, e ao final desses 4 tempos, repetem exatamente a mesma sequência, sem perder a pulsação. Na sequência seguinte, escolhe outros 4 movimentos (exemplo: **4 estalos**). Aos poucos, o regente introduz um segundo movimento dentro da mesma sequência de 4 tempos, e vai aumentando a dificuldade (por exemplo: **2 palmas e 2 batidas de pé no chão**; posteriormente, **3 palmas e 1 estalo**, por exemplo, e ainda, movimentos alternados: **1 palma, 1 estalo, 1 palma, 1 estalo**). O nível mais difícil de dificuldade será 4 movimentos diferentes (por exemplo, **1 palma, 1 batida de pé no chão, 1 estalo, 1 batida nas pernas**). Ao final, essa última sequência pode ser repetida simultaneamente com o regente.

Variação : cada criança no círculo cria uma sequência de 4 movimentos (**métrica quaternária**) e todos repetem.

10 – Dibedibedá - Um jogo muito apreciado pelas crianças, que integra a fala, **polirritmia** e movimento. Nesse jogo, há quatro frases (Dibedibedibedá / isso é pra já/ batendo a mão na perna / e palma e pé no chão), cada qual falada com um ritmo diferente e com um movimento que acompanha o ritmo, incluindo percussão corporal. Depois de alcançar precisão, o mesmo jogo pode ser realizado em forma de cânone.

	DI BE DI BE DI BE DI BE DA
batendo as mãos nas pernas - alternando D e E	
	IS - TO É PRÁ JÁ
batendo pé D e pé E no chão (alternando)	
	BA- TEN- DOA MÃO NA PER- NA
alternando palmas e as 2 mãos nas pernas	
	E PAL-MAE PÉ NO CHÃO
alternando palmas e pé D e E no chão	



Imagem 7 – explicação do jogo “Dibedibedá”, pela regente



Imagem 8 – crianças realizando o jogo “Dibedibedá”, com movimentos e percussão corporal

Abaixo, apresentamos exemplos de exercícios específicos que enfocam a percepção sonora, sobre a qual discorreremos em 2.3.3.

1. “Armadilha”: apresenta-se um instrumento musical (como chocalho) ou objeto (como molho de chaves) que produz muito ruído; esse objeto é passado de uma criança a outra no círculo, com muito cuidado, para que não produza nenhum tipo de som. Para incentivar a participação das crianças e motivá-las a realizarem a tarefa com sucesso, o regente/professor pode desafiá-las: será que vocês conseguem ser “espiões”?

2. “Floresta”: uma criança é escolhida para “passear na floresta” e tem seus olhos vendados. As outras crianças se espalham pela sala (em pé); cada criança escolherá o som de um animal ou elemento da natureza (por exemplo, o vento nas folhas das árvores ou uma cascata) que pode ser ouvido na floresta para ser imitado. Quando a criança que “passeia pela floresta” tocar ou encostar em uma outra criança, essa última produzirá o som escolhido; após um minuto de “passeio” a criança tirará a venda e tentará se lembrar dos sons que ouviu.

3. “Passeio sonoro”: as crianças sentam-se espalhadas pela sala, de modo que o professor/regente possa andar entre elas tocando um instrumento de percussão (pandeiro, por exemplo). Enquanto isso, as crianças irão apontar a direção do som, acompanhando seu movimento, de olhos fechados. De vez em quando o professor/regente pede para que as crianças abram os olhos, para ver se estão apontando corretamente na direção do instrumento.

4. “Caça ao tesouro”: as crianças se espalham pela sala e uma criança é escolhida para se retirar da sala, representando o caçador do tesouro. O professor/regente escolhe um objeto (“tesouro”) e esconde em algum lugar da sala. A criança retorna para a sala e as demais batem palmas; conforme se aproxima do tesouro, as palmas devem ficar mais fortes e ao se distanciar do tesouro, as palmas ficam mais fracas.

5. “Vivo ou morto”: utilizando dois instrumentos de timbres diferentes, o professor estabelece o timbre que representa o “morto” e o que representa o “vivo”. As crianças se colocam de costas para os dois instrumentos. Ao ouvir o timbre “morto” se abaixam, e ao ouvir o “vivo” se levantam, como costumam fazer nesta tradicional brincadeira.

Jogos e brincadeiras que as crianças já conhecem também podem ser adaptados, com propósitos musicais. Por exemplo: “Vivo ou morto”, com sons graves e agudos; “Dança das cadeiras” com pulsação, “Batata quente” com duração (passar a batata enquanto um som é ouvido), entre outros. É possível, ainda, realizar jogos teatrais, sobre os quais discorreremos em 1.2. (Regência coral infantojuvenil), que conectam a ludicidade, a expressão corporal, o movimento e a relação espaço-tempo na concepção da obra artística.

2.3.6. Solfejo: sistematização e representação musical

Podemos afirmar que solfejar é cantar com compreensão musical. Nesse processo, se estabelecem relações entre a execução prática e o entendimento de sua conceituação, dentro da sistematização do conhecimento musical. À medida em que solfejar envolve a consciência sonora do que se canta e o conhecimento de sua grafia

(notação musical), torna-se parte integrante do aprendizado musical e também parte do *métier* da prática coral. Bartle (2003, p.46) discorre sobre a relevância do trabalho de alfabetização musical no coro e exemplifica que ensinar música exclusivamente pela imitação no ensaio coral é equivalente a contar histórias para crianças no 2º ou 3º anos da escola fundamental sem deixá-las ler por si próprias. A autora afirma que “quanto mais cedo as crianças forem ensinadas a ler música, melhor o farão. Quando leem bem, elas experimentam uma enorme satisfação pessoal e podem ser muito mais eficientes no ensaio”¹¹⁷ (BARTLE, 2003, p. 46).

Nossa proposta, nesta tese, é construir a leitura musical no coro ao mesmo tempo em que orientamos a experiência cantada (de modo saudável e consciente), transcendendo o aprendizado centrado na execução do repertório como comumente acontece em grande parte dos coros infantojuvenis, o que se explica por uma série de dificuldades enfrentadas: pouco tempo de ensaio; falta de um instrumento musical; falta de um local específico para os ensaios; exigência de apresentações pela direção do projeto, sem que o repertório e/ou a técnica vocal estejam amadurecidos; supervalorização do coro enquanto prática social (de forma que o regente precisa tomar um tempo demasiadamente longo do ensaio para conversar e instruir os participantes a respeito de valores humanos, ética, cidadania, ou, ainda, desenvolver a afetividade, a autoestima, etc.).

Talvez uma das grandes questões na prática coral atual em nosso país não seja o porquê de se trabalhar a leitura, mas **como** ensinar as crianças a ler música nos ensaios. Bartle ressalta que aprender a ler música talvez seja o maior dos desafios para um coro infantil; entretanto, esse desafio precisa ser enfrentado (2003, p.46). Em geral, no estudo de um instrumento, a criança aprende a leitura musical à medida em que vai aprendendo a técnica instrumental, e assim, essas duas habilidades – ler e tocar – vão se desenvolvendo simultaneamente. Mas no caso do coro, as crianças já trazem o canto

¹¹⁷ *The earlier they are taught to read music, the better. When they can read well, they receive enormous personal satisfaction and can be much more effective in the rehearsal.*

desenvolvido intuitivamente, de maneira elementar, e em geral esse processo não é sistematizado. Dessa forma, a habilidade prática (o cantar) encontra-se desvinculada do conhecimento teórico; as crianças não têm consciência de como o canto pode ser organizado no sistema musical, por isso é mais fácil ensinar a cantar por imitação. Carvalho (2007) confirma essa tendência, relatando que só começou a adotar a leitura de partituras em seu coro quando as crianças foram iniciadas no estudo instrumental: “à medida que os integrantes do Cariúnas passaram a ter aulas de percepção musical e de instrumentos, comecei a introduzir o aprendizado com partituras em notação convencional. Até então, o processo de aprendizagem se baseava na transmissão oral, ou seja, na imitação e na repetição do modelo dado.” (p.38).

Nossa concepção de solfejo no canto coral engloba o desenvolvimento da habilidade de leitura, ou seja, a decodificação dos símbolos musicais presentes na partitura e sua reprodução, que pode ser cantada em sílabas que representam as figuras rítmicas (Ta, por exemplo), sílabas que representam as alturas – Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si – ou em associação a um texto. Em outras palavras, solfejar é a capacidade de transformar em sons vocais o que está registrado no papel.

Em nossa pesquisa, após examinar diversos materiais e métodos de educação musical, criamos uma estratégia para o ensino da leitura partindo de alguns princípios de Dalcroze associados à abordagem de **Kodály**¹¹⁸. Segundo os preceitos de Dalcroze, uma proposta para o desenvolvimento do solfejo parte da utilização de movimentos corporais em associação aos sons musicais, ou seja, trabalha a memória cinestésica dos sons ao mesmo tempo que enfatiza sua compreensão auditiva (percepção) e prática de execução vocal (canto), e tudo isso pode ser realizado por meio de jogos, dentro de uma proposta lúdica como a que trazemos para a “hora das brincadeiras”.

¹¹⁸ Zóltan Kodály (1882-1967) – compositor e educador musical húngaro, instituiu a prática do canto coral nas escolas de seu país em nível nacional no início do século XX, quando suas idéias começaram a ser difundidas internacionalmente. Juntamente com Dalcroze, é um dos chamados “métodos ativos” de educação musical e traz uma proposta bastante abrangente de ensino musical; contudo, nesta tese, enfocaremos apenas os elementos mais relacionados ao solfejo (leitura e escrita musical).

Já a proposta de Kodály, segundo Walênia Silva “é essencialmente estruturada no uso da voz” (2011c, p. 57), o que a diferencia de outras pedagogias musicais do início do século XX e a aproxima mais da concepção de ensino de música pelo canto coral, tal como concebemos nesta tese. Kodály objetivava que o aprendizado musical fosse oportunizado a todos os cidadãos – algo que só poderia ser viabilizado pelo canto coral. O próprio educador afirmava que “a melhor maneira de se chegar às aptidões musicais que todos possuímos é por meio do instrumento mais acessível a cada um de nós: **a voz humana**. Esse caminho está aberto não somente pelos privilegiados, mas também às massas” (KODÁLY, 1964, *apud* SZÖNYI, 1996, p.15). Assim, a abordagem Kodály prima pelo desenvolvimento vocal, partindo das canções e jogos infantis que a criança naturalmente vivencia em sua cultura. Para Kodály, esses materiais musicais “oportunizam a vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligadas ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica. Nesse sentido, a utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural” (SILVA, 2011c, p.58).

Assim como Dalcroze, Kodály sustentava a necessidade de um ensino musical global, integrando mente e corpo em uma prática contínua:

o exercício musical ativo e a participação em atividades musicais contribuíam também para o desenvolvimento de outras faculdades na criança, que não só estabeleciam nela as bases de uma cultura artística, como também influíam vantajosamente em suas aptidões intelectuais e físicas” (SZÖNYI, 1996, p.12).

Outro aspecto em comum entre a pedagogia desenvolvida por Kodály e o sistema de Dalcroze é a premissa de experientiar antes de conceituar, sobre a qual já discorremos. Em Kodály, “uma sensibilização e vivência musical sistematizada sempre precedem o processo formal de alfabetização e aprendizagem de conteúdos musicais” (SILVA, 2011c, p. 57), o que é conquistado, sobretudo, pela prática do canto em conjunto. As regentes Goetze, Broeker e Boshkoff confirmam a eficiência da utilização dos princípios de Kodály no canto coral:

nosso estudo sobre a abordagem Kodály nos mostrou que até mesmo o mais jovem cantor pode se tornar um leitor de música independente, e fazê-lo com um grande senso de alegria e entusiasmo. Embora haja um longo tempo antes que os coristas possam tomar uma peça de música coral e lê-la completamente à primeira vista, eles podem, através de atividades de leitura cuidadosamente estruturadas, dar passos em direção à alfabetização a cada ensaio. Ainda que esses passos sejam pequenos no início, cada passo dado traz uma grande satisfação; os membros do coro ganham confiança enquanto se tornam musicalmente independentes (...) A aprendizagem de um novo repertório é progressivamente mais fácil e mais rápida. (GOETZE, BROEKER e BOSHKOFF, 2011, p.98)¹¹⁹

Uma das principais características da abordagem Kodály é o desenvolvimento do solfejo em sua relação com o sistema **manossolfa**¹²⁰. Walênia Silva destaca que esse é “um recurso de aprendizagem fundamental na pedagogia Kodály” (2011b, p.73). A autora nos elucida que

a manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente (...). Independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto, um fator importante na aprendizagem de iniciantes em música. Ela reforça a sensação intervalar, auxilia na visualização espacial da direção sonora (agudo-grave / grave-agudo) e na relação entre as alturas cantadas. Colabora ainda no desenvolvimento da memória musical e no treinamento auditivo. Pode-se dizer que a manossolfa é um “solfejo gestual”. Os gestos são feitos em movimento vertical à frente do corpo, onde as alturas são apresentadas no sentido *grave* (embaixo) e *agudo* (em cima), subindo e descendo e simulando a distância intervalar entre cada uma das alturas cantadas. (...) A velocidade de movimentação da(s) mão(s) na manossolfa indica a duração das notas cantadas (o ritmo). (...) No entanto, a manossolfa não equivale aos gestos da regência tradicional, ou seja, os movimentos laterais e verticais que determinam o compasso binário, ternário ou quaternário ou os gestos que indicam a intensidade (SILVA, 2011c, p.73-75).

¹¹⁹ *Our study of the Kodály approach showed us that even the youngest singers can learn to read music independently and can do so with a great sense of joy and excitement. Although it is a long time before choristers can pick up a piece of choral music and read it completely at sight, they can, through carefully structured reading activities, take steps toward this literacy goal at every rehearsal. Though these steps are quite small at the beginning, each brings a great deal of satisfaction, and choir members gain confidence as they become musically independent. (...) Learning new repertoire is progressively easier and faster.*

¹²⁰ A manossolfa tem sua origem na prática formatada pelo inglês John Curwen (1816-1880) a partir do método conhecido como Tônica Sol-Fa.

A prática do manossolfa – em que, para cada nota, há um gesto correspondente – pode ser introduzida de forma lúdica a partir dos nomes das crianças, em jogos de pergunta-resposta ou improvisações, funcionando também como uma atividade de socialização. Segundo Szönyi (1996, p.54), as crianças e o professor podem praticar, modificar ou variar os motivos improvisados, até chegar a obter a versão mais satisfatória: “quando todo o grupo participa nessa espécie de jogo, se oferece a mais ampla oportunidade a cada uma das crianças para fomentar o sentido geral de sua musicalidade e, também, da forma em si” (*id.*, *ib.*).

A pedagogia Kodály também enfatiza a leitura rítmica (a partir da Semínima – estabelecida pela pulsação – suas subdivisões e dobramentos) e a leitura melódica – partindo do intervalo base de 3ª menor (Sol–Mi), ampliando para as notas vizinhas (Lá e Ré, depois Dó) e por fim, as notas Fá e Si, que compõem os semitons naturais (Mi–Fa e Si–Dó). Segundo Silva (2011c, p. 69), “Kodály observou que intervalos de semitons eram os mais difíceis de serem entoados corretamente pelas crianças e eram pouco utilizados em brincadeiras e jogos infantis de seu país”, enquanto que a terça menor descendente, segundo Szönyi (1996), “é mais interessante musicalmente do que uma escala progressiva” (p.31); além disso, é mais frequente e familiar para as crianças: “se apresenta em quase todos os países nas canções infantis, já que contém o primitivo intervalo de “chamada” (p.77). Portanto, a ordem de aprendizado das notas parte da escala pentatônica (presente nas canções infantis e tradições folclóricas húngaras: Dó–Ré–Mi–Sol–La) e acrescenta, por último, as notas que compõem o semitom.

No que diz respeito ao solfejo melódico, a utilização do intervalo de terça (Sol–Mi, que é o ponto de partida da leitura na pedagogia Kodály) para a proposta desta tese leva em conta os seguintes fatores: no repertório folclórico brasileiro, esse intervalo é bastante recorrente (por exemplo, no início de “Marcha soldado”, “O cravo brigou com a rosa” e “Rosa amarela”); a afinação é melhor ajustada nesse intervalo do que entre graus conjuntos, que são muito próximos e mais difíceis de identificar; as notas Sol–Mi (na oitava 3, em altura absoluta) se encontram em uma região média e próxima da fala (nem muito grave, nem muito aguda); o intervalo permite a utilização de uma pauta

simplificada, de apenas duas linhas (facilitando a leitura), podendo se expandir conforme outras notas são introduzidas. Além disso, conforme afirma a pesquisadora portuguesa Vera Aleixo (2010, p.16) “o intervalo de terceira assume-se como um conteúdo importante porque na pauta as notas formam terceiras de linha a linha e de espaço a espaço, assim como os acordes, que são sobreposições de terceiras, constituem a base da harmonia.” Aleixo desenvolveu um estudo sobre a leitura musical na escola fundamental portuguesa, comparando a leitura relativa e absoluta, com base em diversos métodos – Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Martenot, Wuytack, Hauwe e Gordon. Embora cada autor enfoque um tipo de leitura, o que há em comum entre esses métodos é que a vivência deve preceder a decodificação dos símbolos na aprendizagem musical, tal como propomos nesta tese. Além disso, há um consenso de que o trabalho de leitura deve ser alicerçado no trabalho de percepção, conforme expusemos no subitem anterior.

Com relação ao solfejo rítmico, a abordagem Kodály também apresenta paralelos com o sistema de Dalcroze: no início “consiste basicamente de estruturas de pulsação, pulsação subdividida em duas partes iguais, pulsação subdividida em quatro partes iguais” (SILVA, 2011c, p.77). Assim, os ritmos e subdivisões “são previamente vivenciados em sala de aula por meio de palmas, batidas de pés e marcações com instrumentos de percussão” (*id.*, *ib.*). Posteriormente, pode-se começar a trabalhar com a improvisação, em “respectivas e sucessivas intervenções individuais” (SZÖNYI, p. 55) e de modo a “respeitar a continuidade e a regularidade da pulsação” (*id.*, *ib.*). No entanto, o autor adverte que os exercícios precisam ser simples no início, e gradualmente ir aumentando a dificuldade, conforme a experiência das crianças vai se ampliando:

com frequência as crianças ficam nervosas quando chega a sua vez, e não conseguem idealizar com antecedência o ritmo em que devem bater palmas ou tamborilar, e por isso produzem lapsos na continuidade rítmica. Sem dúvida, a prática sistemática aumenta relativamente a segurança do aluno, mas de início os exercícios devem ser apresentados aos alunos em formas simples (SZÖNYI, 1996, p.55)

A afirmação de Szönyi em relação à pedagogia Kodály pôde ser comprovada nos jogos realizados no PCIU!: nos primeiros ensaios, algumas crianças ficavam inseguras

ao chegar sua vez e acabavam perdendo a pulsação, ou então ficavam estáticas porque não sabiam o que fazer; no entanto, com a repetição dos exercícios e a prática contínua em todos os ensaios, elas foram se aperfeiçoando na execução rítmica improvisada, ao mesmo tempo que foram se socializando no grupo.

Para a utilização dos princípios da abordagem Kodály no PCIU!, levamos em conta o contexto brasileiro contemporâneo, de modo que a aprendizagem da leitura fosse eficaz e significativa para os coralistas. Assim, seguimos a proposta lúdica que permeia todo o ensaio coral, conforme proposto nesta tese: ao apresentar os conteúdos musicais que formam as competências da leitura e da escrita, divididos em lições temáticas e progressivas, utilizamos palavras do universo infantil brasileiro associadas a desenhos (imagens coloridas); utilizamo-nos de recursos tecnológicos atuais para criar e desenvolver as lições temáticas (programas *Print Artist*, *Power Point* e projeção em *data-show*); criamos jogos de leitura, trabalhando a atenção e a memória; conectamos os exercícios de leitura aos jogos rítmicos e ao repertório estudado. Reconhecemos não ser tarefa fácil encontrar um repertório conectado ao aprendizado da leitura e que seja atrativo para o coro infantojuvenil, e vice-versa; no entanto, como afirmam Goetze, Broeker e Boshkoff, “o desafio de criar exercícios adaptados aos elementos musicais em peças corais específicas é um esforço criativo tão divertido quanto recompensador” (2011, p.100)¹²¹.

Bartle (2003, p.47) sugere que as crianças se acostumem a ouvir e a cantar as notas de uma escala maior, e que o regente faça disso um jogo, para que se torne algo que elas conseguem realizar naturalmente. Se as crianças conhecerem os sons musicais com precisão, poderão executá-los com igual precisão. Outra sugestão da autora (p.48-53) é cantar músicas que as crianças já conhecem e entoam com precisão e facilidade (peças folclóricas, trechos de peças do repertório ou vocalizes) com nomes de notas. Com isso,

¹²¹ *The challenge of creating exercises tailored to the musical elements in specific choral pieces is a creative effort that is both fun and rewarding.*

estarão desenvolvendo seu ouvido interno, adquirindo maior precisão na entoação e consequentemente, aperfeiçoando a habilidade de leitura.

Já propusemos a utilização de jogos rítmicos no momento inicial do ensaio. O trabalho com solfejo (leitura e manossolfa) pode estar associado a esses jogos, porém, consideramos mais apropriado que este trabalho seja realizado no momento final do ensaio, sucedendo o trabalho de preparação vocal (que será apresentado a seguir) e o estudo do repertório (podendo também estar conectado a ele). Também é propício no momento final, porque é uma atividade que demanda mais concentração e menos energia física, e porque logo após essa prática pode-se propor a realização de tarefas que serão feitas em casa. Assim, um exercício rítmico vivenciado no início do ensaio pode ser associado a um solfejo em um momento posterior, firmando os conteúdos trabalhados e construindo, assim, um ciclo de aprendizagem mais efetivo.

As atividades de solfejo foram introduzidas no PCIU! a partir do 6º ensaio. Não nos será possível explicar detalhadamente como essas atividades foram realizadas em cada etapa, portanto apresentaremos, de modo geral, como o conteúdo musical foi sendo trabalhado no decorrer dos ensaios. Todo o material de *slides* foi originalmente elaborado pela regente, com base na abordagem Kodály.

Como recursos metodológicos, usamos o aparelho *datashow* para projetar as partituras com imagens ilustrativas em *slides* (preparados pela regente) e o piano foi utilizado apenas para firmar as alturas e dar suporte à leitura. O jogo vivenciado na “hora das brincadeiras” (boi-sol-pão-pá-pé-mão, falados em sequência sobre uma pulsação) foi transformado em um exercício de leitura, para que as crianças estabelecessem uma conexão entre o conteúdo do jogo e a possibilidade de sua representação na escrita musical.

As notas Sol e Mi também foram trabalhadas na “hora das brincadeiras”, em um jogo em que o nome das crianças era cantado sobre essas duas notas, sendo que cada nome apresentava uma combinação diferente. As duas alturas foram representadas inicialmente pelo corpo (sendo a nota mais aguda indicada nos ombros e a mais grave,

indicada na barriga). Na aula de solfejo, essa representação se transformou em manossolfa:



Figuras X e X – gestos correspondentes às notas Sol e Mi na manossolfa.
(SILVA, 2011c, p.74)

Depois de realizar exercícios de imitação sobre essas duas notas, apresentamos sua notação, em forma rítmica de **semínimas**. As notas Sol e Mi foram organizadas em diversas combinações para leitura, conforme a figura a seguir:

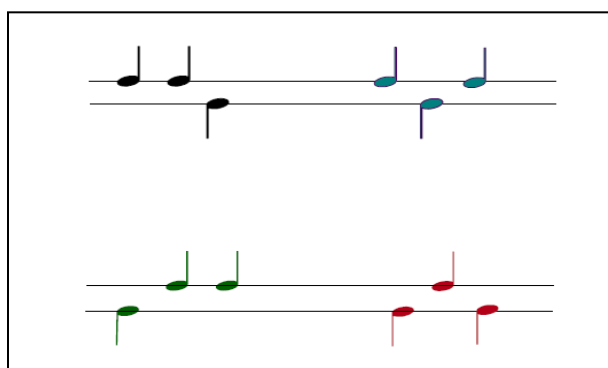


Figura 3 – *slide*: notas Sol e Mi em pautas de duas linhas.
(o uso de cores foi uma estratégia visual para chamar mais a atenção das crianças)

Posteriormente, trabalhamos com a subdivisão da pulsação (**colcheias**) e acrescentamos palavras dissílabas paroxítonas (que já tinha sido trabalhadas durante a “hora das brincadeiras”) para melhor compreensão rítmica. Foram acrescentadas as notas Sol e Mi, de modo que as palavras foram cantadas nessas alturas:

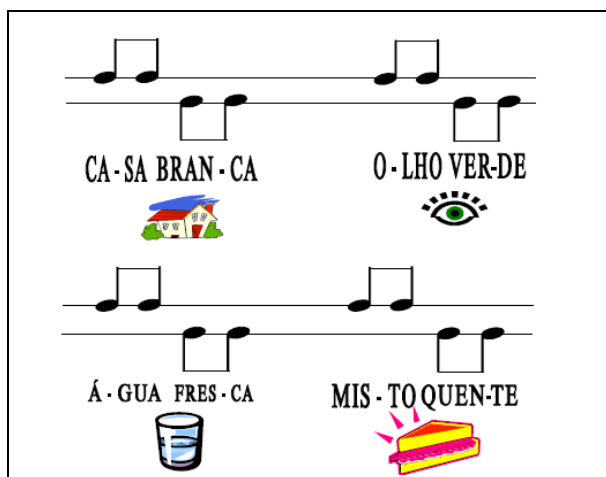


Figura 4 – *slide* para leitura rítmica e melódica (notas Sol e Mi) com palavras dissílabas em colcheias

No segundo semestre de trabalho do PCIU!, retomamos alguns conteúdos já trabalhados, porém, produzimos novos materiais (*slides*) para que as crianças que já faziam parte do coro não tivessem a sensação de estar repetindo o que já tinham aprendido, ou seja, de não estarem progredindo em seu aprendizado. Também foi possível repensar o modo de apresentação dos slides, sobretudo no que diz respeito à organização da sequência didática, a partir da experiência inicial que tivemos. A sequência de leitura que apresentamos a seguir, desenvolvida para o PCIU! para a primeira lição do semestre (a ser desenvolvida em um ensaio), se inicia pelo conteúdo de notação musical a ser trabalhado:

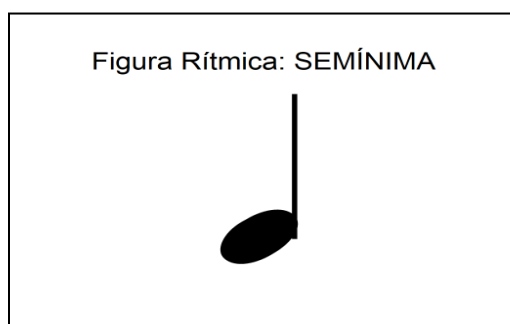


Figura 5 – lição 1/2014, *slide* 1: apresentação do conteúdo de notação musical (semínima) a ser desenvolvido na lição

Depois a figura rítmica (semínima) foi associada a palavras monossílabas (sendo que esse conceito já havia sido trabalhado na “hora das brincadeiras”) e a seus desenhos correspondentes (para facilitar a memorização visual).

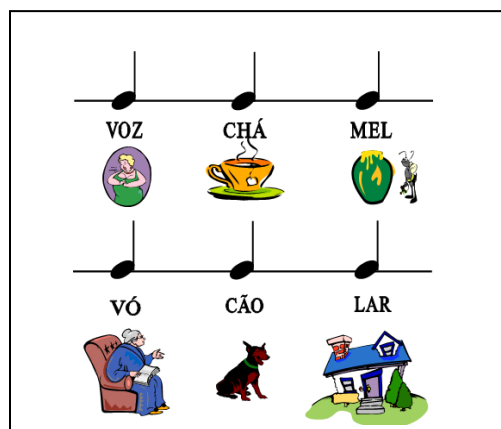
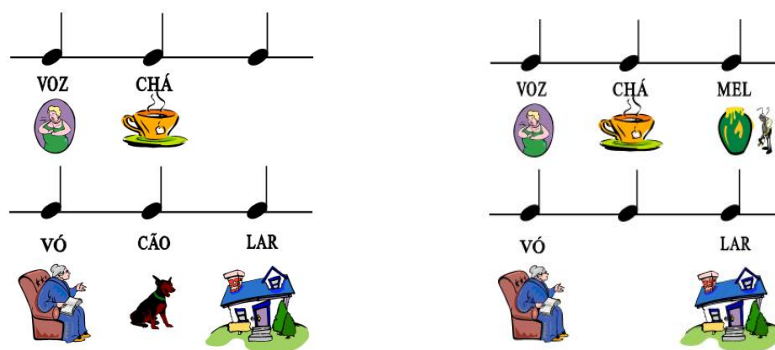


Figura 6 – lição 1/2014, slide 2 – palavras associadas a semínimas

A escolha de palavras para essa sequência foi criteriosa: palavras que se relacionam em um mesmo contexto temático (“voz”, que é uma palavra-chave no trabalho coral; “chá” e “mel”, que, de acordo com a sabedoria popular, “fazem bem para a voz”); depois a palavra “vó”, que sonoramente é semelhante à “voz” e duas outras palavras desse universo: cão e lar (que lembram “casa de vó”). A leitura foi feita com a indicação da regente, mantendo-se uma pulsação com palmas, juntamente com a fala das palavras.

Para que houvesse maior interesse das crianças no aprendizado, transformamos a leitura em um jogo (“A palavra sumiu”) em que, a cada slide, uma das palavras desaparece e não deve ser falada (mantendo-se apenas as palmas que marcam a pulsação). O jogo também desenvolve a atenção e a memória, se, em uma segunda rodada, desafiarmos as crianças a cantar as palavras que não estão escritas:



Figuras 7 e 8 – lição 1/2014, slides 3 e 4: jogo “A palavra sumiu”

Para reforçar o conteúdo estudado e iniciar a prática da escrita musical, os *slides* foram impressos em forma de tarefas para serem feitas em casa. Foi importante ressaltar o modo como a semínima deveria ser escrita (na linguagem das crianças, ela “não pode ter nem o formato do número 6, nem o desenho da cereja”):

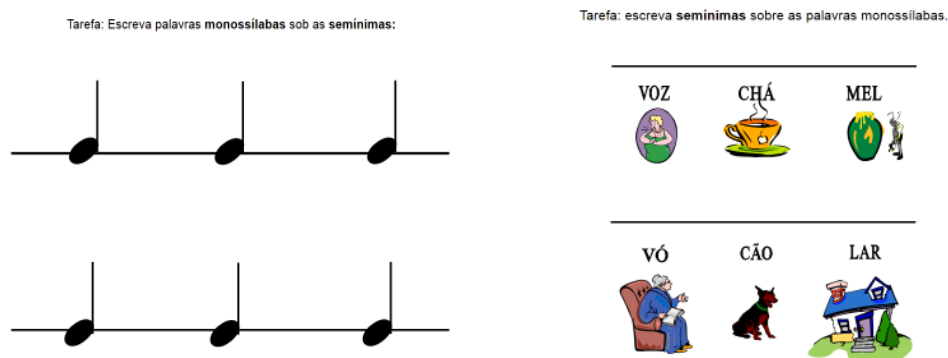


Figura 9 – tarefas sobre o conteúdo estudado no ensaio (lição 1/2014).

No ensaio seguinte, realizamos um exercício com manossolfa (sobre o intervalo Sol–Mi) a partir do nome das crianças, variando melódica e ritmicamente (conforme a acentuação tônica de cada nome). Relembramos a figura rítmica estudada (semínima) pelo *slide* e a associamos à leitura melódica. O intervalo-base de 3ª menor foi mostrado em uma pauta de 2 linhas:

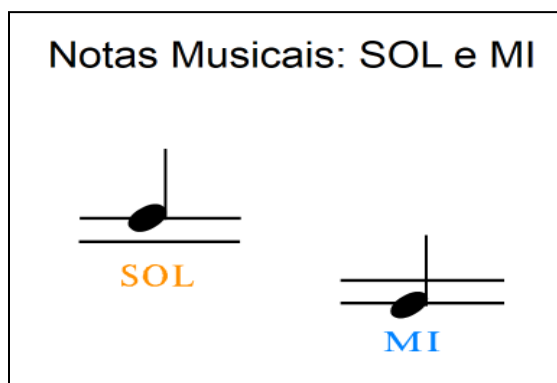
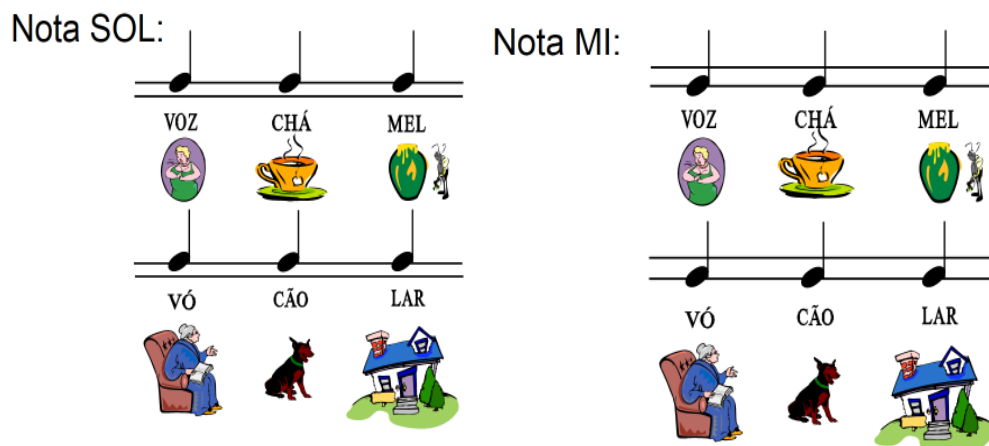


Figura 10 – lição 2/2014, slide 1 – notas Sol (na 2ª linha) e Mi (na 1ª linha)

Após apresentar esse novo conteúdo da notação musical, associamos cada nota ao seu som (tocado no piano) e cantamos o nome da nota, juntamente com sua representação no manossolfa. Recordamos o conteúdo apresentado na lição anterior e acrescentamos o novo elemento, melódico (cantando as palavras na altura da nota Sol e depois, na nota Mi):



Figuras 11 e 12 – Lição 2/2014, slides 2 e 3 – solfejo rítmico-melódico

Na sequência, apresentamos novas palavras dissílabas (também trabalhadas em exercício rítmico anterior) que eram associadas às palavras monossílabas:

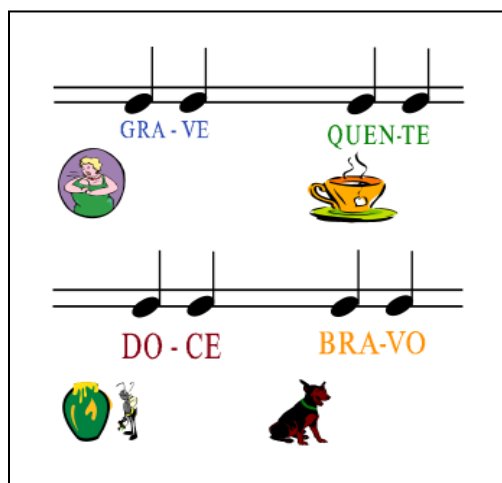


Figura 13 – Lição 2/2014, *slide* 4 – palavras dissílabas paroxítonas sobre a nota Mi

E como último passo dessa lição, combinamos as palavras novas com as palavras da lição anterior, conforme apresentamos a seguir:

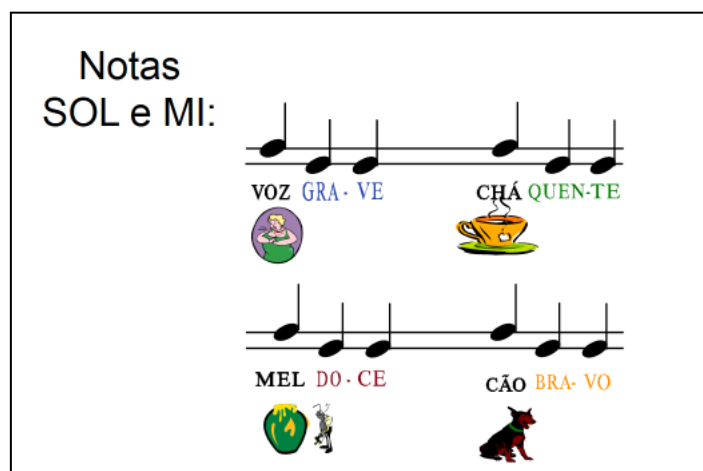


Figura 14 – lição 2/2014, *slide* 5 – combinação de palavras monossílabas e dissílabas em ritmo de semínimas sobre as notas Sol e Mi

Na semana seguinte, após trabalhar a subdivisão da pulsação na “hora das brincadeiras” (inclusive na escolha de palavras dissílabas), apresentamos o conceito de colcheias e **pausas**, na lição nomeada “Borboleta”. Nesta lição também foi possível trabalhar o solfejo a 2 vozes (melodia e polirritmia). Naturalmente, não será possível demonstrarmos todos os *slides* trabalhados nas lições de solfejo, pois a quantidade de figuras extrapolaria as delimitações de volume desta tese. Escolhemos apenas alguns dos *slides* para que se possa compreender a evolução do aprendizado da leitura musical.

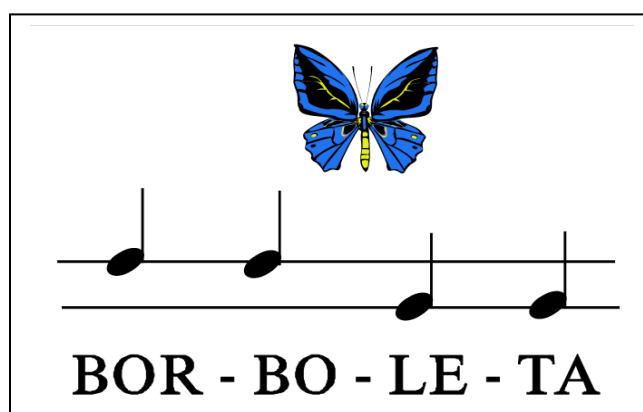


Figura 15 – lição 3/2014, *slide* 2 – palavra “Borboleta” em ritmo de semínimas sobre as notas Sol e Mi



Figura 16– lição 3/2014, *slide* 3 – colcheias sobre palavras dissílabas e borboletas voando no ar, simbolizando uma pausa.

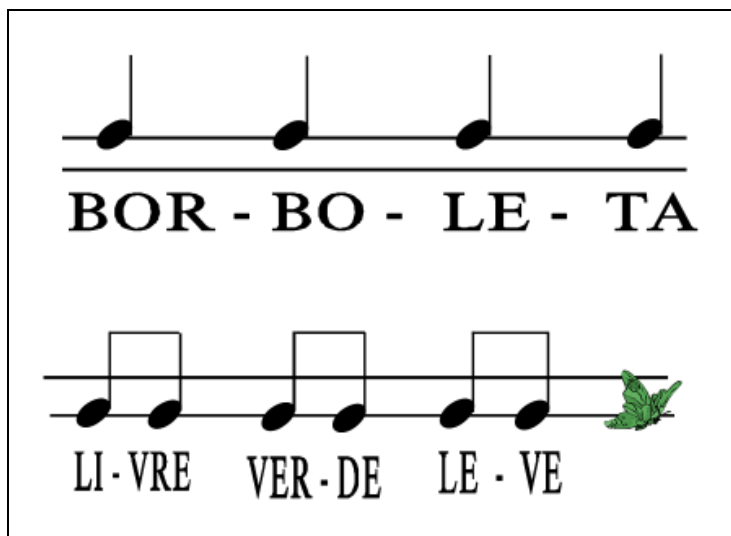


Figura 17 – lição 3/2014, *slide 4* – leitura a 2 vozes (palavra Borboleta sobre a nota Sol e palavras livre, verde, leve sobre a nota Mi; desenho da borboleta simbolizando a pausa)

A nota seguinte a ser apresentada no solfejo foi Lá, e para essa lição tivemos como tema o “chocolate”. Recordamos as notas já aprendidas: Mi e Sol, bem como as figuras de semínima, pausa de semínima e colcheias. Trabalhamos palavras dissílabas associadas ao tema “chocolate” (quente, doce, branco, preto) para exemplificar, pelo texto, a subdivisão. Trabalhamos também com a prolongação da pulsação em 2 tempos e introduzimos a nova figura rítmica correspondente: a **mínima**).

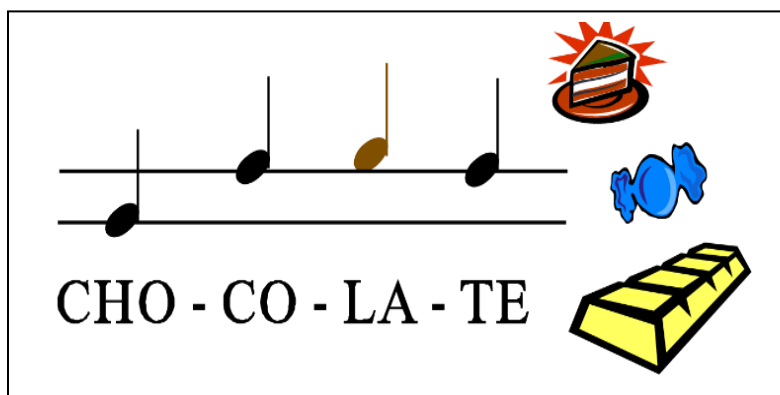


Figura 18 – lição 4/2014, *slide 4*.- “chocolate”, em ritmo de semínimas. Ênfase na nota Lá

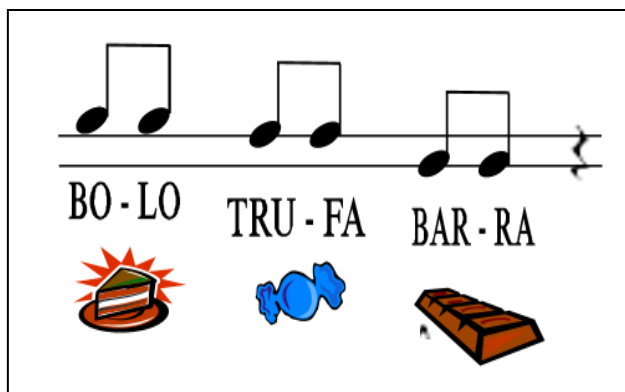


Figura 19 – lição 4/2014, *slide 11* – palavras dissílabas sobre colcheias nas notas Lá, Sol e Mi e pausa de semínima.

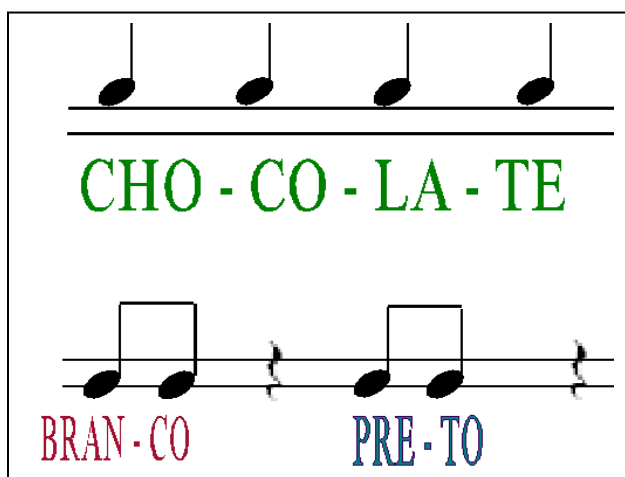


Figura 20 – lição 4/2014, *slide 12* – leitura a duas vozes



Figura 21 lição 4/2014, *slide 14*– apresentação da figura da mínima

A última nota trabalhada nas lições de solfejo, no período em que analisamos nesta tese, foi o Ré. Para criar uma conexão entre o solfejo e o repertório estudado, mostramos as notas aprendidas até então no solfejo (Sol, Mi, La, Ré) em trechos iniciais das peças do repertório estudado (sobre o qual discorreremos posteriormente). Primeiro, apresentamos só as notas e pedimos para as crianças solfejarem; com isso, as próprias crianças reconheceram a melodia das canções.



Figura 22 – lição “Répertório”: identificação de trechos das canções aprendidas



Figura 23 – representação das notas Lá e Ré na manossolfa

Para cada lição aprendida, foram elaboradas tarefas de casa sobre o conteúdo estudado, usando as mesmas figuras dos *slides*. As tarefas consistiam basicamente em desenhar notas musicais em figuras determinadas, ou escrever palavras para um trecho melódico formado pelas notas aprendidas, estabelecendo noções básicas de **prosódia**.

Diante do exposto, podemos concluir que o trabalho coral embasado pelos métodos ativos de Dalcroze e Kodály – devidamente contextualizados – constituem uma estratégia de ensino-aprendizagem musical com resultados muito positivos. Liao e Davidson comprovam que é possível aliar os métodos Dalcroze e Kodály no canto coral: o que é experienciado no corpo – através de gesto ou movimento – pode ser arquivado na memória e internalizado, de modo a ser lembrado posteriormente: “através da sensação cinestésica, a memória tonal é rapidamente conquistada, com maior segurança¹²²” (2007, p.83). Portanto, o uso dos jogos rítmicos, da improvisação e da manossolfa se mostram eficientes para desenvolver a percepção musical e também contribuem para o processo de alfabetização musical. Na concepção de Kodály, “ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional. O cidadão, a partir da vivência musical, deve ser capaz de escrever o que canta e cantar o que lê” (SILVA, 2011c, p.73).

De maneira geral, ao preparar os ensaios, nos apoiamos nos referenciais de Dalcroze para desenvolver principalmente a rítmica e a improvisação, e na abordagem Kodály para desenvolver o solfejo, a leitura e a escrita musical, sendo a percepção uma habilidade decorrente desses processos de desenvolvimento musical. Pudemos comprovar que todos esses elementos favorecem uma interpretação mais expressiva e coerente do **repertório** e contribuem para o desenvolvimento da **técnica vocal**, sobre a qual discutiremos a seguir.

¹²² *Through kinesthetic sensation, tonal memory is both quickly accomplished and more secure.*

Cantar é a base de todo fazer musical
(Sir Georg Solti, 1969).

3. Técnica vocal e a concepção do regente-cantor

Se a palavra “técnica” pode ser entendida em nossos dias como “saber fazer”, podemos compreender a técnica vocal, de um modo geral e simplificado, como “saber usar a voz”. Richard Miller (1996, p. xvi), em seu livro *“The structure of singing”* (“A estrutura do canto”), de maneira mais precisa e aprofundada, nos explica que

a técnica representa a estabilidade de uma coordenação desejável durante o canto. A técnica pode ser “computadorizada” no cérebro e no corpo do cantor. Nenhum cantor deveria ter dúvidas sobre o que irá acontecer, tecnicamente, em uma performance em público – a menos que uma doença interfira. Saber como o instrumento vocal funciona e saber como conseguir que ele trabalhe consistentemente, é o cerne do conhecimento técnico¹²³ (MILLER, 1996, p. xvi).

Há inúmeras definições para o conceito de técnica vocal e igualmente, há diversas maneiras de se conduzir o desenvolvimento saudável da técnica vocal ao se preparar a voz para a *performance* musical. Ao longo da história da Música, foram sendo construídas as bases teóricas e práticas das chamadas “escolas de canto”, voltadas, sobretudo, para o aperfeiçoamento do cantor solista, na busca pela virtuosidade. Muitas dessas escolas perduram até hoje e são a base do estudo do Canto em nível acadêmico, compreendendo também aspectos estéticos e estilísticos. Não será possível, no âmbito desta tese, que nos debruçemos sobre uma ou outra dessas escolas, buscando uma voz “ideal” ou uma técnica restrita que seja o único referencial para o coro. Pelo contrário, buscamos nos apoiar em uma literatura diversificada que oferece várias possibilidades de construção sonoro-vocal e que apresenta um aporte teórico para o entendimento da voz enquanto um processo fisiológico e cognitivo que serve a propósitos musicais. Essa posição que adotamos é também defendida pela pesquisadora Heloísa Valente:

¹²³ *Technique represents the stabilization of desirable coordination during singing. Technique can be “computerized” in the brain and the body of the Singer. No Singer ever should be in doubt as to what is going to happen, technically, in public performance, unless illness interferes. Knowing how the singing instrument works, and knowing how to get it to work consistently, is the sum of technical knowledge.*

se os traços que determinam uma voz-padrão variam de acordo com a estética de cada época, cultura, entre outros aspectos, existe, em contrapartida, um referencial praticamente invariável. Referimo-nos aos fundamentos psicofisiológicos e acústicos da emissão, ou em outros termos: *como se canta* (VALENTE, 1999, p.126).

As discussões em torno de *como cantar* pressupõem o entendimento do regente-cantor, ou seja, é imprescindível que o regente saiba como utilizar tecnicamente a sua própria voz. Carlos Alberto Figueiredo (2006, p. 11) escreve sobre esse híbrido papel do regente e as demandas de sua função:

ao ter que lidar com vozes, é necessário que o regente coral experimente em si mesmo as várias técnicas existentes para uma emissão vocal consciente. Assim sendo, um estudo de técnica vocal individual, de preferência com um professor experiente e aberto a diferentes tendências, é absolutamente necessário para um regente coral (FIGUEIREDO, 2006, p.11).

Nessa mesma perspectiva, Clos e Rose enfatizam que o regente coral

deve poder dar um exemplo tecnicamente preciso e musicalmente convincente; ele deve ser capaz de transmitir aos coristas os meios técnicos para uma fluência vocal necessária à interpretação (...). Ainda com relação a todos os aspectos técnicos da transmissão da arte vocal – conhecimento da partitura, técnica vocal, técnicas de aprendizagem – é necessário conhecer o funcionamento dos indivíduos dentro do grupo e de suas relações humanas¹²⁴ (CLOS; ROSE, 2000, p.105)

No entanto, muitos regentes participantes de nossa pesquisa afirmaram ter dificuldades com relação à técnica vocal, relatando não saber *“como desempenhar um bom trabalho vocal no coro infantojuvenil”* (regente de João Pessoa, PB; apêndice, p.548), ou *“como conseguir uma afinação melhor”* (regente de Natal, RN; apêndice, p.549), de forma que não se sentem capacitados em relação ao trabalho que envolve *“preparação (vocal) correta, conhecimentos fisiológicos e vocais da criança em seu pleno*

¹²⁴ Il doit être capable de transmettre aux choristes les moyes techniques pour une aisance vocale nécessaire à l'interprétation (...) Outre ce qui concerne tous les aspects techniques de la transmission de l'art vocal – connaissance de la partition, technique vocale, techniques d'apprentissage - il est nécessaire de connaître le fonctionnement des individus au sein du groupe et celui des relations humaines.

desenvolvimento” (regente de Serra , ES; apêndice, p.533) ou ainda, “*precisão rítmica, emissão sonora*” (regente de São Paulo; apêndice, p.546).

Diante dessas dificuldades apresentadas, torna-se necessário nesta tese refletir sobre a importância da técnica vocal na prática coral, bem como discutir o processo de ensino-aprendizagem dessa técnica para as crianças. Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p. 53) afirmam que “encorajar uma produção vocal saudável” é um dos objetivos da regência coral infantojuvenil. Sérgio Figueiredo (1990, p.76) ratifica que “a técnica vocal é assunto de extrema importância para a atividade coral e deve ser tratada cuidadosamente para não criar obstáculos ao invés de resolvê-los”. O autor adverte que os grupos que não trabalham a técnica vocal nos ensaios “correm sérios riscos de comprometer a realização vocal”; outrossim, “a técnica vocal mal realizada também provoca sérios problemas no funcionamento natural do aparelho fonador” (*Ibid.*, grifo nosso). Com essa mesma visão, Gabriela Carnassale – em sua dissertação de mestrado (1995) sobre o ensino de canto para crianças e adolescentes – ressalta que a utilização equivocada da técnica vocal pode trazer prejuízos tanto musicais quanto físicos para o indivíduo (p.13). Diante disso, Ramos sintetiza que

para a realização de sua tarefa enquanto líder e enquanto músico, o regente necessita ser reconhecido por sua competência, portanto deve obrigatoriamente conhecer muito sobre vozes, eventualmente sendo ele mesmo um cantor, e também necessita conhecer precisa e exatamente a voz de cada um, poder ouvi-las em separado mesmo quando o equilíbrio estiver perfeito e acompanhar o estado vocal de cada um (RAMOS, 2003, p.99)

Portanto, podemos afirmar com segurança que o domínio da técnica vocal também compõe o conjunto de competências e habilidades necessárias ao exercício da Regência Coral.

3.1. Pedagogia vocal

É necessário considerar que, com exceção dos coros profissionais (que representam um pequeno número no Brasil), o regente geralmente é o modelo vocal a ser seguido, pois os coralistas não têm conhecimento sobre a técnica vocal. No caso do coro infantojuvenil, essa responsabilidade é ainda mais séria, pois as vozes ainda estão em formação e facilmente tendem à imitação e reprodução. Nessa perspectiva, Elza Lakschevitz ressalta que

o modelo oferecido pelo regente, então, torna-se fundamental. Mais uma razão pela qual o regente deve estar muito preparado. As crianças repetem exatamente o que ouvem, não só em termos de texto ou alturas, mas também a qualidade vocal, a postura etc. E aprendem com muita rapidez. Por isso sempre procurei dar exemplos muito justos, mostrar logo o resultado musical aonde queria chegar (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 45).

Nessa mesma perspectiva, o regente e cantor Ângelo Fernandes (2009, p.199) enfatiza que “o regente é, em geral, o primeiro e único ‘professor de canto’ dos cantores de seu grupo”. Sendo assim, além de ser um profundo conhecedor de sua voz, é preciso que o regente conheça a voz dos seus cantores, seja capaz de avaliar suas condições e estabeleça os métodos e objetivos de um processo de ensino-aprendizagem que visa ao pleno desenvolvimento vocal. Em outras palavras, é fundamental que o regente se capacite e se desenvolva no âmbito da pedagogia vocal, criando estratégias para que o ensino da técnica se dê de maneira eficiente e conduza a uma melhor *performance* cantada do coro. Nas palavras de Fernandes, “conhecendo a pedagogia vocal, os regentes corais podem trabalhar efetivamente para desenvolver nos cantores uma maior habilidade vocal, facilitando a tarefa de interpretação de repertórios diversificados”. (2009, p.197).

Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.65) enfatizam que “um componente essencial de qualquer proposta coral é o ensino vocal. Como muito poucos jovens coralistas têm aulas particulares de Canto, o desenvolvimento vocal de cada cantor é

atribuído ao regente-educador – uma incrível responsabilidade, de fato”¹²⁵. No caso do coro infantojuvenil, a pedagogia vocal é ainda mais implícita no processo de construção da *performance*; ela consiste em desenvolver, com as crianças, noções básicas de técnica vocal, como: reconhecer as diferenças entre a voz cantada e a voz falada; identificar os mecanismos respiratórios, bem como a relação desses mecanismos com a produção vocal; estabelecer uma postura corporal que favoreça o canto; buscar clareza na dicção e expressão do texto cantado, e experimentar diferentes formas de emissão vocal, sentindo como as mudanças no posicionamento da laringe interferem na qualidade sonora. Nesse processo, Bartle enfatiza que “os regentes devem ser vigilantes e terem a certeza de que seus coralistas estão sempre cantando com uma técnica vocal saudável”¹²⁶ (2003, p. 29).

Cabe aqui uma observação em relação ao regente-cantor do sexo masculino que trabalha com coros infantojuvenis: se usar a voz de falsete com frequência para ensinar as crianças, na tentativa de imitar o timbre infantil na 8ª correspondente, pode acabar desgastando sua própria voz. Profissionais experientes asseguram que o regente pode usar normalmente sua voz (sem falsete), e pode usar o piano ou teclado como instrumento de apoio para demonstrar a melodia na 8ª exata em que as crianças devem cantar. Naturalmente, as crianças entendem a transposição de 8ª da voz ouvida, mesmo porque, não conseguem cantar na mesma 8ª que o regente. É importante, também, que o modelo masculino real sirva de exemplo para que os meninos possam vislumbrar a voz que construirão no futuro, quando se tornarem adultos. No PCIU!, por exemplo, a regente conta com o apoio dos monitores do sexo masculino, que podem eventualmente cantar as melodias. Em um dos ensaios, um aluno de Canto do curso de Música (tenor) foi convidado pela regente para cantar as melodias em sua voz natural, servindo de exemplo aos meninos e demonstrando a beleza da voz lírica – que as crianças não estão acostumadas a ouvir, sobretudo ao vivo.

¹²⁵ *An essential component of any choral program is voice instruction. Since very few of our young choristers study voice privately, each singer's vocal development is left to the teacher-conductor – an awesome responsibility indeed.*

¹²⁶ *Conductors must be vigilant to make sure their choristers are always singing with a healthy technique.*

Algumas “instruções gerais” para a pedagogia vocal são apresentadas por Carnassale (1995, p.94), entre as quais destacamos:

- formar hábitos saudáveis em relação ao canto;
- colocar as crianças a par dos objetivos de cada exercício para que elas próprias estejam comprometidas na busca dos resultados almejados;
- repetir os exercícios várias vezes e em uma ordem de complexidade crescente, para que elas se conscientizem a respeito de um padrão de comportamento e desenvolvam o domínio muscular;
- levar a atenção das crianças ao ponto específico que está sendo trabalhado, utilizando uma linguagem clara e adequada ao nível de conhecimento delas, para que a comunicação seja efetiva.

Carnassale (1995, p.19) afirma ainda que “quando se trata de ensinar canto a crianças isto significa, no mínimo, manter sua saúde intacta, e no máximo, desenvolver suas potencialidades de forma a conseguir o maior resultado com o menor esforço físico”. A autora ainda destaca a importância da técnica vocal no ensino de crianças, advertindo que “as consequências podem ser desastrosas” (*id.*, p.13) quando um indivíduo que não tem o conhecimento devido do funcionamento do seu próprio aparelho vocal é responsável pela condução de vozes infantis: “a maneira particular que elas adquirirão no desempenho no canto pode não ser eficaz (não atingir às expectativas) ou pior, não ser eficiente, danificando o aparelho fonador, o que resultará em prejuízo artístico, psicológico, social e físico” (*id.*, p.20). Para isso, é necessário que o regente-professor de canto seja capaz de “julgar a necessidade e o grau de maturidade das crianças, como também avaliar a necessidade de motivação de cada grupo, a partir dos interesses deles” (*id.*, p.94). Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa.

Nesse sentido, Thurman e Welch (2000, p.713) evidenciam que o desenvolvimento do canto pode ser travado ou acelerado pelo professor, de acordo com as estratégias que ele adotar. Para isso, é necessário criar um ambiente que promova o compartilhar e o disseminar de conhecimentos de fisiologia, acústica, produção e saúde

vocal: “usando uma linguagem e um método de ensino apropriados, é possível abordar as questões relativas à produção da voz e ao canto em uma maneira honesta e intelectual para alunos de todas as idades” (*id., ib.*, p.713-714). Com esse propósito, nos dedicaremos a estudar com um pouco mais de profundidade os princípios básicos da **fisiologia da voz**, apresentando uma breve explanação sobre o processo de produção vocal¹²⁷. Esses elementos são importantes para a formação do regente enquanto cantor e professor de canto; para o esclarecimento de certas expressões usadas comumente na vocabulário coral – muitas vezes, de maneira imprecisa ou equivocada –, e para que se possa compreender o emprego dos termos técnicos que utilizaremos em subcapítulos posteriores desta tese.

3.1.1. Princípios básicos da produção vocal: fisiologia

Aparentemente, cantar parece ser uma tarefa simples. Geralmente “aprendemos a cantar imitando. Ouvindo e vendo”, como afirma Valente (1999, p.126). No entanto, continua a autora, “o ato de cantar, atividade espontânea e natural, é, longe do que possa aparentar à primeira vista, bastante complexo. Envolve uma percepção e coordenação simultânea de postura, gesto, respiração, escuta e emissão” (*id., ib.*).

Dada essa complexidade, apresentamos de forma bem sucinta nesta tese o processo de produção vocal, procurando apenas expor os pontos que, a nosso ver, são fundamentais para o conjunto dos saberes que compõem as habilidades e competências do regente coral infantojuvenil (embora, saibamos, somente em uma situação prática esse processo seja efetivamente compreendido). Dessa forma, ajudamos o leitor a entender de imediato o sentido de termos técnicos e sua aplicabilidade no decorrer de todo o corpo deste trabalho deste ponto em diante. Reiteramos que não é nosso intento nos aprofundarmos nestas questões, mas tornar mais prática e mais fluente a leitura do texto.

¹²⁷ Para essa explanação, além dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho, consultamos a fonoaudióloga Danny Rios e o Dr. Pedro Ricardo Dias (médico otorrinolaringologista), que gentilmente se propuseram a colaborar com esta pesquisa.

Assim, apresentamos aqui alguns princípios básicos de Fisiologia Vocal partindo do aparelho fonador (onde a voz é gerada), sendo que esse aparelho é dividido, de maneira didática, em quatro partes – segundo as funções pelas quais são responsáveis: respiração, fonação, ressonância e articulação, conforme ilustra a imagem a seguir:

FISIOLOGIA DA VOZ

Aparelho FONADOR – PRODUÇÃO DA VOZ

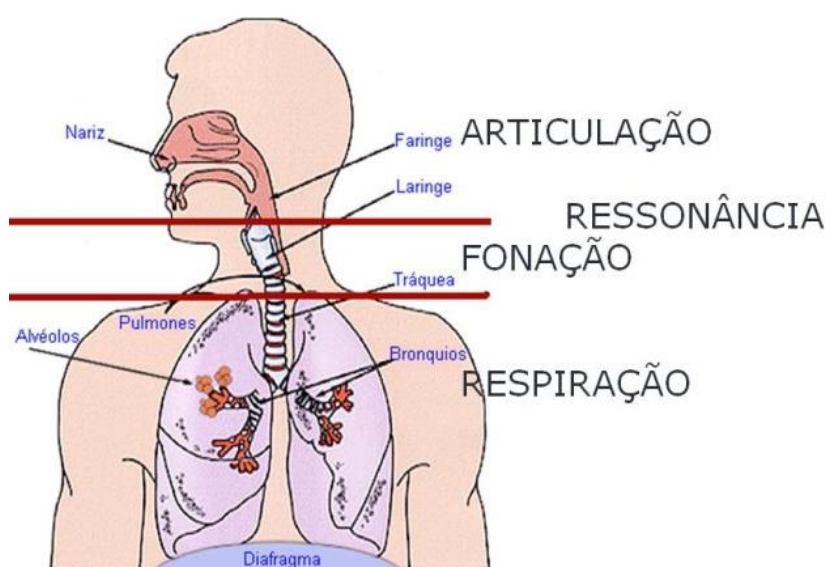
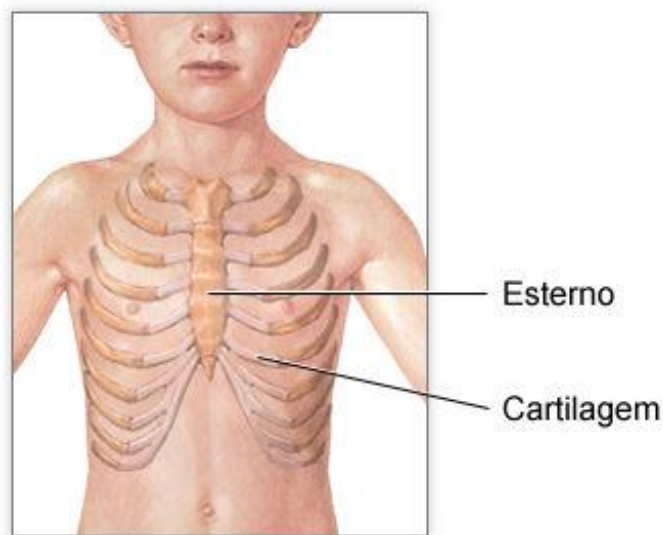


Figura 24 – aparelho fonador. Fonte: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia

Os pesquisadores Thurman e Welch, em sua obra “Bodymind and voice: foundations of voice education”, volumes 1-3 (2000), apresentam, de maneira detalhada, todo esse complexo processo de produção vocal, em seus aspectos fisiológicos, psicológicos, pedagógicos e artísticos. Sugerimos a leitura dessa obra ao leitor que queira ter um entendimento bastante aprofundado da Fisiologia Vocal e suas implicações na área do Canto. Além deste, outros suportes teóricos foram utilizados em nossa exposição, nos oferecendo uma versão sintetizada e mais didática acerca da fisiologia vocal e que aqui apresentamos, tendo sempre como foco o exercício da Regência coral.

3.1.2. Respiração

O **sistema respiratório** (responsável pela respiração) é o “ativador” no processo de produção vocal. É formado pelo nariz, traqueia, pulmões e diafragma e sua maior porção se encontra dentro da caixa torácica. Essa caixa é formada em cada lado por 12 costelas, fixadas, na parte de trás, pela coluna vertebral; sua elasticidade é assegurada pelos vários grupos musculares intercostais, pelas cartilagens que servem para unir as costelas – ligando-as ao esterno – e pelo diafragma.



adam.com

Figura 25 – sistema respiratório infantil. Fonte: Google Imagens

O ar entra pelo nariz, passa pela traqueia – uma espécie de tubo largo – e chega aos pulmões, onde ocorrem as trocas gasosas. Na circulação de ar (entrada e saída), ocorre um processo que pode ser explicado como uma bomba de vácuo: na aspiração, ao insuflar os pulmões, as costelas se separam e se elevam, a caixa torácica se dilata, o esterno encontra uma posição mais alta e o diafragma se abaixa; na expiração, as estruturas fazem o movimento inverso. Com as imagens que se seguem, é possível compreender melhor esse processo.

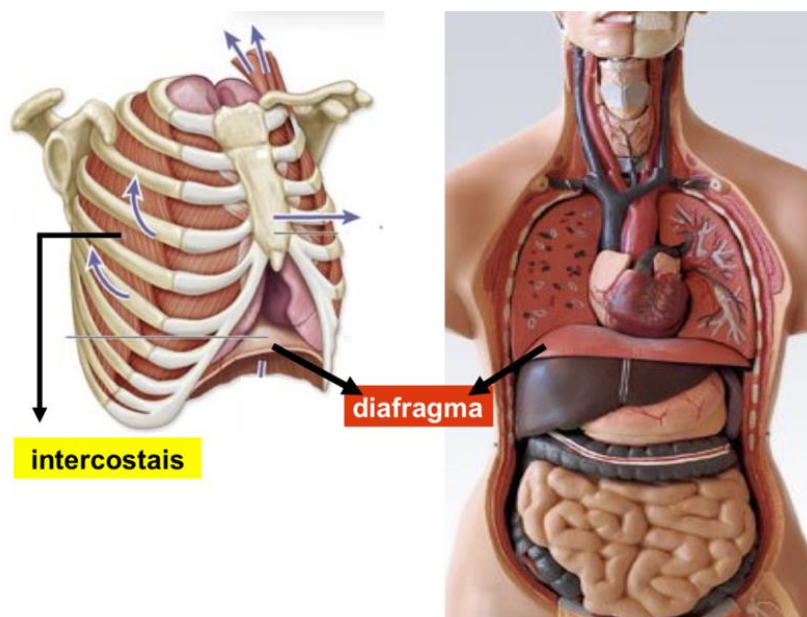


Figura 26 – Grupos musculares intercostais e diafragma na inspiração. Fonte: Google imagens.

Madeleine Mansion, que durante muitos anos foi professora de Canto no Conservatório de Paris, afirma que o estudo da respiração “é, pois, a base da técnica vocal (...). Não se pode ser um bom cantor se não se possui um perfeito controle da respiração”¹²⁸ (1947, p. 35). Na técnica vocal, o funcionamento do aparelho respiratório se torna um processo consciente e é condicionado aos elementos musicais no momento de interpretação. A soprano italiana Luisa Tetrazzini¹²⁹ reforçou essa concepção ressaltando que “o cantor precisa ser capaz de confiar em sua respiração, assim como confia na firmeza do chão sob seus pés¹³⁰” (CARUSO; TETRAZZINI, 1975, p.11). Nos escritos deixados pela cantora, destacam-se alguns pontos no que diz respeito ao aprendizado da respiração: que o cantor tenha conhecimento e compreensão de sua própria estrutura anatômica; que mantenha a sensação da “garganta aberta”, sem tensões, de forma que o ar esteja passando livremente pelas cavidades internas; que ao cantar, mantenha sempre

¹²⁸ *El estudio de la respiración es, pues, la base de la técnica vocal (...) no se es buen cantante si no se posee un perfecto control de la respiración.*

¹²⁹ Luisa Tetrazzini (1871-1941), soprano coloratura, desenvolveu uma brilhante carreira internacional como cantora lírica. Note-se que o livro citado é uma compilação de artigos sobre “a arte do canto”, no qual Tetrazzini, juntamente com o tenor Enrico Caruso, escrevem sobre sua própria experiência enquanto cantores profissionais (publicados pela primeira vez em 1909).

¹³⁰ *A singer must be able to rely on his breath, just as he relies upon the solidity of the ground beneath his feet.*

o fluxo de ar, ou seja, desenvolva a sensação de que o ar está sendo enviado para fora constantemente; que procure inspirar com as costas dos pulmões, assim como se respira com a frente deles. A soprano sugere alguns exercícios para o desenvolvimento respiratório: realizar curtas inalações pelo nariz, abrindo as narinas e imaginando estar sentindo um cheiro agradável; expirar vagarosamente, sentindo como se estivesse empurrando o ar contra o seu peito. Segundo Tetrzzini, manter essa sensação, enquanto se canta, irá ajudar muito o cantor a atingir o controle da respiração e dessa forma, o canto se desenvolverá mais facilmente, de maneira natural e confortável.

Um ponto constantemente discutido no desenvolvimento do controle respiratório é a manutenção da pressão interna do ar e a quantidade de esforço dispendido nesse processo. A cantora e fonoaudióloga Claire Dinville explica que a sensação de **sustentação respiratória** toma como ponto de apoio a coluna vertebral – mais especificamente, a firmeza costo-abdominal e dorsal. Contudo, essa firmeza não pode ser excessiva, mas “deve ser equilibrada, dosada, nunca dar a impressão de esforço, de excesso, ela deve estar apta a relaxar a todo momento (...) É a agilidade e a tonicidade da musculatura que permitem uma melhor expansão e uma pressão melhor distribuída” (DINVILLE, 1993, p.55). Em resumo, uma postura bem estabelecida e uma atividade muscular bem dosada, permitindo a sustentação sem esforço, contribuem para o melhor controle dos movimentos respiratórios.

Assim, pode-se afirmar que bons hábitos respiratórios precisam ser desenvolvidos para que se alcance qualidade sonora no canto coral; nas palavras de Robinson e Winold, “um uso correto do mecanismo de respiração é essencial à performance artística da música coral, porque respiração e controle respiratório são partes de um equipamento técnico básico de todo coralista completo”¹³¹ (1976, p.58). Nessa perspectiva, Fernandes ressalta que “aspectos como afinação, qualidade sonora, extensão vocal, legato, ataque do som, velocidade e dinâmica dependem, de alguma

¹³¹ *a correct use of the breathing mechanism is essential for the artistic performance of choral music because breathing and breath control are part of the basic technical equipment of every accomplished choral singer.*

forma, da eficiência respiratória” (2009, p.205). Nessa mesma perspectiva, Pfautsch (1988, p.70) enfatiza que

o regente coral deveria ajudar seus cantores a utilizar e expandir a capacidade respiratória que a natureza proveu a cada ser humano. Os cantores devem ser ensinados a desenvolver e ampliar o controle sobre essa capacidade para prover um suporte vital à produção sonora e uma boa entonação. Os cantores devem aprender que o uso apropriado da ressonância está relacionado ao uso apropriado da respiração¹³² (PFAUTSCH, 1988, p.70).

É muito difícil explicar o processo respiratório sem que se ofereçam exemplos práticos. De maneira geral, o que precisa ser entendido pelas crianças é que o processo de inspiração e expiração deve ser sempre consciente no canto; o ar precisa ser constantemente convertido em energia para produzir a voz, portanto precisa ser sempre aproveitado e não desperdiçado.

3.1.3. Fonação

Durante a expiração, o ar é encaminhado para a **laringe**, localizada acima da traqueia. É compreendida pelas cartilagens tireóide, cricóide, aritenóides e epiglote e pela ação dos músculos nelas inseridas, que se movimentam ampliando ou reduzindo a entrada e a saída do ar. A professora espanhola Ana de Mena Gonzáles (1996, p. 27) compara a laringe a um funil, cuja parte mais ampla se comunica com a faringe e a mais estreita está adaptada à traqueia e fechada pelas pregas vocais¹³³ – elementos centrais no processo de produção vocal. A **laringe** é também conhecido como “caixa vocal” (*voice box*).

¹³² *The choral conductor should help singers utilize and enlarge the breath capacity that nature has provided each human being. Singers must be taught to develop and expand control over this capacity to provide vital support for tone production and good intonation. Singers must learn that proper use of resonance is related to proper use of the breath.*

¹³³ Ainda hoje é comum encontrarmos na área coral a terminologia “cordas vocais”, em comparação às cordas de um instrumento musical. No entanto, conforme explica Mansion (1947, p. 33), as cordas de um instrumento são fixadas apenas pelos extremos, enquanto que as pregas vocais são ligamentos fixados à laringe ao longo de sua borda interna (e não somente pelos extremos).

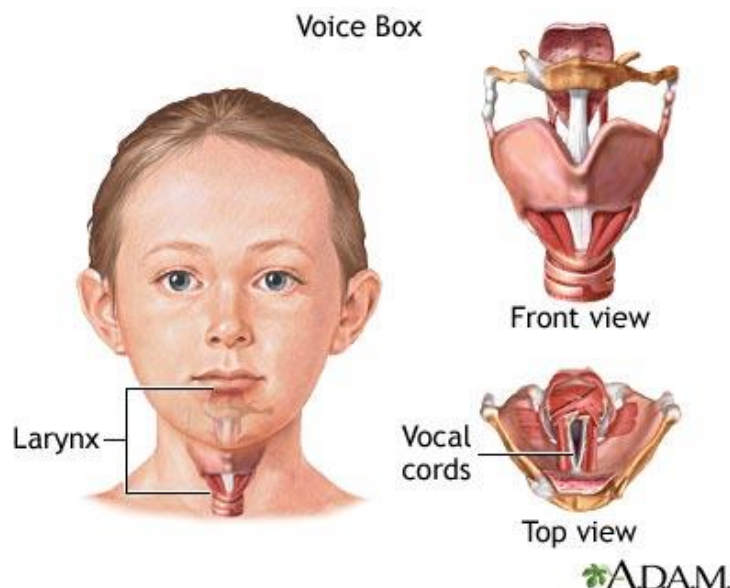


Figura 27 – “caixa vocal”, situada no aparelho laríngeo. Fonte: Google Imagens

Segundo Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.74), quando falamos ou cantamos, as pregas vocais situadas na laringe produzem ciclos vibratórios regulares, que são a fonte do som vocal – a chamada **fonação**. Durante a inspiração, as pregas vocais se abrem para a passagem do ar; durante a fonação, essas pregas se aproximam e vibram, com a passagem do ar, dando origem ao som. A fonação é, portanto, o que se pode chamar “expiração cantada”, como nos explica o regente suíço Pierre Kaelin (1970, p.14).

No entanto, entre a inspiração e a expiração cantada há um “instante de suspensão e bloqueio do ar” (MANSION, 1947, p.37), ou um “entreato”, em que se pensa no som a ser entoado – sua afinação, sua forma. Kaelin (1970, p.15) explica que neste ‘entreato’, ocorre o chamado ataque, ou seja, o momento exato em que as pregas vocais se fecham para iniciar a produção do som, encontrando-se com o fluxo de ar, e é um dos aspectos a serem trabalhados na técnica vocal. Há que se ficar atento com o ataque “de garganta” ou **golpe de glote** (também chamado, atualmente, de ataque vocal brusco), em que uma vogal é precedida por uma contração (ou “choque”) da laringe – o que não é uma prática vocal saudável e muitas vezes, é realizada inconscientemente pelos cantores.

De acordo com Thurman et. al (2000, p. 321-322), a coordenação dos músculos da laringe – que produzem mudanças nas pregas vocais em relação ao seu comprimento,

espessura e tensão – combinada com o grau de pressão aérea sob as pregas vocais é o que produz as mudanças de altura¹³⁴ que percebemos pela voz. Quanto mais longas, finas e tensas (alongadas) são as pregas vocais, mais curtos os ciclos de vibrações e mais ciclos em um intervalo de tempo, e assim, são produzidos sons mais agudos. Por outro lado, quanto mais curtas, grossas e menos tensas são as pregas, mais grave é o som que produzem, por realizarem um número menor de vibrações por segundo. A precisão de alturas no Canto envolve, portanto, ajustes entre as funções do aparelho respiratório e da laringe – em resposta aos impulsos nervosos transmitidos pelo cérebro, sendo que esses elementos estão inter-relacionados. Quando se aprende a cantar, aprende-se como estabilizar a vibração das pregas vocais ajustando-a à altura da melodia que se canta.

A associação das funções do aparelho respiratório e laríngeo também é a base da chamada “técnica de **apoio**”, tão discutida e tão controversa na área do Canto. Sem nos alongarmos nesta questão – pois a total compreensão desse processo necessitaria de exemplos práticos – podemos explicar de maneira resumida que o apoio (respiratório) consiste na sustentação e coordenação do fluxo de ar, ou seja, a atuação consciente e equilibrada do sistema respiratório, integrando músculos e órgãos energeticamente durante a inspiração e a expiração e mantendo a pressão suficiente para sustentar o movimento rápido, complexo e ondulatório das pregas vocais – a vibração – no aparelho laríngeo, e assim, sustentar o som cantado.

3.1.4. Ressonância e articulação

O **aparelho ressonador** é formado pelas estruturas que se localizam acima das pregas vocais e a ele se atribui a amplificação do som fundamental laríngeo, que adquire outra qualidade sonora que podemos denominar **ressonância**. Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.74), explicam que, se ouvíssemos isoladamente os sons produzidos na laringe, eles produziriam um som semelhante a um zumbido (*buzz*). Podemos assim dizer que é no

¹³⁴A altura (*vocal pitch*) está relacionada à afinação do som (frequência) produzido vocalmente, que poderíamos chamar de “tom”, variando do grave ao agudo.

aparelho ressonador que o som vocal adquire forma e volume. De maneira semelhante, Mansion (1947, p.34) afirma que “a beleza da voz, seu timbre, sua amplitude, dependem muito mais da qualidade dos ressonadores do que das pregas vocais”.

Os ressonadores mais importantes são o palato, as cavidades nasais e os seios frontais, que constituem a região facial próxima ao maxilar superior conhecida como “máscara” (também conhecido como “filtro”). Esses ressonadores moldam o timbre vocal em qualidades que podemos denominar “brilho” ou “peso” da voz. O palato mole, por exemplo, ao elevar-se, libera o fundo da garganta, fecha as fossas nasais e assegura, desse modo, um som considerado “redondo”¹³⁵ ou, em outras palavras, de “ressonância alta”. Entretanto, como explica Mansion (1947, p.34), podemos considerar que todo o esqueleto humano faz parte da ressonância, principalmente os ossos do crânio, que funcionam do mesmo modo que a caixa de ressonância dos instrumentos musicais.

A ação dos **articuladores** – língua, lábios, mandíbula, dentes e palato – segundo Behlau e Rehder (1997, p.3) resulta na produção de vogais e consoantes; segundo as autoras, seus movimentos “devem ser precisos e corretamente encadeados nas palavras e nas frases” (*Ibid.*, p.3-4). Podemos dizer que os articuladores dão o “acabamento” ao som produzido, formando as bases da comunicação na linguagem falada e cantada.

Segundo González (1996, p.50), “a boca desempenha um papel de primordial importância na articulação das palavras (...). A liberdade e facilidade de articulação dependem em grande medida da posição e soltura dos órgãos da boca”¹³⁶. O maxilar, por exemplo, deve estar livre de contrações, podendo subir e descer com soltura. A língua, que ocupa uma posição central entre os articuladores, “deve estar submetida a uma

¹³⁵ A pesquisadora Patrícia Chaves (2012, p.25) explica que “o arredondamento vocal é um recurso técnico que permite a cobertura dos sons, ou seja, favorece a emissão da voz com um timbre rico em harmônicos ao contrário do timbre claro e aberto. A cobertura dos sons se deve ao movimento basculante da laringe, realizado pela contração do músculo cricotireóideo (CT), que propicia um alongamento das pregas vocais”.

¹³⁶ *La boca desempeña un papel de primordial importancia en la articulación de las palabras (...). La libertad y facilidad de articulación dependen en gran medida de la posición y soltura de los órganos de la boca.*

absoluta obediência”¹³⁷, conforme nos explica González: relaxada e passiva nos sons sustentados (vogais); firme e ágil para a articulação (consoantes). Ao retornar para o seu lugar habitual, deve ficar com a ponta apoiada nos dentes incisivos inferiores (1996, p.53). Miller ainda acrescenta que a posição da língua é determinante na qualidade dos sons das vogais, podendo ocasionar distorções acústicas (1996, p.53). Podemos ter uma melhor compreensão dos ressonadores e articuladores nas duas ilustrações a seguir, que se complementam:

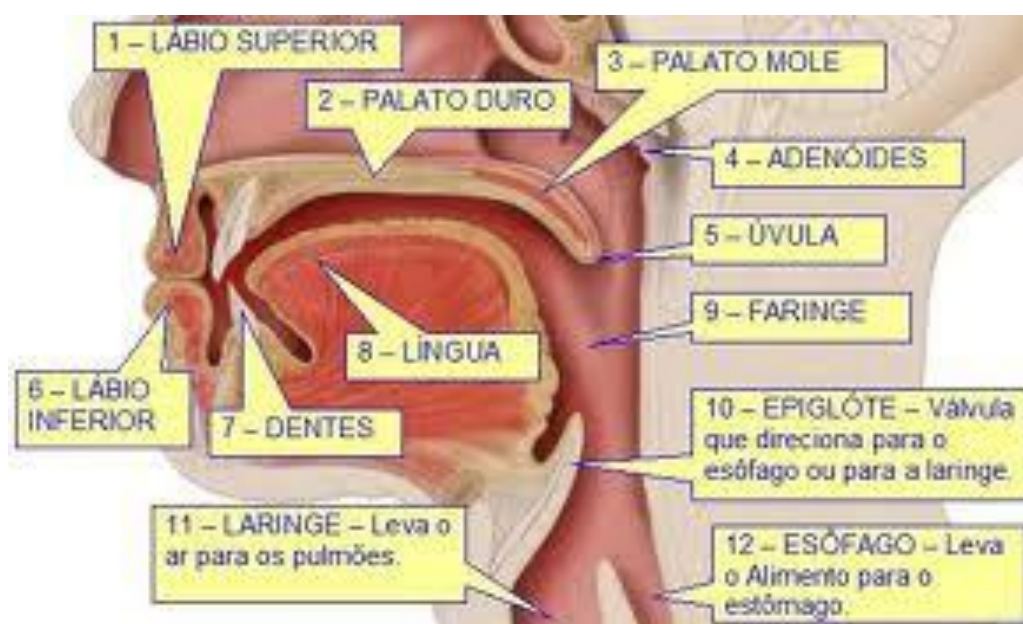


Figura 28 – aparelho ressonador e articuladores. Fonte: Google Imagens.

¹³⁷ La lengua debe estar sometida a una absoluta obediencia: blanda y pasiva en los sonidos mantenidos; firme, y vivaz para la articulación; deve volver siempre rápidamente a su lugar habitual (...) com la punta apoyada en los incisivos inferiores.

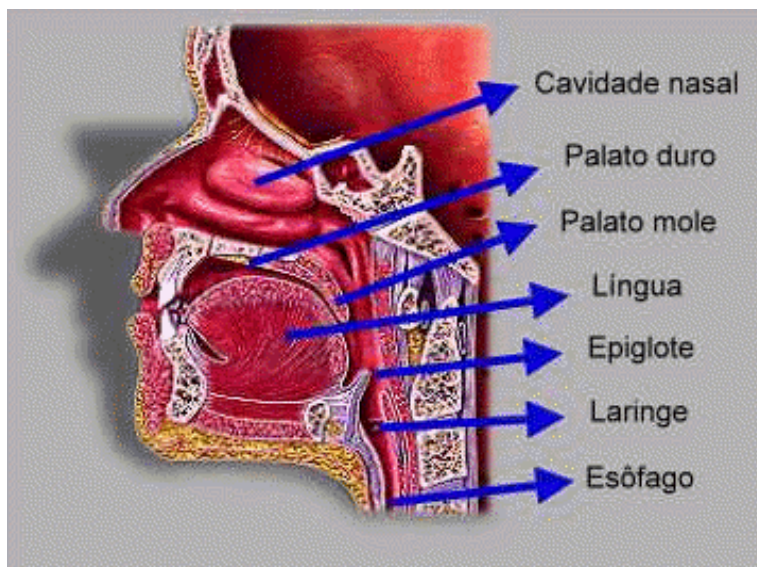


Figura 29 – ilustração do trato vocal. Fonte: Google Imagens

A junção dos ressonadores e dos articuladores forma o chamado **trato vocal**, que mais se assemelha a um tubo que pode ser aberto ou não em suas extremidades e se estende das pregas vocais aos lábios, compreendendo a região da garganta e da boca (e, ocasionalmente, as cavidades nasais). Segundo Thurman et al., o tamanho, a forma e, em certa proporção, a densidade das paredes do trato vocal – que são elementos congênitos – podem ser “moldados” de múltiplas maneiras. A forma como moldamos o trato vocal irá determinar a qualidade dos sons vocais, na maneira como são amplificados ou abafados e como são projetados para o exterior do trato vocal (2000, p.323) – sendo que a combinação desses elementos constitui a **ressonância** que já mencionamos.

É importante mencionarmos aqui o termo **impostação** (ou empostação) dentro da técnica vocal, que muitas vezes é empregado de maneira confusa ou equivocada na prática coral. Sendo originado no idioma italiano (*impostazione della voce*) e comumente utilizado por regentes e cantores, cabe esclarecermos que impostar significa “localizar” a voz (MILLER, 1996, p.60), e se refere a sensações que ajudam o cantor a descobrir um timbre vocal desejável. Esse “local imaginário” para onde a voz é supostamente direcionada (pensando em “voz alta”, voz “na máscara” ou voz “para cima”) expressa a concepção geral da ressonância, aliada à técnica do apoio, que já expusemos brevemente neste capítulo. A voz bem “impostada”, portanto, é a voz

tecnicamente preparada e saudável, moldada e projetada de maneira adequada, enquanto que a voz mal impostada representa, nas palavras de Miller (1996, p.61), uma produção vocal carregada, maçante, estridente, ruidosa; a voz mal impostada também significa uma emissão vocal não saudável: “uma sensação de voz no fundo da garganta é prova de uma voz mal colocada, ameaçando a saúde do cantor” (KAELIN, 1970, p. 17).

Após apresentar cada uma das partes do aparelho fonador separadamente, em sua fisiologia e funcionalidade, é importante concluir este subcapítulo com a compreensão do processo de fonação como um todo. Thurman et. al (2000, p.321-322) resumem, de maneira precisa, todo esse processo de produção do som vocal: inicialmente, o ar é inspirado para dentro dos pulmões; na sequência, fecham-se as pregas vocais e os pulmões pressionam o ar que há neles. Então, o fluxo de ar pressurizado nos pulmões começa a fluir para a superfície, onde se localizam as duas pregas vocais, e as induz a um movimento ondulatório muito rápido – a vibração – e essa vibração é o recurso que origina o som vocal. Quando as duas pregas estão saudáveis, vibram na mesma proporção e lançam moléculas de ar na garganta e na boca, formando a qualidade do som que se produz – a voz. “As habituais coordenações da laringe e do trato vocal, aprendidas ao longo dos anos de vida, produzem combinações ímpares de qualidades vocais. Essas são algumas das razões pelas quais todos os seres humanos tem ‘assinaturas vocais’ exclusivas, isto é, qualidades vocais únicas”¹³⁸ (THURMAN ET. AL., 2000, p. 324).

Com a compreensão de todo esse processo de produção vocal, aliando teoria e prática (que será abordada posteriormente, no subcapítulo “Preparação vocal”), o regente terá os subsídios necessários para conduzir seu coro ao desenvolvimento técnico. No entanto, é importante frisar que o modo como foi apresentado o aparelho fonador tem como foco o entendimento do regente, de forma que, para que se apresentem informações relativas a esse tema para as crianças, é necessário se pensar em termos mais simplificados, exemplos práticos e concretos, conforme pode ser conferido no

¹³⁸ *Habitual coordinations of the larynx and vocal tract, learned over all the years of life, produce unique combinatins of voice qualities. Those are some of the reasons why all human beings have unique ‘vocal signatures’, that is, unique sound qualities.*

capítulo 4 desta tese. É importante também ratificar que em hipótese alguma a leitura desta tese substituirá uma aula prática de Canto; a nosso ver, é fundamental que o regente coral tenha essa experiência prática e que realize um acompanhamento permanente com um professor de Canto, para fazer a manutenção e a avaliação constante de sua própria técnica vocal. Nesse sentido, Miller (p.217) adverte: “não cometa o erro em acreditar que você é totalmente auto-suficiente”¹³⁹.

Por fim, entendemos a técnica vocal como o domínio dos mecanismos fisiológicos e intelectuais necessários à produção vocal utilizada para a performance musical; é um conhecimento adquirido (saber) e aplicado à prática (fazer). Mas para que o regente, enquanto educador, possa promover um desenvolvimento contínuo, gradual e saudável da técnica vocal no coro infantojuvenil, é necessário que conheça as características da voz infantil – sobre a qual discorreremos a seguir.

3.2. Técnica vocal e a voz infantil

No coro infantojuvenil, a técnica vocal precisa ser compreendida pelo regente no âmbito dessa faixa etária e concebida em um processo de ensino-aprendizagem. Gabriela Carnassale ressalta essa questão, ao colocar que

a técnica vocal pode ser um agente contribuinte para o desenvolvimento de uma voz saudável e expressiva, desde que esta seja ministrada por profissionais competentes e devidamente preparados. Estes devem, portanto, estar cientes das possibilidades e limites de uma voz ainda em formação, como também das possibilidades e limites de cognição da pessoa em desenvolvimento. (CARNASSALE, 1995, P.24, grifo nosso)

Nessa mesma perspectiva, Welch afirma que o cantar é considerado um comportamento normal dentro do processo de desenvolvimento da criança, podendo ser exaltado ou escondido conforme os eventos e experiências particulares da infância (2006, p.312). As vozes infantis são naturalmente desenvolvidas desde cedo, juntamente com as

¹³⁹ *Do not make the mistake of believing you are entirely self-sufficient.*

capacidades cognitiva, emocional e comportamental, e são influenciadas culturalmente por outros “professores de canto”: pais, família, escola, amigos, igrejas, mídia, que, de maneira geral, estão ligados ao (s) ambiente (s) em que a criança vive. Esse ambiente lhe propicia diversas experiências musicais, o que resultará em uma relativa eficiência ou ineficiência na coordenação vocal (THURMAN, 2000, p. 175). Nesse ponto, não podemos deixar de considerar que as crianças tendem a reproduzir as canções que ouvem na mídia – ou seja, na televisão, no rádio, na Internet, em celulares ou outros aparelhos eletrônicos – copiando a forma de cantar dos intérpretes (geralmente pelo timbre vocal e pela articulação do texto). Contudo, essa forma intuitiva de se cantar – aparentemente inofensiva – gera alguns problemas no aprendizado do canto e na manutenção da saúde vocal infantil: geralmente, os intérpretes são adultos e entoam as melodias em uma tonalidade mais grave do que a tessitura infantil – ou então, tentam imitar as vozes infantis e emitem vozes estereotipadas, geralmente com uma emissão muito aberta e estridente. Além disso, suas vozes dificilmente são bem colocadas (empostadas), gerando uma fadiga vocal pelo uso excessivo da chamada “voz de peito”; os sons agudos, quando aparecem, são obtidos com grande esforço ou com gritos (sons “de garganta”); a respiração dos intérpretes geralmente é ocultada das gravações, e portanto, não há preocupação com o modo como se respira e com sua importância no canto. Além disso, ao reproduzirem as canções, os alunos não tem noção de afinação¹⁴⁰ e de bons hábitos vocais. Pelo contrário, demonstrações de modelos vocais suscetíveis a problemas de saúde vocal e muito distantes de uma interpretação musical coerente são os modelos mais apresentados pela mídia.

¹⁴⁰ Ao abordarmos a questão da afinação nesta tese, referimo-nos ao padrão ocidental de afinação (com base no Lá 440Hz), considerando que a maior parte do repertório coral executado em nosso país é baseado na estrutura tonal. Embora consideremos que o canto coral ofereça a possibilidade de abertura ao conhecimento de outras culturas – inclusive outros sistemas musicais – é preciso ponderar que o conhecimento vocal que as crianças adquirem, formal e informalmente – seja na família, na escola, na comunidade ou pelos meios midiáticos – é baseado na estrutura tonal, e portanto, nos utilizaremos de um repertório apoiado nessa estrutura para enriquecer outros aspectos do conhecimento musical, tanto valorizando o que as crianças já trazem, quanto aperfeiçoando esse conhecimento. Discutiremos mais sobre a afinação posteriormente, ainda neste capítulo.

Carnassale (1995, p.66-69), com base em diversos estudos, aponta algumas diferenças entre as vozes adulta e infantil. Segundo a autora, todo o trato vocal infantil é menor do que no adulto em virtude do posicionamento da laringe, e a estrutura dos tecidos das pregas vocais das crianças é mais frágil e sensível. O comprimento médio das pregas vocais, por exemplo, é de aproximadamente 6 a 10 mm (milímetros) nas crianças, sendo que na mulher adulta essa medida gira em torno de 12 a 17mm, e no homem adulto, entre 17 e 23 mm. Assim, “as crianças só conseguem alcançar uma intensidade vocal semelhante à do adulto mediante um maior esforço na fonação” (*id.*, p.68). Com relação ao timbre, os sons vocais emitidos pela criança são bastante característicos, pois são predominantemente mais agudos do que os sons da voz adulta. Musicalmente, isso significa que não se pode exigir que as crianças cantem na mesma intensidade e nas mesmas alturas que uma voz adulta (sobretudo no registro grave). Além disso, o ciclo respiratório (inspiração e expiração) infantil é mais frequente, de forma que as crianças precisam respirar em intervalos menores de tempo que o adulto – tanto na fala, quanto no canto. Em termos musicais, isso significa que as frases cantadas devem ter durações diferentes: precisam ser mais curtas do que aquelas executadas pelos adultos, prevendo mais intervalos para a respiração. Diante de todos esses elementos, é preciso ter muito cuidado ao se trabalhar com vozes infantis, “evitando que a criança tente imitar a voz de adultos, para que não danifique a musculatura em desenvolvimento” (*id.*, p.69).

O desenvolvimento nas áreas cognitiva, física e psicossocial que se intensifica com o passar dos anos leva a criança a um aperfeiçoamento considerável da habilidade de cantar, que se verifica em fatores como: maior precisão na afinação, maior qualidade de ressonância e projeção, articulação mais definida, melhor consciência corporal, nível mais alto de atenção e concentração, capacidade de memorizar textos mais longos e uma expressão individual mais autêntica. Estudos apresentados por Welch (1994, 2006) sugerem que, em seu processo de desenvolvimento vocal, a criança progride do canto falado (centrado no texto) para o canto ritmado em uma extensão limitada, e aos poucos vai expandindo essa extensão, adquirindo maior competência nas habilidades vocais, sendo que isso se reflete na definição do contorno melódico. Em outras palavras, isso

significa que, na aprendizagem do canto, os elementos musicais são observados e reproduzidos pelas crianças na seguinte sequência: **texto → ritmo → alturas**; após a compreensão desses elementos básicos, a aprendizagem passa a um plano mais elevado, envolvendo elementos musicais mais elaborados que são estabelecidos na sequência: contorno melódico (mais definido) → estabilidade das frases individuais → estabilidade tonal em toda a peça (WELCH, 1994, p.4-5).

Nos primeiros anos escolares (5-7 anos), as crianças costumam cantar canções inventadas utilizando diversas estratégias, como narrações (salmódias), repetições e transformações de frases (inversões, aumentações) de canções da sua cultura materna, demonstrando um senso claro da forma musical e da expressão emotiva (WELCH, 2006, p. 320). Bartle, em outro ângulo, classifica os primeiros anos escolares (6-7 anos de idade) como *formative years* (“anos formativos”). Segundo a autora, as crianças nessa faixa etária não têm inibição com relação a cantar sozinhas; elas não têm autoconsciência sobre tentar cantar afinado. Os meninos ainda não desenvolveram qualquer resistência ao canto e todas são ansiosas para aprender (2003, p.5). A autora ressalta ainda que nessa fase as crianças aprendem por imitação; portanto, é fundamental que o regente tenha uma voz afinada, clara, suave, bem colocada, “livre de vibrato excessivo” (*id.,ib.*) para ser o modelo a ser imitado. Ensinar as crianças de seis e sete anos a cantar – o que é “criticamente importante”, segundo Bartle – é fazê-las “descobrir e usar sua voz cantada, desenvolver o amor pelo canto, e usar seus ouvidos de forma a distinguir [sons] (...). Estes feitos começam a construir as bases sólidas para as habilidades que serão desenvolvidas nos anos seguintes”¹⁴¹ (*id.*, p.14).

Clos e Rose (2000) estruturaram o ensino da técnica vocal dentro de um curso de canto coral infantil, no Conservatório de Montbéliard, França. Nessa estrutura, os primeiros anos tem como objetivo prioritário “dar às crianças os meios de estarem à vontade para fazer soar seu instrumento” (p.40). Esse aprendizado é dividido em fases

¹⁴¹ [Teaching six- and seven-year-olds] to discover and use their singing voices, to develop a love of singing, and to use their ears to listen discriminately is critically important. (...) These accomplishments begin to build a solid foundation for the skills that are to be developed in subsequent years.

que assim se sucedem: primeiramente, permitir que as crianças encontrem uma boa emissão vocal com o controle de seu tônus corporal e seu funcionamento respiratório; posteriormente, dar-lhes noções precisas de técnica respiratória e de sustentação, juntamente com o uso dos ressonadores; por fim, quando as bases, a curiosidade e o desejo de desenvolver sua própria voz já estão instalados nas crianças, é possível trabalhar com um repertório cada vez mais elaborado.

No Brasil, entretanto, o ingresso em um coro é, na maioria dos casos, a primeira experiência com o canto de maneira orientada para muitas crianças – o que nem sempre ocorre aos 5-6 anos. É nesse momento, portanto, que as crianças realizarão suas primeiras tentativas de um fazer musical e irão construindo sua voz, em um processo de erros e acertos e que demandam muita sensibilidade do regente. Nas palavras de Bartle, “isso requer muito tato, habilidade, amor e paciência. (...) Você precisa criar um ambiente de confiança para que nenhuma criança jamais tenha medo de cometer um erro”¹⁴² (2003, p.9). Nesse mesmo sentido, Welch (2006, p.320) afirma que a competência vocal, tanto individualmente quanto no grupo, será estimulada “através da exposição a oportunidades frequentes de execução vocal em um ambiente que encoraje a exploração vocal e uma imitação precisa”¹⁴³.

Em geral, os coros infantojuvenis brasileiros compreendem uma faixa etária bastante extensa – que, por sua vez, também não é padronizada, conforme pudemos constatar nos capítulos 1 e 2. Dessa forma, as diferentes fases do desenvolvimento vocal infantil são mescladas, o que dificulta o trabalho do regente na busca e na construção de uma sonoridade comum. Além disso, torna-se mais criteriosa a escolha de atividades técnico-vocais que sejam atrativas para o público infantojuvenil e sejam desafiadoras na medida certa, isto é, que não sejam fáceis demais, nem demasiado difíceis. Elza Lascschevitz ressalta que

¹⁴² *This takes much tact, skill, love, and patience. (...) You need to create an environment of trust so no child is ever afraid to make a mistake.*

¹⁴³ *through exposure to frequent opportunities for vocal play within an environment that encourages vocal exploration and accurate imitation.*

o regente precisa conhecer as vozes com que está trabalhando, e pelo menos ter alguma noção a respeito de seu funcionamento. Geralmente regentes de coro também cantam em outros coros, o que é muito saudável. Tem que se ter cuidado, porém, para não achar que voz infantil funciona exatamente como a voz adulta. Os músculos ainda estão em formação, o que implica em tessitura, volume e até colocação diferentes. (LAKSCHEVTZ, 2006, p.39, grifo nosso)

Além de conhecer as vozes individuais de seus coralistas, é imprescindível que o regente tenha conhecimentos gerais sobre vozes infantis. Dada essa necessidade premente – que se soma ao grupo das habilidades a serem desenvolvidas pelo regente – torna-se fundamental que apresentemos, nesta tese, referências com relação à **tessitura** vocal possível para esse tipo de trabalho, bem como discutamos os conceitos de **extensão** e **registro**, que costumam ser usados de maneira imprecisa na área coral.

3.2.1. Extensão, tessitura, registro

Primeiramente, pensemos em relação ao conceito mais amplo com relação à voz, que é a **extensão**: o conjunto de alturas que podem ser emitidas por uma pessoa, desde a mínima até a máxima frequência; em outras palavras, é o conjunto total de notas que uma pessoa consegue cantar, da mais grave à mais aguda. Contudo, a extensão varia muito de indivíduo para indivíduo – de acordo com características biológicas, psicológicas e culturais – e também de acordo com a idade, podendo ser ampliada “com o treino e a maturação do aparelho fonador” (CARNASSALE, 1995, p.85). Portanto, é muito difícil estabelecer, em linhas gerais, os limites de uma possível extensão da voz infantil – tanto para o grave, quanto para o agudo. Coros iniciantes, entretanto, tendem a cantar notas mais graves e ter mais dificuldade em entoar as notas a partir de La3¹⁴⁴, o que se explica, em parte, pelo fato de terem muitos referenciais adultos e pelo fato dessa região ser mais próxima da voz falada. Propõe-se, então, que o repertório inicial de um coro infantojuvenil apresente uma extensão limitada, com melodias de fácil assimilação que acompanhem o

¹⁴⁴Ao adotarmos o sistema de em uma oitava de oitavas, consideramos o Lá440H (diapasão) como La3.

crescimento técnico-vocal das crianças. No capítulo 4 desta tese, discorreremos sobre as peças inicialmente escolhidas para o PCIU!, o que ampliará a compreensão do leitor nesse sentido.

Analisando obras compostas ou arranjadas especificamente para coro infantojuvenil, percebemos que raramente se utilizam notas mais graves que La bemol² ou mais agudas que Sol⁴ – o que pode ser um dado para que o regente estabeleça uma linha de trabalho vocal; todavia, não se pode esperar que todas as crianças consigam cantar todas as notas dessa extensão, em especial as notas das extremidades (mais graves e mais agudas). Para exemplificar estas nossas afirmações a respeito da extensão, apresentamos alguns trechos de partituras para coro infantojuvenil:

Three-Part Treble Voices
with optional Descant

INFANT HOLY

Polish Carol

English text by
E. M. G. Reed

Arranged by
MARY GOETZE

Slowly, tenderly $\text{♩} = 72$

All
Voices,
Unis.

p

In - fant ho - ly, In - fant low - ly, For His bed a cat - tle stall.
Ox - en low - ing, lit - tle know - ing Christ the Babe is Lord of all.

gradually crescendo, without rushing

5

Swift are wing - ing, An - gels sing - ing, No - els ring - ing, Ti - dings

f

8

bring - ing; Christ the Babe is Lord of all. Christ the Babe is Lord of all.

pp

13

I In - fant ho - ly sleep, low - ly sleep,

II In - fant ho - ly, In - fant low - ly, For His
Ox - en low - ing, lit - tle know - ing Christ the

III In - fant ho - ly sleep, In - fant low - ly sleep - ing, Christ the

gradually crescendo

15

Christ, the Lord of all. An - gels

gradually crescendo

bed a cat - tle stall. Swift are wing - ing, An - gels

gradually crescendo

Babe is Lord of all. Swift are wing - ing, An - gels

mp

33

Optional
Descant

2.

mp

Thus re - joice on this morn.

mp gradually crescendo

I Thus re - joice.

mp gradually crescendo

II true. Thus re - joic - ing, free from sor - row, Prais - es

mp gradually crescendo

III Thus re - joic - ing, free from sor - row, Prais - es.

36

Prais - es voice. Greet the dawn Christ the

Prais - es voice. Christ the

voic - ing, greet the mor - row, Christ the Babe is Lord of

voic - ing, greet the mor - row, Christ the Babe is Lord of

39

p

Lord, Christ the Lord.

p

Lord of all. Christ, the Lord of all.

p

all. Christ the Babe is Lord of all. Thus re -

p

all. Christ the Babe is Lord of all. Thus re -

© Copyright 1984 by Boosey & Hawkes, Inc.
Copyright for all countries. All rights reserved.

Oct. 6129

Printed in U.S.A.

Oct. 6129

Partitura 2 – trecho de “Infant holy”, arranjada por Mary Goetze, para coro infantojuvenil a 3 vozes iguais. Edição Boosey&Hawkes, 1984

A LA FERME 3

Words by *Elysa Geras Music by Ruth Watson Henderson

$\text{♩} = 108$

Voices Piano

mf

1. A la ferme _____ il y a un che-val Qui ne

fait ja-mais de mal. Je suis mon-té sur son grand

cresc.

cresc.

* by permission

© Copyright 1984 Gordon V. Thompson Music, Toronto, Canada
A Division of Warner/Chappell Music Canada Ltd.
All Rights Reserved

4

f *dim.*

dos, Il est par-ti au grand ga-lop.

f *dim.* *mp*

2. A la

ferme _____ il y a un chat, Il s'est en-dor-mi sur

P legato

mf *P*

moi. Il fait beau-coup de ron-ron-ne-ments, Il est

Partitura 3 – trecho de “A la ferme”, da série Toronto Children’s Choir, editada por Jean A. Bartle. Publicação de Warner/Chappell, 1984

Mein Freund ist mein
Duet from "Cantata 140"
for Two-Part Treble Voices
with Keyboard Accompaniment

J.S. Bach
Adapted for Treble Chorus
by David R. White
Edited by Peter Robb



Copyright © 2003 Colla Voce Music, Inc.
4600 Sunset Ave., #83, Indianapolis, IN 46208
International Copyright Secured Made In USA All Rights Reserved
www.collavoce.com



Partitura 4 – trecho de “Mein Freund ist mein”, de J.S. Bach, arranjada para coro infantil por David White e editada por Colla Voce, 2003

Rimas infantis

Coro infantil a duas vozes

música Mary Benedetti Timarco
texto Carmem Mancioli Apóstolo
1979

Alegre $\text{♩} = 68$

Fim com fim, Se-ra - fim se-rá de mim? Pan-ga-rá lá o lá
Se-ra-fim com fim, Se - rá de mim o lá lá lê
lá lê com lé e cré com cré O que,é que é o que,é que é, cor-re dei-ta-do,e cai de
lé e lé com cré cor-re dei-ta-do,e cai de
pé? Cri-an-ça o lá lá de lá pra cá no can-to fé o-lé
pé? O que,é que é? Cri-an-ça o lá lá lê lé no can-to
lé Pa-ran-go-lé Mun-do Rai-mun-do bem no fun-do,o co-ra-ção, Bão ba-la-
fé o-lé-lé Pa-ran-go-lé Mun-do Rai-mun-do bem no fun-do,o co-ra-ção
lão lá lá lá lão oh ca-pi-tão A-ma-re-li-nha,a ma-re-lar, dei-xa-pu
Bão ba-la-lão o lá lá lão oh ca-pi-tão A-ma-re-li-nha,a ma-re-lar,

Copyright © FUNARTE - Música Brasileira para Coro Infantil

Rimas infantis

lar, dei-xa-fi-car Cri-an-ça ça le-va no,o-lhar o co-ra-
dei-xa-pu-lar, dei-xa-fi-car Cri-an-ça ça no,o-lhar o co-ra-
ção, ro-sa na mão bão ba-la-lão, ru-a bem li-sa de sa-bão, Cri-an-ça
ção, na mão bão ba-la-lão, bem li-sa de sa-bão, ro-sa na mão, cri-an-ça
le-va no,o-lhar o co-ra-ção, ro-sa na mão, bão ba-la-lão, ru-a bem li-sa de sa-
ça no,o-lhar o co-ra-ção, na mão, bão ba-la-lão, bem li-sa de sa-
bão Cai cai ba-lão na mi-nha mão, ri-ma cri-an-ça de,es-pe-ran-ça,e co-ra-
bão Cai cai ba-lão na mi-nha mão
ção, ri-ma pi-ão com mi-nha bo-lha de sa-bão Ri-ma de fé que,o can-to é mi-nha,lu-
ri-ma pi-ão com mi-nha bo-lha, bo-lha, bo-lha de sa-bão Ri-ma de fé
ção Cai meu ba-lão, pa-ra-pi-ão Ai que saú-da-de, co-ra-ção! Trá com lá trá lá, o que se
mi-nha,i-lu-são Ai que saú-da-de, co-ra-ção! Trá com lá trá lá lá, o que se -

2

Copyright © FUNARTE - Música Brasileira para Coro Infantil

Na primeira peça – uma canção de natal polonesa na tonalidade de Sol Maior arranjada por Mary Goetze e publicada nos Estados Unidos – o trecho apresentado (pagina 1 e página3) compreende a extensão Si2 – Mi4, que se apresenta em toda a peça. O início é cantado em uníssono, depois a canção se divide em 3 vozes e a partir de C33 apresenta um descante opcional (4ª voz). Essa extensão assim organizada é possível de ser cantada por um coro infantojuvenil em atividade. Porém, há um final adicional na página 4, que aumenta a extensão para Sol2–Sol4 e Goetze não aconselha que esse final seja cantado por coros mais novos, ou seja, infantojuvenis, justamente por se tratar de notas que estão fora da extensão mais natural desse tipo de coro:

49 Optional Ending* Allargando

Lord. — Christ the Lord, — Christ the Lord — of all.

Lord of all. Christ the Babe is Lord of all. Christ the Babe is Lord of all.

all. — Christ the Lord, — Christ the Lord — of all.

all, of all. Christ the Babe is Lord of all. Christ the Babe is Lord of all.

* The first note of measure 49 may be sustained as an optional ending for younger choirs, or for performances in which a quiet ending might be desired.

Duration: 2' 45"

Oct. 6129

Partitura 6 – página final de “Infant holy” (arranjo: Mary Goetze) ¹⁴⁵

¹⁴⁵ As instruções em inglês da partitura indicam: *a primeira nota do compasso 49 pode ser sustentada como um final opcional para coros mais novos, ou para performances nas quais se desejaria um final mais tranquilo.

A segunda peça, que faz parte de uma obra maior para coro infantil (“Through the eyes of children”) composta por Ruth Watson Henderson, com texto em francês de Elysa Geras, faz parte da série “Toronto children’s choir”, editada por Jean Bartle no Canadá. Nesta peça, em Mi Maior, a extensão é a mesma que encontramos na primeira peça: Si2–Mi4. No entanto, durante quase toda a peça (em uníssono), a melodia caminha entre Mi3 e Si3, podendo ser cantada sem muitas dificuldades técnico-vocais. O maior desafio dessa peça, para um coro infantojuvenil brasileiro, consiste na pronúncia do texto.

A terceira peça – “*Mein Freund is mein*” (“meu amigo é meu”, em alemão) – é originalmente um dueto para vozes de soprano e baixo da Cantata 140 (“*Wachet auf, Ruft Uns die Stimme*” – cuja tradução significa “Acordem, as vozes nos chamam”) de Johann Sebastian Bach. Nesta adaptação para coro infantojuvenil de David R. White, a extensão compreende exatamente as notas La2–Sol4. É uma peça mais elaborada, cuja melodia apresenta muitas coloraturas e as vozes constituem uma polifonia que exige muita independência, um certo nível de compreensão musical e de desenvoltura técnico-vocal. O texto em alemão também é um grande desafio para um coro brasileiro. Sua execução, portanto, é mais apropriada para um coro infantojuvenil experiente.

A última peça, da compositora brasileira Mary Benedetti Timarco (1936-2000) e texto de Carmen Apóstolo, faz parte da coleção de obras para coro infantil editadas pela FUNARTE, e se encontra disponível na página dessa Fundação¹⁴⁶. Essa também é uma peça complexa, que demanda certa experiência do coro para ser estudada. Embora haja muitos motivos melódicos que se repetem, há constantes modulações; a rica polirritmia e o texto que precisa ser bem articulado exigem leitura musical dos coralistas, ou seja, fazem com que a peça dificilmente seja ensinada por imitação. Todavia, o que queremos enfatizar aqui é a extensão, que mantém o padrão das peças estrangeiras: se situa entre Si bemol2 e Fa4.

¹⁴⁶ <http://www.funarte.gov.br/projetocoral/wp-content/uploads/2011/05/rimasinfantis.pdf>

Já o conceito de **tessitura** pode ser explicado como uma porção menor da extensão, que abrange as notas emitidas confortavelmente pelo cantor – isto é, onde sua voz soa com maior qualidade e naturalidade, com características timbrísticas similares. Na prática coral infantojuvenil, é mais importante avaliar a tessitura geral das vozes do coro com o qual se trabalha do que as extensões individuais de cada criança, como parâmetro para a orientação desse trabalho. Consideremos ainda, que essa tessitura pode ser ampliada com o desenvolvimento da técnica vocal, nos dois extremos – grave e agudo.

O **registro**, segundo Carnassale (1995, p.89) “pode ser definido como um grupo de notas com qualidades sonoras semelhantes em consequência de um tipo de ação muscular”. De maneira semelhante, Goetze et al. (2011, p.75) afirmam que os registros vocais utilizados no canto, com seus variados timbres, são o produto de padrões de vibração distintos, portanto, “familiarizar os cantores com seus *registros vocais* é um passo essencial para guiá-los em seu desenvolvimento vocal”¹⁴⁷.

Há opiniões contraditórias e muitas confusões no que diz respeito às definições e padronizações de registro, nos âmbitos teórico e prático, tanto no Brasil quanto no exterior. Nos apoiaremos, portanto, nos estudos científicos aprofundados sobre a voz infantil realizados ao longo de muitos anos pelos professores Leon Thurman e Graham Welch. Ambos concordam que podemos classificar apenas dois registros para a voz infantil: voz de peito (*chest voice*) e voz de cabeça (*head voice*). Abaixo, apresentamos um gráfico¹⁴⁸ de referência adaptado à língua portuguesa a partir do modelo proposto por Wurgler (1990), que apresenta similaridade aos estudos de Welch publicados em 1979:

¹⁴⁷ *Acquainting singers with vocal registers is an essential step in guiding their vocal development.*

¹⁴⁸o gráfico de Wurgler foi gentilmente enviado pelo professor Graham Welch em e-mail pessoal a esta pesquisadora, não sendo possível, portanto, constar das referências bibliográficas.

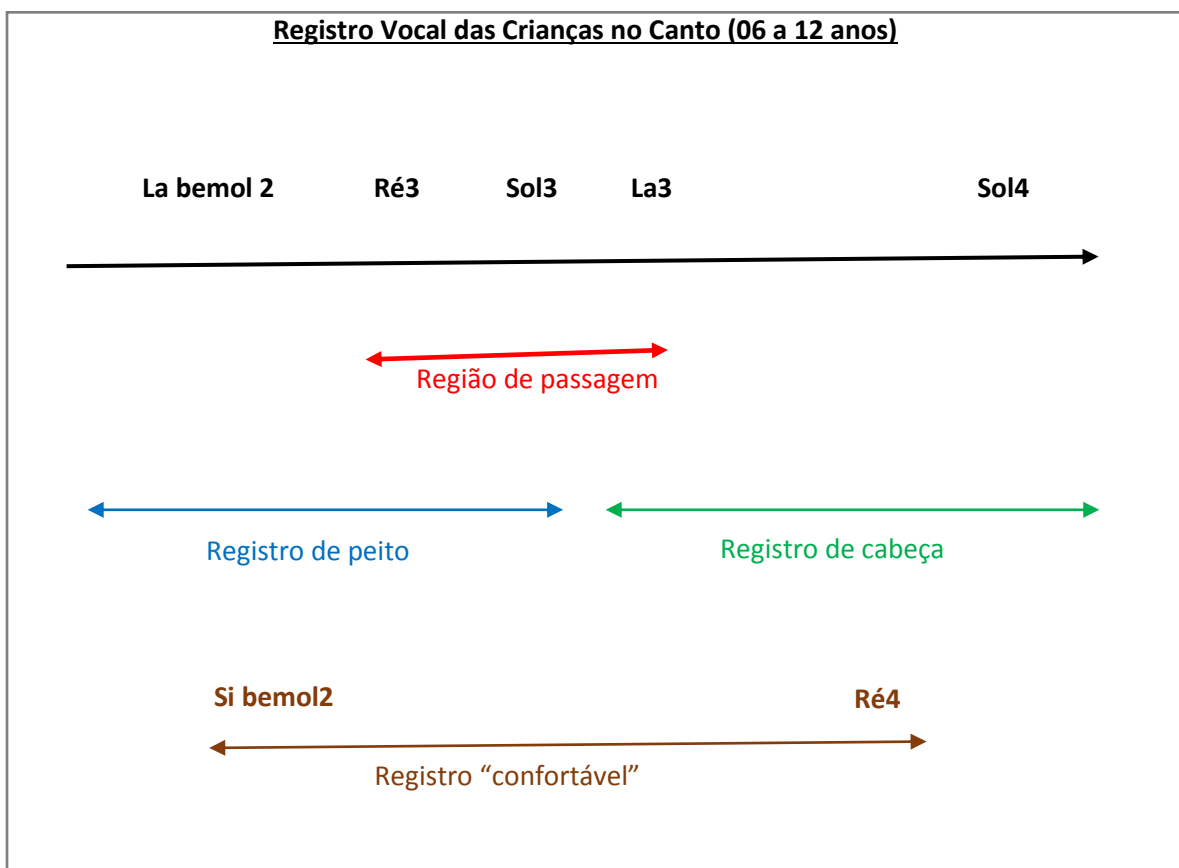


Gráfico 5 – Registro vocal das crianças no canto (traduzido de Wurgler, 1990)

O gráfico representa, de modo geral, a **extensão** infantil – entre La bemol2 e Sol4 – e a **tessitura**, aqui denominada “registro confortável”: entre Si bemol2 e Ré4, aproximadamente. Dentro disso, de acordo com o gráfico, o registro de peito se situa entre La bemol2 e La bemol3, e o registro de cabeça, entre La3 e Sol4. Contudo, entre esses dois registros há uma pequena região onde ocorre a mudança de um registro a outro, a chamada “região de passagem”, que pode se situar em uma determinada nota ou algumas notas entre Ré3 e La3. Nessa região, o registro não é muito bem definido, pois as sensações se misturam na emissão vocal, de maneira que alguns autores denominam a região de passagem como “registro médio”.

Dinville, em seu livro “A técnica da voz cantada”, nos fornece uma concepção fisiológica a respeito dos três registros, tendo como base as vozes adultas, mas com a mesma divisão apresentada por Welch:

estes termos [voz de peito, voz mista, voz de cabeça] designam sensações vibratórias percebidas no nível dos diferentes órgãos ressonadores, que determinam variados modos de emissão. É assim que, para o grave, o abaixamento da laringe e as vibrações mais lentas das cordas vocais se transmitem ao esqueleto ósseo torácico e provocam sensações internas muito diferentes, daí o termo *voz de peito*.

No extremo da extensão vocal, a *voz de cabeça* caracteriza-se por uma elevação da laringe, por vibrações mais rápidas das cordas vocais e por uma energia transmitida sob a forma de sensações vibratórias nas cavidades buco-faringo-nasais, ou seja, na caixa craniana, lugar favorável à sua percepção e sua propagação.

Nestes dois casos extremos, é a transmissão por via óssea e muscular que originaram estes dois termos. Para a parte média da voz, há uma modificação das sensações vibratórias realizada pela mescla das zonas de ressonância que permite passar para a voz de cabeça mais facilmente. O cantor que realiza estes registros utiliza vários modos de emissão (DINVILLE, 1993, p.71).

Com o trabalho de técnica vocal, as crianças aprendem a identificar seus registros de peito e de cabeça, bem como sua região de passagem, e ao conhecer melhor sua voz podem criar os mecanismos necessários para obter maior qualidade em sua emissão vocal, bem como ampliar seus limites vocais. Todavia, há características gerais que podem sintetizar os progressos de cada faixa etária. A pesquisadora inglesa Jenevora Williams, em sua tese de doutorado (2010, p.96), apresenta uma tabela com essas características gerais das vozes infantis, incluindo a extensão aproximada de cada idade, a qual apresentamos aqui de maneira simplificada:

Idade	Gênero (Masculino/Feminino)	Registros e extensões aproximados
6–8 anos	M e F	Voz falada e de peito – La 2 – Do4 Voz de cabeça – Sol3 a Sol4
9–11 anos	M e F	Voz falada e de peito – Sol2 – Do4 Voz de cabeça – Mi3 – La4
12–14	F	Voz falada e de peito – Fa 2 – La3 Voz de cabeça – Re3 – La4, podendo chegar a Do5
12–13	M	Voz falada e de peito – Mi2 – Mi3 Voz de cabeça – Re3 – Sol4 (podendo emergir o falsete)

Tabela 5 –registros e extensões da voz infantil (adaptada de WILLIAMS, 2010, p.96)

Podemos verificar, na tabela apresentada, que na faixa etária que concebemos como inicial para o coro infantojuvenil (6 anos) encontramos a extensão que estamos sugerindo para o trabalho com esse público (La2–Sol4). O gráfico também revela que com o passar dos anos essa extensão vai se ampliando, contudo, como o coro abrange uma faixa etária extensa – com vozes em diversas fases de desenvolvimento – é necessário nivelarmos a extensão vocal pelos limites das vozes menos desenvolvidas. Se não atentarmos a estas observações, corremos o risco de termos somente uma parte do coro cantando em determinados momentos do trabalho, ou então, levar as crianças a um esforço vocal desnecessário.

É importante frisarmos que, ao tratarmos da tessitura de vozes infantis até cerca de 11-12 anos, estamos concebendo vozes femininas e masculinas como vozes iguais. Segundo Carnassale, “até a puberdade, o desenvolvimento das estruturas responsáveis pela fonação na criança é praticamente igual entre os sexos” (1995, p. 68). Portanto, não há grandes diferenciações entre vozes masculinas e femininas nessa faixa etária, como ocorre com as vozes adultas. Mas é necessário que o regente esteja atento às mudanças que ocorrem na fase de **muda vocal** – que acompanha as outras transformações fisiológicas da puberdade. Nessa fase, há alterações nas tessituras vocais: as alturas que antes eram cantadas naturalmente, passam a não ser mais alcançadas – principalmente pelos meninos. Não nos aprofundaremos nessa questão da muda vocal, pois essa discussão, além de fugir aos escopos desta pesquisa, é bastante ampla e aumentaria muito o volume desta tese. Todavia, é importante ressaltar que os cantores em muda vocal não precisam ser afastados da prática coral – o que é aconselhado muitas vezes, erroneamente, por falta de experiência dos regentes. Welch e Adams enfatizam que “é possível que todos os adolescentes continuem cantando, desde que o repertório estipulado esteja de acordo com suas capacidades, em fase de mutação”¹⁴⁹ (2003, p.10).

Observamos que atualmente há uma certa tendência das crianças em cantar no registro grave, pela influência dos modelos vocais da mídia (conforme asseguram

¹⁴⁹ *It is possible for all adolescents to continue to sing, provided that the repertoire is matched to their changing capabilities.*

CHEVITARESE, 2007; VERTAMATTI, 2008; SOBREIRA, 2013, entre outros autores). Carnassale adverte que “se a criança canta somente com voz de peito, produz uma voz esganiçada, sujeita a quebras, o que pode danificar as pregas vocais. Canções utilizando o registro agudo ajudam a encontrar uma voz cantada de melhor qualidade” (1995, p. 83). A autora aprofunda ainda mais essa questão:

as crianças costumam falar com voz do registro grave, ou voz de peito, como é mais conhecida. Talvez seja por isso que essa é a voz mais usada para o canto, em crianças não instruídas. Na verdade, essas delimitações de registro não são tão precisas. Uma criança pode forçar a “voz de peito” em notas médias, em uma extensão muito maior que a sugerida acima, mas essa prática é prejudicial, porque força a tensão das pregas vocais, podendo danificá-las permanentemente. Este é o caso da maioria das crianças cujos professores optam pela abordagem baseada no repertório (CARNASSALE, 1995, p.90).

O registro grave, portanto, deve ser sempre utilizado com cautela pelos regentes. Fisiologicamente, esse registro exige um maior esforço do cantor, podendo causar danos à estrutura da laringe e assim, levar a algum tipo de **disfonia vocal**. Segundo Takeshita et al. (2009, p.253) a disfonia é conceituada como “um enfraquecimento de todos os parâmetros vocais, apresentando várias modificações na qualidade do som, do timbre, do *pitch* [altura] ou da intensidade”. Segundo os autores, a disfonia é um sintoma comum em crianças, podendo apresentar causas e conseqüências distintas e bastante sérias, “variando desde alterações no funcionamento dos órgãos fonoarticulatórios até lesões incapacitantes e com risco de vida” (*id., ib.*).

Muitas vezes, a participação em um coro evidencia algum tipo de disfonia que já está presente na criança e que demanda tratamento médico ou fonoaudiológico. Souza et. al. corroboram que

existe um alto índice de crianças com disfonia. Podemos encontrar cantores com habilidades musicais extraordinárias, mas com alterações vocais importantes. Muitas vezes, são trabalhados musicalmente, deixando-se de lado o problema vocal, e agravando o caso(...). Disfonia funcional é comumente ligada ao abuso e mau uso da voz por parte de crianças que gritam muito e/ou que cantam profissionalmente; mas também pode estar relacionada a bases psicossomáticas e a fatores ambientais. Pode igualmente representar uma função na causa e na

estrutura de personalidade, sendo tais aspectos muito relevantes (SOUZA et. al., 2006, p. 217).

Silvia Pinho, doutora em Fonoaudiologia, evidencia essa mesma questão:

o perfil psicológico de cada criança também pode ocasionar problemas nas pregas vocais. A voz é considerada um reflexo da nossa personalidade. Crianças agitadas, hiper-ativas, ansiosas, explosivas, tímidas ou medrosas demais podem produzir padrões vocais tensos e, assim, podem causar hiperfunção da musculatura laríngea. Isso é facilmente observado em crianças que falam com as veias do pescoço salientes” (PINHO, 2004, p.6)

Nesse sentido, Takeshita et. al. confirmam que hábitos vocais inadequados, fatores ambientais físicos e psicológicos, estrutura da personalidade, inadaptção fônica e fatores alérgicos são alguns fatores predisponentes e agravantes das disfonias infantis, que podem estar relacionados a alterações vocais. Os autores observam que no ambiente escolar as crianças apresentam muitas oportunidades para cometer abusos vocais que levam aos distúrbios laríngeos, como: a exposição a ruídos – o que induz à competição vocal; à poeira – que leva ao ressecamento do trato vocal; o padrão inadequado dos educadores, que se configura em um modelo vocal negativo; a participação em atividades ao ar livre, onde o autocontrole vocal é dificultado (TAKESHITA ET. AL., 2009, p.253). Outros hábitos e práticas acentuadamente presentes durante a infância e considerados abusivos – podendo contribuir para a alteração vocal infantil –, segundo os autores, são: gritar; falar muito - em forte intensidade ou com esforço -, gargalhar ou chorar nessas mesmas condições; imitar exageradamente ruídos ou outras vozes; tossir, pigarrear ou sussurrar em demasia. Os autores enfatizam: “sabe-se que o abuso e mau uso vocal primário podem causar, relativamente cedo, reações teciduais nas pregas vocais de crianças, em virtude da plasticidade histológica e comportamental que estas apresentam”, e concluem: “as disfonias crônicas na infância são causadas pelo uso excessivo da voz, em que crianças excedem os limites máximo e mínimo do alcance da intensidade vocal em relação à sua idade” (*id.*, p. 255).

Diante disso, embora haja padrões de comportamento e desenvolvimento físico e cognitivo característicos entre as crianças de mesma idade, é imprescindível que o regente tenha uma observação e atenção individual à cada criança do coro. Nem todas as crianças se desenvolvem da mesma maneira, nem todas compreendem e reproduzem estruturas musicais com a mesma eficiência e qualidade. Bartle enfatiza que “os regentes devem ser vigilantes e terem a certeza de que seus coralistas estão sempre cantando com uma técnica vocal saudável, com uma ressonante voz cantada e com um apoio respiratório eficaz” (2003, p. 29). É preciso ter em mente, ainda, que o comportamento vocal da criança leva em conta uma série de fatores, como o contexto cultural, a idade, o gênero (masculino/feminino) e o tipo de tarefa ao qual a criança é submetida em seu processo de desenvolvimento¹⁵⁰ (WELCH, 2006, p.319).

Cabe ao regente-educador, portanto, avaliar as condições vocais iniciais da criança, estar atento às suas dificuldades e criar estratégias para que todas alcancem um mesmo (ou um aproximado) nível de execução e interpretação musical aliado à técnica vocal, de forma lúdica e em linguagem adequada às crianças. Segundo Thurman e Welch, o canto expressivo e eficiente pode ser aprendido e levado a um nível de notável maestria, quando os professores têm profundo conhecimento sobre vozes, seu uso eficiente, sobre saúde vocal e os meios apropriados para facilitar a aprendizagem (2000, p. 174).

Todavia, o ensino da técnica vocal para o coro infantojuvenil é, ainda, um desafio para muitos regentes. Uma das participantes de nossa pesquisa, atuante em Curitiba (PR), enfatiza: “*tenho dificuldade em trabalhar com a voz de cabeça*” (apêndice, p.534). Nos próximos subitens deste capítulo, sugerimos algumas estratégias para se desenvolver esse registro, que é menos frequente nos modelos musicais que as crianças costumam ter como referência – e que, definitivamente, precisa ser alcançado para que o

¹⁵⁰ Em e-mail enviado a esta autora, Welch elucida que “a palavra ‘tarefa’ significa a atividade cantada que o professor encarrega à criança. Por exemplo, algumas ‘tarefas’ são inapropriadas porque requerem um nível de habilidade que estão além da capacidade da criança naquele momento. Contudo, é importante que a ‘tarefa’ traga um pequeno desafio, adequado às condições da criança, para que seu nível de habilidade seja ampliado. Se a tarefa for muito difícil, a criança terá uma experiência fracassada no canto.

coro também possa crescer em diversos os aspectos: sonoridade, interpretação, expressão, conhecimento de repertório, *performance* artística.

É preciso esclarecer que a técnica vocal, enquanto um conhecimento teórico e prático, pode ser trabalhada e desenvolvida ao longo de todo o ensaio, mas há um momento específico onde são trabalhados exercícios direcionados para que essa técnica seja fixada – a chamada preparação vocal. Nesse momento, o regente pode estabelecer, de forma prática, os princípios básicos para uma boa emissão vocal, em exercícios que levem as crianças a conhecer seu próprio corpo e sentirem o processo respiratório (ao mesmo tempo em que alinham a postura), a fazer experiências com a própria voz, ouvirem-se, explorarem as diferenças entre a voz cantada e a voz falada. Nesse momento, os coralistas não estão estudando um repertório específico – em que há preocupações com o texto, com o ritmo, com a melodia, com a dinâmica e outros elementos – e, portanto, podem se concentrar no modo *como* estão cantando. Na preparação vocal, portanto, é possível “estimular a autocrítica e a consciência do que se faz quando se canta” (CAMPOS, *apud* SESC, 1997, p.34).

3.3. Preparação vocal

Diante do que discutimos até este ponto, podemos compreender que a técnica vocal é um conhecimento teórico-prático construído em conjunto, ao longo dos ensaios. Em nossa proposta coral, é no momento da **preparação vocal** que a **técnica vocal** será trabalhada de maneira mais intensa, embora os conceitos técnicos possam ser reforçados durante todo o ensaio.

Enfatizamos o trabalho de preparação vocal, nesta tese, sob dois princípios: ela é parte do aprendizado musical e essencial para que se construa, de modo eficaz, a *performance* do grupo; ao mesmo tempo, é fundamental para a manutenção da saúde vocal dos coralistas. Nesse sentido, Caiti Hauck-Silva define a preparação vocal como “o período de aquecimento vocal no ensaio coral, que tem como principal objetivo o ensino-

aprendizagem coletivo dos fundamentos de uma técnica vocal eficiente e saudável” (2012, p.13). Entendemos o aquecimento – terminologia muito comum na prática coral – como uma atividade de preparação fisiológica que antecede o uso da musculatura necessária à fonação, sendo também aplicada a outras atividades vocais não exclusivamente musicais; portanto, conforme nos esclarece Hauck-Silva, o aquecimento e a preparação vocal não são sinônimos: “nele, não há necessariamente a intenção de ensinar os fundamentos da técnica vocal para o cantor” (2012, p. 12).

Fernandes, Kayama e Östergren (2006, p. 40) afirmam igualmente que a técnica vocal é muitas vezes confundida com um simples aquecimento muscular: “para muitos, a técnica vocal se limita a simples exercícios de aquecimento, que produzem pouco ou nenhum benefício ao desenvolvimento vocal a longo prazo”. Portanto, nessa perspectiva, “a técnica vocal deve ser entendida além do aquecimento vocal”, conforme afirma Figueiredo (1990, p. 77).

O aquecimento é uma atividade comumente realizada pelos “profissionais da voz”: locutores, telefonistas, atores, palestrantes, entre outros que se utilizam da voz falada em seu trabalho. Por essa razão, encontramos definições mais precisas e completas para o conceito de aquecimento na área da Fonoaudiologia, dando-nos um melhor entendimento de suas funções fisiológicas. Behlau e Rehder definem o aquecimento como “exercícios desenhados para oferecer flexibilidade aos músculos responsáveis pela produção da voz, preparando a emissão para o canto” (1997, p. 37). Mota (1998, p.iii), de maneira mais detalhada, explica que o aquecimento tem como principais funções “preservar a saúde do aparelho fonador, além de aumentar a temperatura muscular e o fluxo sanguíneo, favorecer a vibração adequada das pregas vocais, melhorar a produção vocal global, dentre outros benefícios.” Em outras palavras, “aquecer” significa exercitar e preparar a voz, visando a um máximo de eficiência de modo saudável.

Sendo assim, o Canto – como as demais atividades vocais que demandam uma prática contínua – também pressupõe a utilização adequada dos músculos nele envolvidos. Embora para muitas pessoas o cantar flua de maneira natural e espontânea,

há uma ativação seqüencial e complexa de músculos e órgãos que atuam conjuntamente, portanto, é necessário que o cantor conheça essa estrutura e saiba utilizá-la de maneira correta e eficaz: “o cantor, ao aquecer a musculatura do aparelho fonador, integra os sistemas respiratório, laríngeo e ressonantal, evitando o esforço e sobrecarga desnecessários” (SCARPEL, 1999, p.8).

Em geral, no estudo do Canto, o aluno é orientado a descobrir a sonoridade adequada ao seu tipo vocal, buscando o máximo de suas potencialidades. No caso do coro, a **preparação vocal** se caracteriza como uma atividade realizada pelo grupo e para o grupo, buscando uniformidade. Fernandes, nesse ponto, nos esclarece que

há os [elementos] relacionados com a individualidade das vozes do coro – produção vocal, regulação vocal, dicção, timbre e vibrato – e os que se relacionam com o canto coletivo, constituindo o que aqui chamamos de técnicas corais: homogeneidade, equilíbrio, entonação em grupo e precisão rítmica (FERNANDES, 2009, p.204).

Na preparação vocal do coro todas as vozes são levadas pelo mesmo caminho em uma determinada direção, sendo que a preparação vocal não é um fim em si mesma, mas um meio para que se chegue a um melhor resultado musical pelo canto em conjunto. Assim, nesta tese, definimos a **preparação vocal** como os exercícios essencialmente fisiológicos e com fins especificamente musicais (como afinação, fraseado, dinâmica, agógica), associados às qualidades vocais (como apoio, ataque, sustentação, articulação, ressonância, projeção). A preparação vocal também pode incorporar elementos musicais encontrados no repertório (como saltos, escalas, arpejos, ritmos mais complexos, notas mais longas), com exercícios direcionados, facilitando a interpretação de uma peça ou trecho musical.

Portanto, a nosso ver, a concepção de **preparação vocal** nos dá uma visão mais ampla e mais musical do trabalho realizado com os cantores no ensaio coral do que um simples “aquecimento” – termo que muitas vezes é utilizado, na prática coral, de maneira impensada ou equivocada, ou com um fim em si mesmo. O cantor Eládio Pérez-González

ressalta que “o aquecimento é apenas a primeira parte do trabalho vocal diário” (2000, p.200), ou seja, um aspecto de um trabalho mais completo e abrangente.

Na literatura coral/vocal em língua inglesa sobre a qual nos apoiamos nesta pesquisa, o termo *warm-up* (que literalmente significa “aquecimento”) já se encontra consolidado, e funciona tanto na teoria quanto na prática coral, com uma concepção musicalmente mais ampla e ao mesmo tempo mais próxima ao que definimos como “preparação vocal” nesta tese. Não nos cabe questionar a utilização deste termo em língua estrangeira. Mas cremos que a tradução de *warm-up* nesta tese para “aquecimento” não nos daria o mesmo sentido que essa palavra adquiriu na música coral estrangeira, pois, como expusemos, o “aquecimento” é limitadamente (e, às vezes, erroneamente) concebido na cultura coral brasileira, e ainda é utilizado em outras áreas além da Música. Por outro lado, a tradução para “preparação vocal” não seria adequada, pois traria intrinsicamente uma concepção muito abrangente – a qual será discutida no capítulo 3.3. – e não corresponderia às mesmas ideias aqui apresentadas. Diante disso, decidimos preservar o termo original (*warm-up*) nas citações e referências em língua inglesa.

Constatamos que diversos autores reconhecem os benefícios do *warm-up* no ensaio coral, considerando que os exercícios tem grande potencial pedagógico. Pfautsch (1988, p. 78-79) assegura que eles focam a atenção do coro, preparando o mecanismo vocal para o canto (levando em conta que a voz, no canto, demanda uma preparação corporal mais intensa do que na fala); levam a uma melhor sustentação das vogais, proporcionando maior sensibilidade conjunta da afinação, e a uma melhor articulação das consoantes. Russel Robinson afirma igualmente os benefícios do *warm-up* elencados por Pfautsch, acrescentando que “todo *warm-up* deve ter um propósito”¹⁵¹ (1995, p.3) e ainda considera que eles são necessários pelas seguintes razões: permitem que os cantores ouçam a si mesmo e aos outros (mais do que quando estão entoando um determinado repertório e têm outras preocupações musicais); estabelecem prontidão física (corporal)

¹⁵¹ *Every warm-up must have a purpose.*

para cantar; estabelecem hábitos apropriados de respiração; estabelecem conexão com o repertório que está sendo estudado, ajudando na entonação – melódica e harmônica – e em sua interpretação. Max Rudolf afirma o potencial do *warm-up* sobretudo na interpretação do texto, exemplificando que “as passagens ritmicamente difíceis serão cantadas com mais precisão se for pedido ao coro para falar as palavras no tempo exato durante o período de *warm-up*”¹⁵² (1995, p.351). Portanto, segundo Robinson e Winold (1976, p.157), “cada exercício durante o período de *warm-up* deve ser cuidadosamente planejado e projetado para facilitar o crescimento musical do grupo coral”¹⁵³. Não obstante à sua função fisiológica, a preparação vocal é focada na emissão vocal do grupo, aliada à sua compreensão e à interpretação musical.

No contexto do coro infantojuvenil, Bartle evidencia esta questão, ao afirmar que “*warm-ups* bem planejados ensinam as habilidades vocais que serão transferidas às peças que as crianças cantam”¹⁵⁴ (2003, p.154). Bartle ainda aponta a importância do *warm-up* para o trabalho coral infantojuvenil, em uma perspectiva pedagógica:

os exercícios de *warm-up* são vitais para os cantores e, se usados efetivamente, podem ser extremamente valiosos para a voz, a mente e o ouvido. Eles podem ser usados não apenas para aquecer a voz e ensinar uma sólida pedagogia vocal, mas também para focar a atenção das crianças e aperfeiçoar sua escuta interna. *Warm-ups* efetivos podem também criar uma atmosfera estimulante para o trabalho intenso que se seguirá¹⁵⁵ (BARTLE, 2003, p.151).

Porém, em nossa pesquisa com regentes, constatamos que nem sempre as crianças gostam de participar da preparação vocal; dessa forma, atrair o interesse das crianças e fazê-las entender a importância desse trabalho para a construção do som do coro foram apontados como dificuldades no trabalho coral. No PCIU!, o trabalho lúdico

¹⁵² *Rhythmically difficult passages will be sung with more precision if, during the warm-up period, the chorus is asked to speak words in strict time.*

¹⁵³ *Every exercise used during the warm-up period must be carefully planned and designed to facilitate the musical growth of the choral ensemble.*

¹⁵⁴ *Well-planned warm-ups teach singing skills that will be transferred to the pieces the children sing.*

¹⁵⁵ *Warm-up exercises are vital for singers and, if used effectively, can be extremely valuable for the voice, the mind, and the ear. They should be used not only to warm up the voice and teach solid vocal pedagogy but also to focus the children's attention and improve inner hearing. Effective warm-ups can also create a nurturing atmosphere for the intense work that will follow.*

permeia toda a preparação vocal, construindo o som do grupo na direção do repertório a ser estudado; contudo, é importante conscientizar as crianças sobre o modo como a voz é produzida no corpo: “apoiado na respiração, amplificado nos ressoadores e modelado nos articuladores” (COELHO, 1997, p. 11).

Tendo em mente os objetivos da preparação vocal, é importante que o regente transmita às crianças a finalidade de cada exercício, e que esteja atento ao modo como são realizados por elas. Soares, sobre seu trabalho com coro infantil, escreve que

no canto coral cria-se a necessidade de compreender o porquê dos exercícios (...), de ouvir o outro cantando, de olhar em direção ao regente, entre outros aspectos. Há regras que devem ser vistas não como um meio de repressão, mas como possibilidade. Como poderíamos jogar dominó se não houvesse regras? Sem regras também não haveria jogo, sem regras não temos a possibilidade de cantar em um coral (SOARES, 2006, p.86).

O que destacamos nessa citação de Soares é o estabelecimento de regras, no sentido de que os coralistas procurem realizar os exercícios exatamente como foram propostos pelo regente, com concentração e atenção. No PCIU!, os conceitos apresentados na preparação vocal são constantemente repetidos e reforçados em todo o ensaio coral, abrangendo também o estudo do repertório – escolhido criteriosamente, de modo a favorecer o desenvolvimento vocal. Às vezes, as próprias crianças fazem sugestões a partir dos conceitos aprendidos, e criam novas atividades, que são incorporadas ao cotidiano dos ensaios. Assim, desenvolve-se a criatividade e consolida-se a aprendizagem da preparação vocal no ensaio coral.

Consideramos que o trabalho de preparação vocal, enfatizado neste capítulo, possa ser realizado adequadamente por um profissional da área do Canto – o **preparador vocal** – que pode observar mais atentamente os coralistas em outros momentos do ensaio e assim, avaliar suas condições vocais de forma mais individualizada e constante. No entanto, conforme discutimos anteriormente, a proposta de contratação de outro profissional para essa tarefa específica no coro infantojuvenil é geralmente negada, de

modo que se torna comum o fato do regente assumir essa função no atual contexto brasileiro. Conforme ponderam Fernandes, Kayama e Östergren,

ao regente cabe, portanto, a responsabilidade de conduzir o processo interpretativo, no qual ele deve exercer, entre outras funções, seu papel de preparador vocal. (...) Preparar vocalmente um grupo de cantores amadores é uma tarefa árdua, que exige do regente, além da atenção às condições técnicas de seu grupo, um bom conhecimento de técnica vocal (FERNANDES, KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006, p.39).

Quando o trabalho de preparação vocal não é realizado no ensaio, ou é feito de maneira equivocada, compromete-se afinação e a qualidade do som produzido pelo coro, e então temos um dos fatores que mais costuma chamar a atenção na performance coral e que parece ser uma das primeiras preocupações musicais do regente: a **afinação** do grupo. Sendo assim, e considerando ainda que esse fator é preponderante para a execução do repertório que aqui propomos, é importante explanarmos sobre ele com um pouco mais de profundidade.

Sílvia Sobreira, professora da UniRio, dedica um livro inteiro à discussão da **desafinação** vocal, apresentando diversas definições e teorias sobre o assunto. Segundo a autora, pode-se afirmar que a afinação consiste na reprodução precisa de modelos (sons e melodias) propostos, enquanto a desafinação pode ser entendida como a incapacidade de reproduzir corretamente a altura das notas (2002, p.32-36). Nesse ponto, a afinação está diretamente ligada ao processo de formação musical do indivíduo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da percepção, da memória musical e da produção vocal (técnica). Esse processo se inicia na infância e sofre influência do ambiente onde a criança vive, como analisa Sobreira: “quanto maior for o estímulo que a criança tiver em casa, maior será sua capacidade de cantar afinado. (...) As crianças que, em seu ambiente familiar, são encorajadas a cantar, têm mais segurança e liberdade para explorar a voz” (SOBREIRA, 2002, p.67).

Embasado por estudos sobre a voz que desenvolveu ao longo de mais de 30 anos no Reino Unido, Welch (2006, p. 317) sistematiza o desenvolvimento vocal da

afinação (VPMD – *Vocal Pitch-Matching Development*) em quatro fases, que podem ser verificadas desde a primeira infância:

Fase 1 – as palavras da canção aparecem como centro inicial de atenção, mais do que a melodia; o canto é frequentemente descrito como “salmodia”, sendo restritas em extensão e em frases melódicas. Na exploração vocal das alturas pela criança, os padrões descendentes predominam.

Fase 2 – há um aumento considerável da consciência de que a altura vocal pode ser um processo intencional e que mudanças nas alturas vocais são controláveis. O contorno melódico cantado começa a almejar o contorno geral (macro) da melodia ou tonalidade, constituindo frases. A tonalidade é baseada essencialmente nas frases. Canções inventadas e canções “esquemáticas” tomam elementos da cultura musical da criança. A extensão vocal usada em canções “cantadas” se expande.

Fase 3 – a forma melódica e os intervalos são bastante precisos, mas algumas mudanças na tonalidade podem ocorrer, talvez relacionados ao uso de um registro inadequado. Entretanto, de maneira geral, é muito reduzida a quantidade de alturas que divergem em referência.

Fase 4 – não há erros significativos de melodia ou altura em relação a canções relativamente simples da cultura musical do cantor.

A progressão de uma fase a outra no desenvolvimento da afinação vocal é determinada por uma série de fatores, como a maturação do sistema nervoso, fatores biológicos e causas afetivas ou psicológicas – como timidez, ansiedade e falta de concentração. Welch afirma que, de maneira geral, fatores contextuais afetam o comportamento vocal das crianças (2006, p. 318) e, conseqüentemente, podem interferir na afinação de um grupo.

Por outro lado, a consciência da afinação também está relacionada ao *feedback* dado pelo professor de canto ou regente coral em relação à *performance* apresentada pelo coralista¹⁵⁶. Segundo o autor, “sem um adequado conhecimento dos resultados a respeito da precisão de suas respostas de afinação vocal, as crianças são incapazes de melhorar sua *performance* ¹⁵⁷” (WELCH, 1985, p.6). Assim, a entonação de um som afinado precisa ser confirmada, e de um som desafinado precisa ser informada; se a criança ou adolescente canta sem que lhe deem esse *feedback*, dificilmente perceberá que não está cantando as alturas correspondentes às notas da melodia de uma canção, e da mesma forma não pode avaliar se está prejudicando sua saúde vocal – o que, a nosso ver, é bastante preocupante para os regentes.

Pode-se afirmar que em geral, “os cantores não desafinam deliberadamente”¹⁵⁸ (BARTLE, 2003, p.24-25), portanto é preciso que o regente esteja atento às falhas na entonação, analisar o porquê destas falhas e buscar os meios para trabalhá-las. O problema da desafinação também pode estar associado à escolha do repertório: as melodias não adequadas à tessitura das crianças ou cantadas em uma intensidade demasiadamente forte, além de possivelmente gerarem os problemas vocais já apresentados, levam a um resultado musical pouco convincente, e sobretudo desafinado. Sobreira afirma que

a insistência no canto de melodias que não estejam inseridas dentro da capacidade vocal das crianças pode contribuir para o aumento do número de crianças desafinadas, uma vez que, ao tentar cantar em uma altura vocalmente confortável, elas podem estar assimilando estruturas musicais distorcidas (SOBREIRA, 2003, p. 74).

¹⁵⁶ Além do *feedback* provido pelo professor, Welch ainda menciona outros sistemas de informação de que o cantor dispõe e que podem influenciar em sua *performance*. Essas informações são sensoriais: fornecidas pelo sistema proprioceptivo (sons ouvidos internamente, através dos receptores sensoriais localizados na musculatura) e exteroceptivo (sons ouvidos externamente, através dos principais órgãos dos sentidos – olhos, ouvidos, boca, nariz, mãos e também o labirinto).

¹⁵⁷ *Without adequate information about the accuracy of their vocal pitch responses, they are unable to improve performance.*

¹⁵⁸ *Singers do not sing out of tune deliberately.*

Esse tipo de situação ocorre em muitos coros, com frequência, quando se usam como referência gravações de canções interpretadas por adultos (e em muitos casos, até mesmo canções infantis são gravadas em tessituras inadequadas para crianças).

A regente americana Janet Gálvan¹⁵⁹ (2001) aponta alguns problemas comuns na emissão vocal das crianças que interferem na afinação e, conseqüentemente, no som do coro infantojuvenil. Com base em sua larga experiência com esse tipo de público, Gálvan aponta algumas possíveis soluções didáticas para cada tipo de problema constatado que podem ser experimentadas pelo regente coral, conforme organizamos na tabela abaixo:

PROBLEMAS COMUNS	ALGUMAS POSSÍVEIS SOLUÇÕES
Crianças que não acompanham a melodia (falam no ritmo)	<ul style="list-style-type: none"> • ressalte a importância de movimentos ascendentes e descendentes. • desenhe o contorno melódico no quadro-negro. Deixe que as crianças acompanhem o desenho com o dedo, ou com o movimento do corpo.
Crianças que acompanham o desenho melódico, porém em altura diferente	<ul style="list-style-type: none"> • comece por onde eles estão. Suba por semitons. • peça para a criança entoar um som qualquer e descubra a nota que ela está emitindo; vá subindo ou descendo até chegar na nota desejada. • enfatize energia e leveza sonora.
Muito ar	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhe com controle respiratório. • Trabalhe o som do “n” (como em “<i>king</i>” ou “<i>manga</i>” – nesse caso, antes de falar o último “a”). • Comece com exercícios de staccato. Mantenha essa energia e cante legato. • Trabalhe com “<i>swoops</i>” (<i>glissandos</i>) e pouse levemente em determinada altura.
Sonoridade não é agradável	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhe com a dicção – vogais (posição da língua), espaço na boca, leveza. Mostre os modelos. • Ache a melhor vogal da criança. Use-a para expandir o conceito.

¹⁵⁹ Gálvan esteve no Brasil em 2001 como docente da Oficina Coral do Rio de Janeiro, organizada pelo Prof. Dr. Eduardo Lakschevitz, na qual a autora desta tese esteve presente.

PROBLEMAS COMUNS	ALGUMAS POSSÍVEIS SOLUÇÕES
Criança se perde quando cantando junto com outras vozes ou com acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha o repertório cuidadosamente. Estabeleça um caminho passo a passo até a utilização da música em várias vozes. • Coloque a criança entre outras mais experientes. • Faça com que a criança cante sua voz enquanto as outras são tocadas. Ouça partes separadas. Cante determinada voz para uma criança enquanto as outras cantam suas vozes, para que ela escute sua parte em contexto.
Voz da criança permanece rouca por um longo período	<ul style="list-style-type: none"> • Avise aos pais. Alergia? Infecção crônica? É consequência da estação do ano? É comportamental (futebol, torcida, etc.)? É abuso vocal? Muita gritaria, etc?...
Criança não consegue usar a voz de cabeça	<ul style="list-style-type: none"> • Comece aonde eles estão. <i>Swoop</i>. • Use sons de fácil referência, como por exemplo: fantasma, sirene, gargalhadas... use sua imaginação! • Use repertório de tessitura começando em mi3. • Fale sobre leveza. • Mostre um bom modelo vocal, gravações. Use outras crianças como exemplo. • Comece com a voz falada, em registro grave e pesado até alcançar o registro agudo, leve. • Use personagens, histórias. • Encontre uma forma para que a criança responda através de movimentos. • Demonstre que o uso da voz de cabeça é positivo. Apresente homens como exemplos para os meninos. • Reconheça as melhoras, mesmo que pequenas.
Afinação subindo	<ul style="list-style-type: none"> • Tenha calma! Mostre relaxamento na regência (evite demonstrar tensão) • Busque a sonoridade mais relaxada. Por vezes, as crianças estão tensas de tanto tentar acertar. Tente não deixá-las “neuróticas” antes de um concerto. Use palavras que os inspirem e os concentrem em fazer música, dividir, comunicar. • Faça “concertos de treinamento”. • As crianças devem reconhecer o canto afinado. • Promova relaxamento da face e pescoço de seus cantores. • Evite lábios “espalhados”. Procure vogais arredondadas, uniformes, verticais.

PROBLEMAS COMUNS	ALGUMAS POSSÍVEIS SOLUÇÕES
Alturas inapropriadas para a idade (muito grave)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhe com aquela criança individualmente. • Ouça a sua voz falada. Por acaso é um menino que quer parecer mais velho? • É caso de dificuldade de audição?
Criança não consegue acertar as alturas	<ul style="list-style-type: none"> • Cante no seu ouvido. • Brinque de “eco” com um instrumento. • Você canta. A criança toca e canta diferentes padrões. • A criança diz se acertou ou não a altura tocada no instrumento. • Use canções pentatônicas. • Mesmo com muitos problemas, faça com que a criança saiba que possa cantar. Estamos apenas desenvolvendo suas vozes. • Encoraje, elogie. Demonstre entusiasmo com seu progresso!
Criança respira constantemente em uma frase	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstre maneiras boas e ruins. Deixe que eles escolham a maneira mais artística. • Promova o estabelecimento de bons hábitos. • Fale do texto, do fraseado musical. • Faça a brincadeira: “não respire nessa música, até quando eu sinalizar a respiração”
Afinação baixando	<ul style="list-style-type: none"> • Postura • Fadiga – o corpo está dormindo. Corra! Faça algo físico! • Busque uma produção de vogais uniformes. • Formato arredondado – espaço na boca. • Mentes que estão com sono! Talvez seja o momento de deixar aquela peça. • Conte uma piada, mude a tonalidade! • Cante a escala sobre a qual aquela peça é baseada. • Afinação de intervalos. • Ensine audição – só ouvir, sem cantar. • Cante desafinado. Faça as crianças identificarem momentos de afinação baixa. • Trabalhe direção e movimento em cada nota. Deixe as crianças se movimentarem com cada nota. • Tríades são quase sempre um pouco baixas. • Ouça! Mostre aos alunos as notas que estão baixas. • Preste atenção aos seus movimentos na regência – use movimentos ascendentes ou de sustentação. • Crianças dificilmente tem um senso de como sua voz se comporta com as outras que estão acompanhando. Faça-os ouvir o todo.

Tabela 6 – soluções didáticas para problemas de afinação (Gálvan, 2001)

Diante do exposto, podemos afirmar que a afinação é um fator que pode ser trabalhado pelo regente no coro, e está relacionado à preparação vocal. Segundo Welch,

se cantar afinado é uma habilidade que pode ser melhorada com o ensino, a questão recai sobre o melhor método a ser empregado. A escolha do método, entretanto, deve levar em conta o entendimento do processo de aprendizagem de se cantar afinado, assumindo que esse processo pode ser explicado e entendido¹⁶⁰ (WELCH, 1985, p. 4-5).

Seja qual for a metodologia escolhida pelo regente, consideramos que é no trabalho de preparação vocal, portanto, que a criança aprende a usar adequadamente sua voz, e, em um trabalho integrado à percepção e à memória musical, passa a escutar melhor a si mesma e aos colegas, encontrando o timbre mais apropriado para o canto em grupo; Assim, se estabelece o padrão de afinação que servirá de base para a execução do repertório e a partir daí, o regente constrói o **som do coro**, buscando um timbre homogêneo, equilibrado e saudável.

Bartle (2003, p.16) afirma que o desenvolvimento de um som refinado (*fine*) no coro, por meio da atuação do regente, depende de cinco itens: 1) do ensino consistente de um som puro e uniforme das vogais; 2) dos *warm-ups* usados para desenvolver as vozes; 3) do ensino de um bom apoio respiratório; 4) do repertório selecionado para o estudo das crianças; 5) de uma atmosfera positiva de ensino, criada pelo regente no ensaio (BARTLE, 2003:16). Esses itens embasam o trabalho prático sobre os quais discorreremos nesta tese.

A preparação vocal proposta nesta tese, buscando o som refinado ao qual Bartle se refere, engloba cinco etapas, que serão abordadas com maior profundidade nos subcapítulos seguintes. Essas cinco etapas estão de acordo com os aspectos que Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.65-66) elencam como fundamentos vocais do *warm-up*: preparação física e mental (que aqui denominamos **concentração corporal**); alinhamento

¹⁶⁰ *If singing in tune is a skill which can be improved by teaching, the question arises as to the best method to employ. The choice of method, however, must rely upon some understanding of the process of learning to sing in tune, assuming that this process can be defined and understood.*

(no que se refere à **postura**); **controle respiratório**; fonação (que aqui denominamos **vocalização inicial** e consiste em atividades lúdicas para ativação das pregas vocais e musculatura adjacente); por fim, os **vocalizes**, que consolidam a compreensão dos itens anteriores. Garretson confirma a importância desses elementos no ensaio:

no processo de desenvolvimento da qualidade sonora de um grupo coral, deve-se considerar um número de fatores: postura adequada para o canto, controle apropriado da respiração, a função e o valor de cada vocalize, e o desenvolvimento de profundidade das vogais e de uma ressonância alta e frontal¹⁶¹ (1993, p. 68).

Por todos os motivos expostos, enfatizamos que é importante que se dedique um tempo de qualidade à preparação vocal do coro; todavia, é difícil chegar a um consenso no que diz respeito ao tempo reservado a ela. É preciso considerar a carga horária total de ensaio e sua proporção em relação às outras atividades que são fundamentais na rotina de ensaio, como vimos no item Planejamento. Thurman e Welch (2000, p.501) consideram que pelo menos 15 a 20 minutos deveriam ser reservados a essa preparação vocal. Quando um coro se inicia, por exemplo, há menos repertório a ser trabalhado; portanto, o momento da preparação vocal pode ser mais longo, de maneira a explorar mais intensamente a voz e proporcionar uma melhor compreensão da técnica vocal. Conforme vai crescendo o número de peças do repertório, as crianças vão simultaneamente ganhando autonomia com relação à utilização de sua própria voz e assim é possível ir diminuindo o tempo destinado à preparação vocal. Também é importante que o regente esteja observando constantemente seus coralistas e perceba as necessidades e dificuldades do coro, estabelecendo o equilíbrio ideal entre diversos tipos de exercícios ao longo dos ensaios. Bartle ratifica que “a porcentagem de tempo gasta nos *warm-ups* depende da idade e da capacidade dos cantores, e da habilidade do regente em determinar quando o coro está pronto para ensaiar a música”¹⁶² (2003, p.154). A autora

¹⁶¹ *In the process of developing the tonal quality of a choral group, you must consider a number of factors: correct singing posture, proper breath control, the function and the value of particular vocalizes, and the development of deep-set vowels and high-forward resonance.*

¹⁶² *The percentage of time spent on warm-ups depends on the age and ability of the singers and the conductor's ability to determine when the choir is ready to rehearse the music.*

ainda ressalta que *warm-ups* bem planejados permitem a transferência das habilidades aprendidas no canto para as peças do repertório em estudo.

A seguir, discutiremos cada item em nossa proposta de preparação vocal e diante do exposto, não nos utilizaremos mais do termo “aquecimento”, que apresenta limitações dentro de uma proposta artístico-musical, tal qual aqui propomos.

3.3.1. Concentração corporal

Apresentamos a concentração corporal como o primeiro passo no processo de preparação fisiológica para o canto, sendo parte fundamental do ensaio coral infantojuvenil. Entretanto, Bündchen destaca que nem sempre a participação do corpo no desenvolvimento vocal é um processo consciente:

como a voz é um instrumento fundamental no canto coral, parece haver uma desconexão entre ela e o próprio corpo do sujeito. O corpo tem ficado em segundo plano, sendo que a técnica acaba restringindo-se ao desenvolvimento da voz, o que é imprescindível, mas não prioritário e único no processo. Não há uma fragmentação fisicamente possível entre voz e corpo, ambos estão interligados e relacionados, sendo que a arte musical final será o resultado do todo, do sujeito inteiro. Contudo, parece haver uma dificuldade de integrar o indivíduo com um corpo inteiro no processo de aprendizagem musical (BÜNDCHEN, 2005, p.90).

Portanto, salienta a autora, em uma proposta de canto coral, “tanto a técnica como o processo e a compreensão dos elementos musicais envolvidos precisam estar integrados em um todo na interação com o sujeito de corpo inteiro a fim de promover uma *performance* consciente e não mecânica” (BÜNDCHEN, 2005, p.91). É importante observar que em nosso contexto atual, devido à grande quantidade de estímulos visuais e à quantidade de informações que nos cercam, torna-se difícil que as crianças se concentrem em um único foco (no caso, o que está sendo trabalhado no ensaio) e que estejam atentas ao funcionamento de seu próprio corpo em conexão com a voz. Por isso, torna-se necessário enfatizar a cooperação desses dois elementos para o trabalho vocal desenvolvido no coro.

As professoras Adriana Braga e Patrícia Pederiva, da Universidade de Brasília, compartilham deste pensamento e apontam ainda o envolvimento dos aspectos cognitivos e afetivos no trabalho vocal do coro, transcendendo a ideia fisiológica do cantar em si:

a emissão da voz envolve órgãos, músculos, ressoadores, e acontece durante a passagem do ar pelas pregas vocais. Mente, físico e emoção se tornam unidade no momento da busca de um som vocal de boa qualidade, ansiando conforto, técnica correta e a melhor interpretação para o canto, tornando-se uma vivência da corporeidade, assim definida. Com o intuito de chegar ao “som vocal perfeito” (...), o corpo não pode ser dissociado do intelecto, das dimensões cognitivas e das emoções a fim de haver harmonia integral do ser e melhora no resultado vocal (BRAGA; PEDERIVA, 2007, p.44).

Constatamos que é comum em muitos coros a adoção de um tipo de trabalho corporal em sua rotina de ensaio, geralmente chamado de “relaxamento”, e que também é associado à descontração mental. Na bibliografia consultada, encontramos muitas referências ao conceito de “relaxamento”, realizado sempre no início do ensaio coral; no entanto, esse conceito não nos é apresentado de maneira precisa. É necessário esclarecer que, comumente, a palavra “relaxamento” nos remete à ideia de algo descompromissado, livre de regras e convenções e ao mesmo tempo um estado mental neutro, estático. Todavia, o “relaxamento” no ensaio coral deveria ter uma concepção não passiva, mas sistêmica, consciente, de atividade mental integrada a um trabalho corporal funcional (e daí surge o termo “concentração corporal”).

A regente Vera Lúcia Silva (2011a, p.28) relata que em Portugal “muitas crianças chegam ao ensaio do coro depois de um dia repleto de variadíssimas atividades que lhes ocuparam a mente e desgastaram o físico: um dia de escola, um longo período de brincadeira no recreio, atividades extracurriculares, etc”. Portanto, continua a autora, “torna-se necessário que as crianças encontrem um estado apropriado de relaxamento físico, mental e espiritual, fundamental para o ensaio” (*id.*, *ib.*). Situação semelhante ocorre no Brasil: há coros infantojuvenis que realizam seus ensaios no período vespertino

ou noturno, de modo que as crianças já chegam fisicamente esgotadas, mentalmente cansadas e, portanto desanimadas para cantar.

No entanto, há coros que se desenvolvem no período matutino, o que traz outros tipos de preocupação para o regente: crianças que não tiveram um sono de qualidade e se sentem indispostas ou com preguiça e, no extremo oposto, crianças que chegam com a energia revigorada e ávidas por atividades no coro. Torna-se difícil para o regente deixar todas as crianças, com diferentes disposições para as atividades, em uma mesma sintonia. Por esses motivos, não consideramos apropriado o conceito de “relaxamento” no ensaio coral, pois nem todas as crianças precisam “desacelerar” mentalmente e aliviar tensões corporais. Bartle reforça que “às vezes as crianças precisam ser estimuladas e às vezes acalmadas, dependendo da hora do dia e do que elas tem feito antecipadamente”¹⁶³ (2003, p.35). Além disso, como já expusemos no capítulo 2 (item Planejamento), essa atividade NÃO seria, a nosso ver, a mais recomendada para iniciar o ensaio do coro infantojuvenil no contexto em que vivemos atualmente. Reiteramos que parece-nos mais apropriado iniciar o ensaio com atividades em que as crianças têm a oportunidade de brincar. Se, no entanto, as crianças já partirem diretamente para uma atividade de “relaxamento” ao chegarem, podem perder a motivação ou a energia que precisam para as atividades posteriores. De qualquer maneira, a ideia de um trabalho de concentração mental integrado a um estado de prontidão corporal se afasta, portanto, de uma concepção de “relaxamento”. Podemos interpretar também o relaxamento como um aspecto negativo da aprendizagem, que denota a falta de interesse – que pode ser explicado pela teoria do fluxo, de Mihalyi Csikszentmihalyi:

o fluxo é um estado de consciência, um profundo envolvimento em uma atividade, onde a percepção de metas e desafios deve ser compatível com os níveis de habilidade do indivíduo, para que este possa se concentrar e experienciar situações de aprendizagem que reforcem seu senso de competência, percebendo seu próprio progresso e obtendo grande prazer. (CSIKSZENTMIHALYI, 2008; 1999; *apud* STOCCHERO, 2012, p.17).

¹⁶³ *Sometimes the children need to be stimulated or calmed, depending on the time of day and what they have been doing beforehand.*

O fluxo, portanto, é “uma sensação de que a atividade que se está realizando é feita sem esforço, ‘fluindo’ naturalmente”, explica a professora Mariana Stocchero (2012, p.18); “o fluxo ocorre em momentos excepcionais onde o envolvimento em determinada atividade é pleno e o que sentimos, desejamos e pensamos estão em harmonia” (*id.*, *ib*). De acordo com a teoria do fluxo, os estados mentais se relacionam às respostas corporais, de forma que a postura apresentada pelo aluno e suas expressões faciais são um reflexo de seu envolvimento na atividade que está sendo realizada. Stocchero verificou, em sua pesquisa de mestrado, que quando o nível de desafio da atividade é baixo e envolve pouco as habilidades do aluno, este apresenta uma situação física e emocional relaxada. Assim, dentro da teoria do fluxo, o “relaxamento” corporal demonstra uma atitude de desinteresse na atividade que está sendo realizada e por consequência, trazem a apatia e o tédio.

No tocante ao desenvolvimento vocal, Welch (2006, p.319), em um ponto de vista que converge para a teoria do fluxo, afirma que as falhas na emissão vocal podem ser atribuídas a uma tarefa não apropriada lançada pelo regente ou professor, isto é: muito fácil ou difícil demais, exigindo habilidades ou destrezas que há muito tempo já foram superadas, ou para as quais as crianças não estão preparadas. Helena Wöhl Coelho (1997, p.13), nessa mesma perspectiva, reforça que “a voz é, também, a expressão sonora da personalidade do indivíduo e o reflexo de seu estado psicológico”.

Robinson e Winold (1976, p.80) também advertem para a concepção equivocada que o termo “relaxamento” pode trazer aos coralistas. Segundo os autores, é preciso desenvolver os meios para aperfeiçoar o processo de coordenação da produção vocal no coralista de maneira harmoniosa: induzindo a tensão exata enquanto se insiste na postura correta e evitando a criação de uma tensão errônea nos músculos do trato laríngeo e faríngeo. Os autores são bastante enfáticos nessa posição, ao afirmar que

produzir um som vocal só é possível por causa de movimentos musculares que ocorrem em resposta a uma concepção mental. Como estes movimentos não podem ser realizados sem alguma tensão, a

sugestão de se relaxar enquanto se move é obviamente uma contradição de termos¹⁶⁴ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p.80, grifo nosso).

Com esta assertiva, justificamos, portanto, a utilização do termo **concentração corporal** nesta tese, em substituição ao conceito de “relaxamento”. O termo que propomos é mais amplo e propõe o equilíbrio entre voz, corpo e mente, instigando os cantores a voltarem sua atenção para si mesmos: enquanto alguns músculos precisam estar descontraídos, em outras partes do corpo há um trabalho intenso, que necessita de tonicidade, demanda energia e dá suporte para o Canto. Isto significa descontração muscular na região escapular – onde se localizam a laringe, as pregas vocais e demais músculos adjacentes que tomam parte na fonação – considerando que todo e qualquer tipo de tensão nessa região interfere negativamente na produção vocal, e ao mesmo tempo, um trabalho de fortalecimento na região abdominal – onde se localizam os músculos respiratórios e de onde parte a técnica de apoio para o Canto. Assim, não há um “relaxamento” constante e total dos músculos abdominais durante o Canto, o que é reforçado por Claire Dinville:

a atividade muscular não para nunca, o que obriga o cantor a um treinamento específico e repetido de modo que tenha à sua disposição uma musculatura abdominal firme e ágil, pronta para regular a pressão, a qualquer momento, dependendo das exigências da música (DINVILLE, 1993, p. 69)

Sendo assim, para elaborarmos as atividades de **concentração corporal** para o PCIU!, bem como compreender com profundidade os objetivos dessa proposta, tomamos por base alguns conceitos e exercícios práticos da área da Psicomotricidade, que tem relação bastante próxima com a educação musical. Carla Salles afirma que essa relação vem “possibilitar vivências e descobertas, constituindo-se em uma experiência concreta” (2004, p.136). Trabalhando conjuntamente a inteligência, a sensibilidade e a socialização, a educação musical e a educação psicomotora desenvolvem a criança por completo,

¹⁶⁴ *Producing a vocal sound is only possible because of muscular movements that occur as a response to a mental concept. As these movements cannot be made without some tension, the suggestion to relax while moving is obviously a contradiction of terms.*

fazendo-a tomar consciência de seu corpo, situar-se no espaço, ter domínio de tempo e coordenar a voz com seus gestos e movimentos.

Marta Schinca, em seu livro “Psicomotricidade, Ritmo e Expressão corporal” (1991), nos dá uma visão mais global do trabalho psicomotor, ao escrever que

o processo de formação e desenvolvimento da capacidade intelectual, psíquica e humana da criança seria incompleto e antinatural se atendesse somente à área cognitiva; não se deve só pensar, mas sim perceber, sentir e viver as experiências a partir da unidade psico-física. Por sua vez, as experiências vividas a partir do próprio corpo (sede da interação do intelectual e do emocional) possibilitam uma captação diferente do mundo, uma apreensão de conceitos que, por haver sido vivenciados, deixam uma impressão mais profunda que os conhecimentos meramente racionais. Desenvolver as faculdades sensoriais e mentais da criança de forma equilibrada (...) abre um campo de livre expressão, necessário para incentivar sua criatividade, seu potencial interior e a inter-relação ativa e positiva com as demais crianças. A psicomotricidade e a expressão corporal baseiam-se nesses princípios (SCHINCA, 1991, p.13).

Entre os objetivos dos exercícios de Psicomotricidade listados por Schinca (1991, p.15) que mais se relacionam às propostas do canto coral infantojuvenil, destacamos nesta tese:

- tomada de consciência do esquema corporal;
- sentido da orientação, lateralidade e equilíbrio;
- intensificação da capacidade de atenção geral;
- introspecção, reflexão, encontro das possibilidades pessoais;
- desenvolvimento do sentido rítmico;
- percepção temporal e espacial;
- consciência do corpo como instrumento de expressão no espaço e no tempo;
- desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação;
- comunicação;
- favorecimento do relacionamento com os outros de maneira ativa e sensível.

Schinka ainda discorre a respeito de dificuldades na ação motora das crianças que interferem no seu comportamento, como: a descoordenação, a falta de precisão nos gestos produzida por falhas na emissão das ordens motoras; a incapacidade de dissociar membros superiores e inferiores; a lateralização mal estabelecida; a impossibilidade da inibição voluntária, a torpeza de movimentos (1991, p.28). No entanto, a criança vai tomando consciência de seu corpo com exercícios especialmente dirigidos, como exercícios de coordenação e dissociação entre as diferentes partes do corpo e exercícios em que são trabalhadas as funções básicas dos músculos: contração e afrouxamento. A partir dos exercícios realizados, é possível proporcionar sensações motoras que os cantores experimentam de maneira consciente.

Portanto, é fundamental que o regente esteja permanentemente atento ao modo como as crianças realizam esses exercícios, observando-as como um todo. Nesse mesmo sentido, Hauck-Silva afirma que “administrar a produção vocal do coro por meio da visão envolve atenção a aspectos como: postura (por exemplo: coluna arqueada, peso do corpo apoiado somente em uma perna, ombros elevados), respiração (movimento ascendente dos ombros e da clavícula na inspiração, por exemplo), tensões no rosto, queixo muito levantado ou muito baixo, mandíbula protusa, entre outros” (2012, p.56).

Ainda nessa perspectiva da Psicomotricidade, inserem-se as atividades físicas de alongamento muscular, atreladas ao estabelecimento de uma postura adequada. Em geral, as crianças já sabem o que é um alongamento, pois costumam realizar essa atividade nas aulas de Educação Física que têm na escola. No PCIU!, alguns exercícios de alongamento foram propostos por um dos monitores, que é professor de Educação Física. Entretanto, esse alongamento apresentou um diferencial no contexto do coro: todos os movimentos foram associados a sons vocais. Assim, quando realizaram um alongamento “com som”, as crianças se interessaram mais pela atividade, pois foi algo novo, diferente, e passou a ser característico do trabalho do coro infantojuvenil.



Imagem 9 – alongamento da musculatura do pescoço, em movimento de rotação, proporcionando a descontração na região escapular.

Com o uso do *glissando*, é possível perfazer caminhos do grave ao agudo com a voz, acompanhados pelos gestos ascendentes e descendentes com o corpo. Além disso, procuramos associar os exercícios com alguma imagem, figura ou personagem. Os alongamentos no PCIU! foram realizados no decorrer dos ensaios, desde o primeiro dia, sendo que as crianças foram constantemente observadas e alertadas quando não estavam realizando o exercício adequadamente. Os exercícios em que as crianças demonstraram mais satisfação foram repetidos; outros, que não atraíram muito interesse das crianças, foram sendo substituídos por exercícios novos.



Imagem 10 – rotação da cabeça, em alongamento conduzido pelo monitor Alex



Imagem 11 – alongamento dos braços, imitando a forma da letra “Y”

A tonicidade da região abdominal também foi enfatizada como “caixa de força” (*powerhouse*¹⁶⁵), de onde parte o apoio para o canto, isto é, interligada com o trabalho de controle respiratório, como se pode observar na foto abaixo:



Imagem 12 – exercício em duplas, para que as crianças pudessem sentir o trabalho abdominal

A seguir, apresentamos alguns exercícios práticos de concentração corporal, realizados com as crianças em ensaios do PCIU!. Grande parte desses exercícios foi criada

¹⁶⁵ O conceito de *powerhouse* como o centro de energia do corpo, ressaltando a força da atividade dos músculos abdominais, foi proposta por Joseph Pilates, criador da técnica homônima de trabalho corporal – geralmente aplicada por fisioterapeutas para uma melhora da postura e tonicidade muscular.

pelas próprias crianças durante os ensaios; há exercícios pesquisados em referenciais da área da Psicomotricidade, exercícios baseados no sistema de Dalcroze ou de outros trabalhos da área de Educação Musical, com as devidas referências; outros exercícios foram aprendidos pela autora deste trabalho em cursos diversos e pela própria vivência em coros infantis e adultos, não sendo possível apresentar referências. Cada exercício recebeu um título para facilitar sua identificação e para o caso de referências futuras. Às vezes, os diferentes elementos da preparação vocal – concentração corporal, postura, respiração e vocalização inicial – aparecem interligados em um mesmo exercício; contudo, procuramos organizá-los de acordo com o elemento a ser enfatizado no momento apropriado.

1 - Jogo do descongelar: a partir de uma “estátua congelada” (crianças imóveis), ir “descongelando” (sentindo e movimentando) cada parte do corpo indicada: dedos dos pés, dedos das mãos, cotovelos, ombros, joelhos, tornozelos, pernas, cabeça. Com este exercício, realizamos a sensibilização de cada parte do corpo. Pode-se usar o piano tocando uma sequência de acordes, para que as crianças mexam cada parte do corpo na pulsação estabelecida.

A mesma proposta de “descongelamento” pode ser aplicada com a utilização de uma música erudita. Sugerimos a “Dança da Fada de açúcar”, do Balé “O quebra-nozes”, de Tchaikovsky. Aproveitando a idéia da “fada”, uma criança (ou a própria regente, ou ainda, uma monitora) pode ter uma “varinha de condão” que vai tocando nas crianças. Assim, a criança precisa esperar ser “tocada” pela varinha da fada para iniciar o “descongelamento”.

2 – “Jogo do espelho”: pode ser realizado primeiramente em duplas, sendo uma criança de frente para a outra. A criança “real” criará movimentos corporais (lentos e silenciosos), e a outra representará sua imagem em “reflexo”, como em um espelho, imitando exatamente o que a primeira fizer. Depois o jogo pode ser realizado com todo o grupo, sendo o regente a imagem “real” e os coralistas, seu “reflexo”.

3 - “Siga o líder”: uma das crianças do grupo será líder. Ela criará uma sequência de movimentos que serão memorizados (por exemplo, mãos na cabeça – mãos nos ombros – mãos para fora ou braços abertos) pelas crianças do grupo, e em seguida serão realizados exatamente como foram demonstrados pelo líder.

4- “Din-don”: alongamento da musculatura do pescoço: ao ouvirem “din”, as crianças lentamente inclinam a cabeça para o lado direito (orelha em direção ao ombro, sem que os ombros se levantem). Ao ouvirem “don”, lentamente inclinam para o lado esquerdo. Entre “din” e “don”, há um intervalo de 3ª Maior (som de campainha). É importante observar se as crianças não inclinam a cabeça para frente ou para trás e se conduzem lentamente os movimentos. De modo semelhante, usar os movimentos de “sim” e “não”, levando a cabeça para frente e para trás (sim) ou girando para a esquerda e para a direita (não). As palavras “sim” e “não” também podem ser faladas com *glissando* ascendente ou descendente pelo regente.

5 - “Monumentos” (criada pelo coralista Erik): apresentar as imagens dos monumentos: Cristo Redentor, Estátua da Liberdade, Big Ben e Torre Eiffel; representar cada um deles corporalmente (Big Ben: dois braços para cima, palmas juntas; Torre Eiffel: braços como no Big Ben, com as pernas abertas; Estátua da Liberdade: um braço para cima, o outro dobrado como se segurasse um livro, pernas juntas; Cristo Redentor: braços abertos, pernas fechadas.) Passar de um monumento a outro lentamente, conforme a indicação do regente.



Imagem 13 – Monumentos – Estátua da Liberdade, Cristo Redentor, Big Ben e Torre Eiffel.

Fonte: Google Imagens

6 - “Super-herói” - alongamento com som (Sarah Valvanne): com a mão fechada, ao levar para o alto dizer a palavra “Superman” (meninos) ou “Supergirl” (meninas) em *glissando* na letra “U”, atingindo um salto de 8ª (VALVANNE, 2010) e ao voltar à nota inicial, permanecer com o braço alongado.



Partitura 7 – “Superman/Supergirl” – exercício de vocalização inicial

3.3.2. Postura (alinhamento)

Há uma tendência atual das crianças em ficar muito tempo sentadas, de maneira descuidada, tanto na escola quanto em casa – onde passam horas diante da TV e do computador. Por isso, é difícil fazer com que fiquem em pé por um tempo prolongado, principalmente se não estão atentas ao posicionamento do corpo e ao seu equilíbrio.

Leila Vertamatti (2006), relata que em seu trabalho de pesquisa junto ao coro infantil Cantor!A, observou a postura curva apresentada por muitas crianças e jovens, “dando-lhes a aparência de estarem fatigados” (p. 98); a autora também observou a “dificuldade de se manterem em pé por longo tempo, manifestando cansaço” (*id.*, *ib.*). Observou-se postura semelhante entre as crianças que vieram participar do PCIU!. Procurou-se então, desde o primeiro ensaio, levar as crianças a observarem o posicionamento de seu corpo, tanto em pé quanto sentado, em um trabalho de sensibilização. Sobretudo, buscou-se conscientizar as crianças a respeito do trabalho muscular inerente à produção vocal, que não pode ser bem realizado quando o corpo não está adequadamente preparado. Nesse sentido, Fonterrada afirma que

o corpo, para cantar, precisa estar corretamente posicionado. A posição do corpo exerce influência sobre a atitude, a qualidade respiratória e a qualidade sonora. Busca-se a consciência de atitudes corporais adequadas ao canto, através de exercícios, jogos e brincadeiras que estimulem um melhor conhecimento e, conseqüentemente, uma melhor utilização do corpo (FONTEERRADA, 1991, p. 180).

Até que a manutenção da postura adequada para o Canto se estabeleça como um hábito entre as crianças coralistas, é fundamental que o regente esteja

constantemente observando-as, lembrando-as, advertindo-as, e também, que esteja atento a si mesmo, observando sua própria postura diante do coro, pois conforme expusemos, ele representa um modelo para as crianças. Silva afirma que “a postura é uma das competências básicas que todos os cantores devem dominar. As crianças se beneficiarão do modelo visual do maestro/professor, cuja postura ereta se torna um modelo a imitar” (SILVA, 2011a, p.30). A autora relaciona, de maneira pontual, os itens que devem ser observados no estabelecimento da postura dos coralistas (*ib.*, p.31):

- As costas direitas;
- A caixa torácica expandida;
- Os ombros no seu posicionamento normal (sem inclinados para a frente, nem esticados para trás);
- Os joelhos ligeiramente flectidos. Posicionar-se com as pernas esticadas e os joelhos bloqueados é tendencialmente uma postura que as crianças consideram confortável, e por isso com facilidade a retomam. Deste modo, para evitar tensões as crianças devem ser regularmente lembradas de flectir ligeiramente os joelhos;
- A cabeça com uma mobilidade equilibrada, suportada pela coluna vertebral;
- O pescoço no seu posicionamento (nem esticado para a frente e para cima, nem encolhido para trás).

O alinhamento postural, portanto, “envolve o posicionamento do corpo no espaço e o controle da musculatura corporal para mantê-lo no decorrer do tempo” (CARNASSALE, 1995, p.97). Com relação à posição sentada, é necessário observar o tipo de cadeira que está sendo utilizada e adaptar as crianças a ela. Bartle (2003, p.20) e Carnassale (1995, p.98) sugerem que as crianças se sentem na metade da frente da cadeira com os pés apoiados no chão; se, no entanto, a criança não conseguir apoiar os pés no chão, por causa de seu tamanho, ela poderá respaldar suas costas na cadeira, mantendo o alinhamento desejado de modo confortável.



Imagem 14 – crianças se adaptando à posição sentada, sob orientação da regente

Entre as atividades do ensaio, é importante oportunizar momentos em que crianças possam se alongar e se mover, uma vez que não estão acostumadas a permanecer alinhadas por muito tempo. Bartle sugere que o regente “mova seus cantores para pelo menos três lugares durante o ensaio – sentados na cadeira, em pé em frente à cadeira e em pé ao redor da sala (BARTLE, 2003, p.20). Carnassale apoia esse tipo de procedimento, ao escrever que

os alunos não devem ficar em uma só posição durante todo o ensaio. Além de ser prejudicial à circulação do sangue, os estudantes na infância ou adolescência são muito ativos e sentem necessidade de movimentar-se, portanto é aconselhável que se alternem as posições sentada e de pé. A melhor posição para o canto eficiente é estar de pé. (CARNASSALE, 1995, p.97)

Bartle enfatiza que “uma postura correta é crítica para se cantar corretamente” (2003, p. 19). A chamada “má” postura, entretanto, pode ter origem em distúrbios físicos ou psíquicos (SCHINCA, 1991, p.51). Muitas vezes, essa “má” postura não é percebida pelos pais, familiares ou professores da criança, mas se revela no momento do ensaio coral, em que a criança fica em exposição e observação direta. Nesses casos, é preciso comunicar os pais ou responsáveis, para que procurem orientação médica ou psicológica.

Clos e Rose (2000, p.40) enfatizam que a noção essencial a desenvolver nas crianças é a do *tônus corporal*. O objetivo é que as crianças encontrem – ou conheçam os

meios para fazer – o equilíbrio entre: a coluna vertebral “em linha reta”, um externo tonificado e o relaxamento dos ombros da nuca e da mandíbula. Os pés devem estar bem ancorados no solo e, na posição assentada, o corpo se apóia sobre os ísquios (avancados nas nádegas). Essa concepção de Clos e Rose nos parece mais relacionada à ideia de um “alinhamento” do corpo, mais do que o estabelecimento de uma postura enquanto posição rígida, que pode inclusive ser entendida em um âmbito psicológico como sinônimo de “atitude”. Assim, e evitando o emprego dos termos “má” postura ou postura “correta”, propomos a utilização do termo “alinhamento” para designar o apoio e equilíbrio do corpo em relação à coordenação das partes do corpo que facilitam a emissão vocal.

Para que as crianças assimilem uma posição adequada no momento de cantar, seja em pé ou sentadas, ou ainda em movimento, o regente pode usar de imagens, jogos e atividades lúdicas que levem as crianças a sentir seu corpo estruturado, equilibrado, e que tenham controle das situações de contração e distensão muscular. No caso do PCIU!, usamos um esqueleto de brinquedo, de aproximadamente meio metro, para ilustrar de forma mais concreta o modo como o corpo se estrutura; propusemos o “jogo do espelho” em que as crianças imitavam exatamente os movimentos e as posições do esqueleto, buscando uma postura alinhada.



Imagem 15 – alinhamento postural – enfoque na posição dos ombros



Imagem 16 – “jogo do espelho” com o esqueleto de brinquedo: preparação do alinhamento postural.

Thurman e Welch (2000) apresentam uma proposta prática para o alinhamento, que no caso do coro infantojuvenil pode ser conduzida pela fala do regente¹⁶⁶:

“fique em pé. Agora, plante firmemente seus pés no chão, na mesma largura dos ombros. Agora levante sua cabeça, com muito orgulho. Pense em uma corda de marionete que puxa sua cabeça para cima. Faça três círculos com os ombros, e depois mantenham-nos para trás e para baixo. Não deixe seu esterno enterrado – mantenha seu peito aberto e ‘orgulhoso’. Amarre outro fio de marionete no seu esterno e segure-o. Não deixe seu queixo levantar quando cantar notas agudas: segure-o. Agora, lembre-se de pressionar seus glúteos para ajudar a ter uma boa postura e um bom apoio respiratório” ¹⁶⁷ (THURMAN; WELCH, 2000, p.326).

¹⁶⁶ este texto foi adaptado do inglês, não se tratando de tradução literal.

¹⁶⁷ Na oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística ministrada para o PCIU!, a bailarina Letícia Corrêa propôs uma fórmula para checagem rápida de alinhamento, que as crianças assimilaram rapidamente: “orelha sobre os ombros, ombros sobre o quadril, quadril sobre os joelhos e joelhos sobre os calcanhares”. Depois em ordem inversa, para checagem geral: “pés no chão; joelhos sobre os calcanhares; quadris sobre os joelhos; ombros sobre os quadris; orelhas sobre os ombros”.

Apresentamos, a seguir, exercícios práticos de alinhamento corporal realizados no PCIU! que contribuíram para que as crianças tivessem consciência desse alinhamento corporal e se mantivessem nessa posição, tanto em pé, quanto sentados:

1 - Em pé (posição ensinada pela monitora Lauane): juntar os pés (1); “abrir” os dois calcanhares, movimentando para fora (2) e depois “abrir” a parte da frente, dos dedos (3). Após memorizar as três posições (pelo número) olhando para os pés, fazer a mesma coisa com a cabeça erguida, depois, de olhos fechados, para possam interiorizar a sensação dessas posições. Pode-se propor um jogo em que as crianças encontram a posição conforme o número falado pelo regente, aleatoriamente.

2 – Marionetes: evocar a imagem do marionete, brincando com a posição do marionete sem apoio e com apoio do manipulador. Quando as crianças estiverem em pé, puxar suavemente alguns fios de cabelo do topo da cabeça para cima, indicando o alinhamento da coluna que sustenta o corpo.



Imagens 17 e 18 – marionetes sustentadas e marionete sem apoio. Fonte: Google Imagens

3 – Sentados sobre os ísquios: na posição sentada e alinhada, é possível sentir os ísquios quando se “balança” de um lado para o outro. Pode-se cantar alguma canção enquanto se balança de um lado para o outro, apoiando-se nos ísquios.

4 – Minhoca e minhoca “esticada”: ao ouvirem a palavra “minhoca”, as crianças deixam o corpo “mole” e imitam o movimento de uma minhoca. Ao ouvirem “minhoca esticada” as crianças se alinham, como se pegassem as duas extremidades da “minhoca” e as esticassem. O regente pode usar elásticos para ilustrar essas imagens.

5 – Mola maluca: utilizando uma mola de plástico (de brinquedo), o regente ilustra a posição alinhada da coluna segurando as extremidades da mola (braços abertos na posição vertical). De repente, o regente começa a movimentar a mola, segurando-a apenas pela extremidade superior, e as crianças devem imitar esse movimento da mola até que ela volte a ser apoiada na base inferior.

6 – Marcha do leão (utilizando a música homônima do “Carnaval dos Animais”, de Camille Saint-Saens): andar como o leão no andamento da música, indicando uma postura altiva, com um olhar de superioridade.

3.3.3. Controle respiratório

Dentro do trabalho de preparação vocal, se insere também a consciência respiratória, que está interligada ao trabalho muscular. Já expusemos que é necessário estabelecer o equilíbrio entre os músculos que precisam de relaxamento e os músculos que precisam de tonicidade; a respiração, que aparece como um elemento essencial interligando esses fatores, contribui tanto para a descontração da região escapular, quanto para o fortalecimento da musculatura abdominal; contudo, ocupa um lugar específico no momento de concentração corporal, com exercícios mais direcionados, dada sua importância para a emissão vocal.

O trabalho de respiração e postura se apresentam portanto, de maneira conjugada e interdependente. De acordo com o educador musical Stewart Gordon, em sua “teoria de aprendizagem musical”,

quanto mais cedo os alunos aprenderem a respirar adequadamente, mais depressa encontram a sua voz cantada e melhor aprendem a cantar afinados. (...) contudo, uma orientação sobre a postura correta [sic] contribui também para criar bons hábitos de respiração; ambas as coisas são fundamentais para cantar bem (GORDON, 2000, p.329).

Vera Lúcia Silva, de maneira semelhante, afirma que “os exercícios de respiração devem ser imediatamente subsequentes aos exercícios de postura e relaxamento, para garantir que são feitos com o corpo no seu posicionamento correto” (SILVA, 2011a, p.32). Portanto, estabelecemos na rotina de ensaios um momento dedicado ao trabalho postural e em seguida, exercícios focados na consciência respiratória. Somente após a realização destes exercícios, é que passamos então ao trabalho vocal propriamente dito, segundo a premissa de que muito da qualidade vocal se deve a uma boa respiração. No trabalho desenvolvido no PCIU!, procuramos reforçar sempre a idéia de que “quem não respira bem, não canta bem”. Ângelo Fernandes sugere que o regente, ao planejar os ensaios, reserve tempo para que se treine a respiração, em consonância com o planejamento proposto no capítulo 2, e ainda nos chama a atenção para o fato de que muitas vezes o trabalho de respiração é negligenciado ou mal elaborado na prática coral, mesmo entre os coros de adultos:

na prática coral, muito pouco se sabe ou, em alguns casos, muito pouco se ensina sobre o processo respiratório. Fala-se em “apoiar a voz”, fala-se em “usar o diafragma”, mas, na verdade, pouco se orienta e, conseqüentemente, pouco se consegue dos cantores no tocante à administração da respiração, em particular ao uso eficiente do diafragma e de toda a musculatura inspiratória. Em geral, por não sentirem tais músculos, os cantores não sabem exatamente onde se localizam, nem tampouco como se movimentam. Além disso, quando o processo respiratório é mal entendido, principalmente no tocante à real participação do diafragma e demais músculos inspiratórios, os cantores tendem a exigir um esforço exagerado desses músculos, causando vários tipos de distorções vocais. Antes de tudo, é preciso ensinar aos cantores sua função inspiratória (FERNANDES, 2009, p. 205-206).

Mais que os adultos, as crianças precisam ser orientadas pelo regente, pois em geral, não tem consciência de seu processo respiratório. Ao pedir para as crianças inspirarem, é comum que o façam puxando o ar com força pelas narinas – o que é facilmente observável, conforme afirma Schinca: “um erro muito generalizado consiste em que a criança, para realizar a inspiração, absorva o ar ativamente, com ruído e com um movimento muito falso e amplo de tórax e membros” (1991, p. 42). Assim, Schinca nos orienta que “na inspiração, deve-se sentir, primeiro, expansão na zona ventral; um segundo depois, da zona torácica. É preciso evitar contrações falsas nos trapézios (parte superior dos ombros), pescoço e braços, que permanecem imóveis, mas não rígidos” (*id., ib.*). É necessário explicar que “inspirar”, portanto, significa “fazer o ar entrar para dentro do corpo” mas fazendo menos esforço e procurando armazenar o ar no que chamamos, de maneira lúdica, de “tanque de ar” (região abdominal, englobando a região intercostal, onde o ar é armazenado). Segundo Schinca, “é necessário mostrar aos alunos que a inspiração é uma ação perfeitamente controlável e realizável voluntariamente” (1991, p. 42). Carnassale, nessa perspectiva, afirma que

o fato da criança tomar consciência da respiração correta, não significa que daí em diante ela respire corretamente. Muitas vezes nota-se um padrão de movimentação abdominal invertido na respiração. É necessário que se repita muitas vezes os exercícios para que o novo padrão de comportamento torne-se um hábito (CARNASSALE, 1995, p.).

Bartle confirma a importância das atividades que ela denomina “suporte respiratório” (*breath support*), afirmando que as crianças precisam ter consciência de que elas precisam de mais ar para cantar do que para falar. Nesse sentido, o regente poderia dizer que “fazer uma respiração suficiente é como colocar de combustível suficiente no tanque do carro”¹⁶⁸ (BARTLE, 2003, p.17) – e daí vem nossa expressão “tanque de ar”. A autora ainda afirma que “sem uma respiração adequada coordenada com a voz, as crianças não serão capazes de desenvolver plenamente a beleza de suas vozes cantadas”¹⁶⁹ (*id.,ib.*). Nesse sentido, Bartle adverte ao regente que “é preciso muita paciência até que o mecanismo de respiração tenha tempo para se desenvolver. O regente deve aprender a detectar, durante sucessivos exercícios de *warm-up*, quando as crianças estão usando sua respiração corretamente”¹⁷⁰. (2003, p.18). E ainda, que “o regente sábio ensinará respiração e técnica vocal enquanto as crianças estão fazendo música”¹⁷¹. (2003, p.19)

Tal como na voz falada, a inspiração deve ser silenciosa, seja lenta (no início de uma música) ou ágil (durante a execução da música); o ar precisa ser mantido até os finais das frases cantadas com energia, sem que se perca qualidade sonora (levando em conta o fato de que as crianças precisam cantar frases mais curtas que os adultos, como já afirmamos no início deste capítulo). A assertiva de Faria et al. (2008), em relação à voz falada, é também aplicável à voz cantada:

na inspiração do ar, não se deve ouvir ruídos respiratórios. A voz não pode se modificar ao final das frases – como se ficasse apertada – , pois, nestes casos, o ar de reserva está sendo utilizado e, possivelmente, o controle da saída do ar está sendo realizado pela tensão na região laringea, o que é prejudicial (FARIA ET AL., 2008, p.37).

As falhas na respiração são perceptíveis no Canto, indicando cansaço dos cantores e levando à falta de sustentação, falta de precisão rítmica e desafinação. Outro

¹⁶⁸ *Taking in sufficient breath for singing is similar to putting sufficient gas into the tank of the car.*

¹⁶⁹ *Without adequate breath that is coordinated with the voice, the children will not be able to develop fully the beauty of their singing voices.*

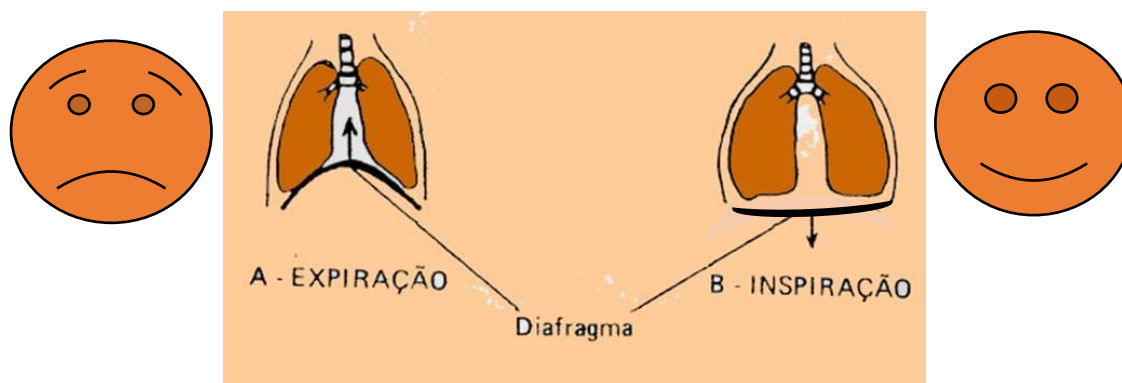
¹⁷⁰ *Much patience is then needed, since the breathing mechanism takes time to develop. The conductor must learn to detect during successive warm-ups whether the children are engaging their breath correctly.*

¹⁷¹ *The wise conductor will teach breathing and vocal technique while the children are making music.*

elemento facilmente perceptível é o golpe de glote, em que há um ataque no fonema inicial causado pela saída brusca do ar – que esteve preso e sob pressão após a inspiração, sugerindo uma “explosão sonora”. Além de distorcer a afinação, a quantidade de ar liberada de uma só vez é grande e acaba faltando nos finais de frase – o que, conseqüentemente, pode levar a um desgaste vocal.

É também importante enfatizarmos momentos na interpretação do repertório em que a respiração pode ser lenta (no início ou quando há pausas longas), porém, há momentos em que ela precisa ser rápida, para não interferir na articulação do texto ou atrasar o andamento da peça. Assim, propomos a “respiração surpresa” como uma inspiração breve, apenas para renovar o ar. Nesse momento, não é preciso “encher o tanque de novo”, nem “esvaziá-lo para entrar somente novo ar”. Trabalhamos, então com a imaginação das crianças para ilustrar esse tipo de respiração: “pense uma surpresa agradável – você entrou no seu quarto e tem um presente em cima da sua cama. Não é como um ‘susto’, em que você usa a voz para demonstrar espanto e puxa muito ar para dentro; é apenas uma expressão de admiração”.

Ao mostrar às crianças uma imagem que ilustra os pulmões e o diafragma nos momentos de inspiração e expiração, o coralista Carlos Henrique visualizou uma “carinha” onde os pulmões representam os olhos e o diafragma, a boca. Então, trabalhando essa ideia, chegamos à representação do sistema respiratório “feliz” quando está cheio de ar e “triste” quando está vazio (tal como demonstramos a seguir). Essa imagem contribuiu muito para trabalhar com as crianças a consciência do processo respiratório durante o canto.



Figuras 30, 31 e 32 – ao centro, movimento dos pulmões e diafragma na respiração (Fonte: Google Imagens); “carinha triste” (à esquerda, representando a expiração) e “carinha feliz” (à direita, representando a inspiração)

Assim, diante do exposto, propomos uma série de exercícios que precisam ser constantemente repetidos nos ensaios, até que se crie uma automatização da respiração utilizada no canto. Alguns dos exercícios descritos em “concentração corporal” já envolvem um trabalho respiratório, que não é enfatizado, porém, não pode ser dissociado. Muitas vezes, é necessário que o regente intervenha no primeiro exercício, verificando pelo contato físico se as crianças realizam o exercício corretamente, conforme propõe Bartle (2003, p.18).



Imagem 19 – coralista verifica o movimento inspiratório sem levantamento dos ombros na inspiração; os demais coralistas observam



Imagem 20 – em duplas, coralistas conferem se os colegas levantam os ombros durante inspiração. Monitor Alex supervisiona o trabalho.

Como exercício preparatório, pode-se pedir às crianças para que inspirem o ar sem emitir nenhum som (ao contrário do alongamento, que é “com som”), conduzindo-as nesse processo: “soltem todo o ar; agora sintam o ar entrando no corpo, não deixem ninguém perceber que vocês estão inspirando; não deixem os ombros levantarem”. Depois disso, pode-se pedir para que as crianças soltem o ar articulando consoantes sibilantes – X, S ou F - em sons curtos ou longos, sentindo o movimento torácico.

1 – Pássaro voando: inspirar enquanto os braços se abrem, levantando-se até a altura dos ombros (“asas”). Enquanto as crianças imaginam (de olhos fechados) que o pássaro está planando, soltam lentamente o ar emitindo a letra “S” e os braços permanecem esticados; quando o ar está começando a se esgotar, as asas vão fechando lentamente para o pássaro pousar (a soltura do ar permanece a mesma). Não se pode “fechar as asas” ou soltar todo o ar de maneira repentina, “senão o pássaro cai”. Com isso, os alunos vão conhecendo sua capacidade respiratória, não deixando o “tanque de ar” se esvaziar por completo, e podem planejar a próxima renovação do ar com tranquilidade.

2 – Locomotiva: imitar uma locomotiva soltando também o ar em X, mas com variação de andamento: iniciar bem lentamente, como se a locomotiva estivesse “saindo da estação”; ir acelerando (pode-se fazer um movimento circular com os braços, simbolizando a engrenagem) e depois, desacelerando, como se a locomotiva estivesse “chegando na estação”. No final, um grande e longo F.



Imagem 21 – crianças brincando de “locomotiva” ou “trenzinho”, orientadas pela monitora Stéfani

Obs. esse exercício pode ser preparado na “hora das brincadeiras”, com a imitação dos movimentos da locomotiva e com um propósito rítmico.

3 - Grande S: soltar o ar articulando a letra “S”, e fazendo um desenho imaginário dessa letra no ar, com o dedo indicador. O movimento com os braços é lento e bem amplo. A saída do ar deve ser simultânea ao desenho do S: “os dois tem que acabar juntos”. Provavelmente na primeira tentativa falte ou sobre ar, portanto, o regente pode repetir o exercício aconselhando as crianças a soltarem o ar mais devagar, tentando manter o “tanque de ar” cheio.



Imagem 22 – crianças realizando o exercício “Grande S”

4 – Balão (bexiga): imaginar o enchimento de um balão, expirando em 10 curtos “F”s. Após esses “F”s, sentir o ar entrando automaticamente, sem forçar a inspiração. Em seguida, pode-se imaginar o ar saindo por um pequeno furo, em um outro longo e silencioso “F”.



Imagem 23 – crianças realizando o exercício “Balão”

5 – Fitas coloridas: cortar tiras de papel crepom colorido (aproximadamente dois centímetros de largura) e distribuir uma para cada criança; segurar levemente o meio da tira com as duas mãos (tomando cuidado para não rasgar) e deslizar mãos para as pontas da tira enquanto se esticam os braços no sentido vertical. Isso deve ser simultâneo à inspiração. Conforme esticam os braços, as crianças procuram o alinhamento postural. Ao expirar, as crianças mantêm o alinhamento (com a tira esticada) e quando o ar acaba, podem relaxar o corpo e soltar os braços. Realizar a atividade mais uma vez.

Pode-se trabalhar também com as tiras de papel crepom para ilustrar o movimento de expansão da caixa torácica, trabalhando com as fitas na horizontal. Essas tiras também podem ser utilizadas, ainda, para se trabalhar o repertório: as crianças imitam a regência da peça segurando as tiras.



Imagem 24– movimento da caixa torácica na inspiração e expiração, representado pelas fitas

3.3.4. Vocalização inicial

Após a realização de exercícios que enfatizam a concentração corporal, a postura e a respiração, é a hora de se começar a “soltar a voz”, ou seja, ativar as pregas vocais, sem que haja uma preocupação inicial com a afinação. Nesse momento também podem ser trabalhados os parâmetros sonoros: altura (grave-agudo), duração (longo-curto), intensidade (forte-fraco) e timbre, e pode-se incentivar a improvisação. Fonterrada descreve o tipo de trabalho que propomos nesse momento do ensaio coral:

nesse segmento trabalha-se a voz de modo não-convencional, fazendo com que o grupo crie sons e ruídos, explorando movimentos de língua e mandíbula, articulações, ressonância, de modo a produzir sons estranhos, engraçados, aterrorizantes, inusitados. Faz-se uso de imitações, onomatopéias, diálogos sem palavras e todo e qualquer recurso que leve à desinibição, estimule a percepção e o uso da voz e favoreça a produção musical espontânea (FONTERRADA, 1991, p.197).

As atividades de vocalização, que contribuem para o desenvolvimento do canto, podem incluir a exploração de todo tipo de sons vocais. Segundo Durrant e Welch (1995, p.50), esse processo pode ser iniciado com a imitação de sons do mundo “real” (por exemplo, animais e máquinas), bem como de mundos imaginários (como gigantes e dragões); as crianças podem ainda criar novos sons para representar imagens e movimentos, valendo-se da criatividade e imaginação. Outro recurso é a leitura de poesias infantis ou a inserção de efeitos especiais em histórias infantis. Esses exercícios simples, oferecem à criança a oportunidade de experimentar várias possibilidades sonoras com sua própria voz.

Assim, evocamos a imitação de sons do cotidiano das crianças, valendo-se de percussão vocal e principalmente do recurso do **glissando**, ascendente e descendente, que funciona muito bem com coros infantojuvenis (sendo incomuns no trabalho com coros adultos) e que já podem ser utilizados nos exercícios de concentração corporal. Durrant e Welch (1995, p.51) argumentam que é vantajoso começar atividades cantadas com o uso do glissando: com esses deslizes, “muito mais do que com o modelo de alturas específicas (isto é, afinadas)”, é muito mais provável que a criança tenha uma experiência

bem-sucedida. “O objetivo é o movimento de cima para baixo, ou vice-versa, de modo que a altura inicial e final não são importantes nessa tarefa vocal” (*id.*, *ib.*).

Vertamatti (2008, p.119), ao propor a utilização de *glissandos* no coro CantorlA, deparou-se com o fato de que “essa maneira de cantar não fazia parte da prática do coro”, constituindo uma dificuldade técnica, de modo que “era preciso fazer um trabalho específico envolvendo *glissandos* com o grupo”. A pesquisadora explicou às crianças do coro que para realizar os *glissandos*, era necessário “deslizar de uma nota a outra”, conforme indicações do compositor Murray Schafer em sua obra “*Snowforms*”, em que utiliza essa técnica. Foi também explicado às crianças do CantorlA que o *glissando* “é um som que muda de altura constantemente” (*id.*, *ib.*). Nesse campo, podem-se acrescentar ainda o uso de imagens associadas ao que está sendo cantado (por exemplo: patinação, lago gelado, escorregador), bem como gestos e movimentos corporais relativos à direção do som (subindo, descendo). Vertamatti (2008, p.119-120) destaca a importância da associação entre o *glissando* e o movimento corporal e sugere exercícios semelhantes aos que trazemos no final deste subcapítulo.

Contudo, cremos que o grande alvo a atingir com o uso do *glissando* seja a utilização da voz de cabeça, que em geral não é a voz mais utilizada para a fala e muitas vezes é negligenciada no canto infantojuvenil. Com o movimento ascendente em *glissando*, as crianças utilizam a voz de cabeça de maneira espontânea, ou seja, cantam naturalmente na região aguda, sem perceber o que estão realizando, pois estão envolvidas pela ludicidade. Com essa prática orientada, as crianças vão assimilando as diferenças entre a emissão vocal no registro grave e agudo, entre a voz falada e a voz cantada.

Um experimento que pode ser realizado com as crianças é a “subida” e a “descida” da voz: pede-se às crianças para que coloquem os dedos da mão no pescoço, pressionando-o levemente; inicia-se um *glissando* do grave para o agudo, com a letra A ou Ó; dessa forma, é possível sentir que a vibração das pregas vocais se desloca de cima para baixo. Em seguida, pode-se fazer o mesmo com um *glissando* em movimento descendente

(do agudo para o grave). É preciso lembrar as crianças que não deixem o ar “escapar” de uma só vez quando começam a cantar. Outra experiência serve para que as crianças sintam a voz de peito e voz de cabeça: coloca-se a mão sobre o peito; um longo som grave (região de La2) é cantado e assim, sente-se a vibração no peito. Em seguida, as crianças podem emitir um som *glissando* que sobe rapidamente para o agudo, sentindo que a vibração “some” do peito e vai para a cabeça.

Os exercícios de vocalização inicial também incluem o trabalho de articulação dos sons (ou dicção). Segundo Behlau et al. (2004, p.32), a articulação “refere-se à maneira como ocorre a produção de sons da fala”. Desse modo, a importância da articulação na fala se dá, sobretudo, pela transmissão e compreensão do texto, sendo vital para a comunicação. De maneira mais detalhada, as fonoaudiólogas Faria et al. explicam que

a articulação de cada som envolve a movimentação de alguns órgãos fonoarticulatórios (lábios, língua, véu palatino, pregas vocais), o modo como estes órgãos produzem o som (fricativo, plosivo, nasal, sonoro, surdo, lateral) e o ponto articulatório (língua-dental, linguopalatais, labiodental, bilabial, etc.) (...). Portanto, a boa articulação de cada som e dos sons encadeados nas palavras é essencial para uma boa comunicação (FARIA ET AL., 2008, p.73).

A título de esclarecimento da citação acima, ilustramos os pontos de articulação das vogais e consoantes do alfabeto brasileiro.

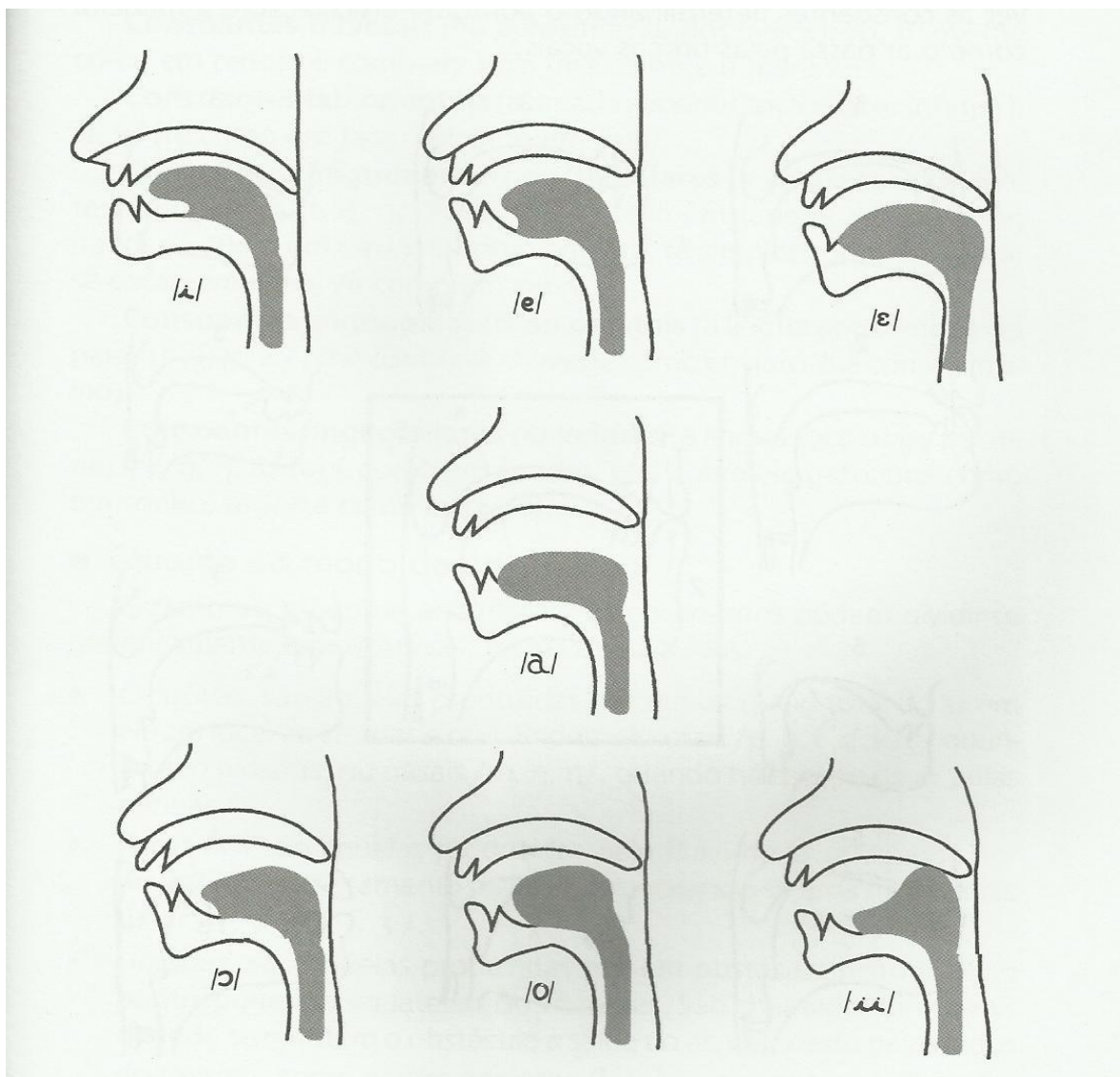


Figura 33 – pontos de articulação das vogais (Fonte: BEHLAU et. al., 2004, p. 33)

As ilustrações das letras acima correspondem aos seguintes fonemas do português brasileiro: /i/ (como em *rio*), /ê/ (como em *gênio*), /é/ (como em *pé*), /a/ (como em *lata*), /ô/ (como em *pônei*), /ó/ (como em *pó*) e /u/ (como em *lua*). Segundo Behlau et. al., “para articular cada vogal, a língua posiciona-se para frente ou para trás, para cima ou para baixo dentro da cavidade oral, e em conjunto com os lábios permanecem mais fechados ou mais abertos” (2004, p.33). Como exemplo de exercício, temos a imitação do lobo, ou o “uivo” (A – U), em que utilizamos os sons longos e agudos, e passamos da letra

A para a letra U apenas movimentando os lábios, mantendo a abertura da boca. Pode-se fazer o mesmo com as letras I-Ó, imitando uma sirene de ambulância.

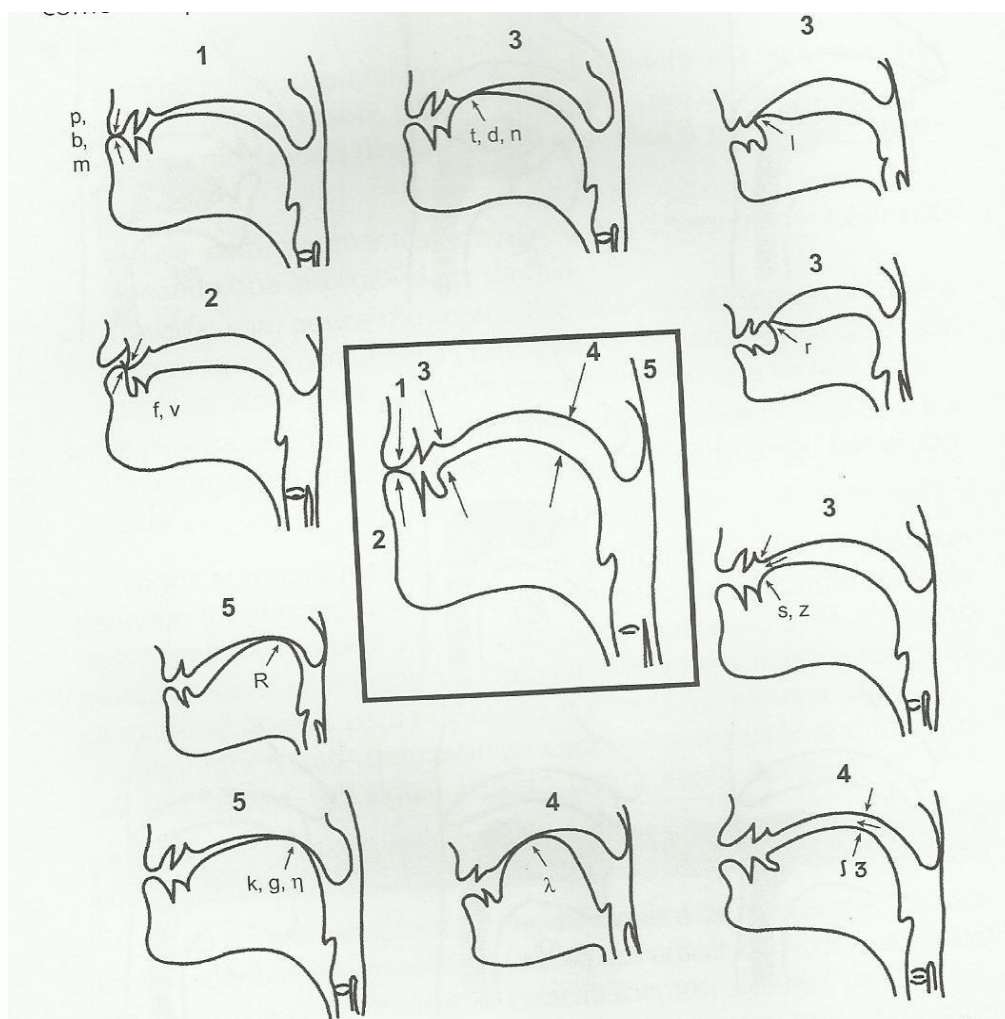


Figura 34 — pontos de articulação das consoantes (Fonte: BEHLAU et. al., 2004, p. 34)

A articulação está estreitamente relacionada com a ressonância, com a qualidade da projeção vocal cantada. Bartle escreve que “as consoantes dão ao som coral tanto vitalidade quanto clareza, energia e beleza, definição e intensidade” (2003, p.21). Trataremos destes itens no subcapítulo seguinte, destinado aos vocalizes. Contudo, a articulação textual pode ser trabalhada com a voz falada, utilizando histórias escolhidas estrategicamente com o propósito de apresentar conteúdos musicais e/ou vocais – como alguns materiais elaborados e indicados por fonoaudiólogos, que podem ser adaptados ao contexto coral. Pode-se escolher algumas frases ou palavras para serem faladas pelas

crianças, incentivá-las a imitar personagens com diferentes tipos de voz (aguda, grave, lenta, rápida, forte e fraca), a produzir onomatopéias, e ainda, enfatizar os momentos de respiração conforme a pontuação. Pode-se, ainda, apresentar o conceito de interpretação, mostrando a diferença entre uma leitura mecânica e uma apresentação em que há diferentes tipos de entonação por parte do leitor, conforme o que está sendo lido – a história interpretada, obviamente, passou por um tempo de estudo e preparo para chegar ao ponto de ser apresentada. No coro infantojuvenil, é importante enfatizar a articulação das palavras “com movimentos adequados aos diferentes sons, proporcionando boa inteligibilidade da fala” (BEHLAU, 2004, p. 32), para que desta forma o texto seja compreendido pelo público que assiste a uma apresentação.

Nos exercícios de vocalização inicial, pode-se trabalhar a articulação de cada vogal e de cada consoante, usando-se da criatividade e imaginação. Cada exercício envolve a ludicidade, podendo ser utilizados fonemas que evocam imagens, paisagens ou seres vivos, bem como ruídos e onomatopéias. Faria et al. (2008, p.54) propõem alguns exercícios de vocalização que podem ser facilmente realizados:

1. fazer “mastigação” com Hummmm, em *bocca chiusa* (boca fechada). Sentir como o som vibra na boca, no nariz e nos seios da face.
2. vibração de língua (trrrrrrr) ou de lábios (brrrrrrr)
3. vvvzzjjj – um som longo e contínuo, repetido 5 vezes (intercalado por inspirações).

Como utilizamos cada exercício com uma proposta lúdica, evocamos uma imagem concreta para as crianças: no primeiro exercício, podemos levá-las a imaginarem que estão comendo um chiclete, e depois “desgrudá-lo” dos dentes passando a língua por eles; no segundo, para a vibração de língua (trrrr), pode-se imaginar uma britadeira na rua, ou um telefone antigo; para a vibração dos lábios (brrrr), um caminhão ou uma moto; para as consoantes v,z,j, pode-se imaginar, por exemplo, o som de insetos para cada letra (besouro, abelha, mosca varejeira). Esses exercícios se conectam com o trabalho de respiração, uma vez que é necessário inspirar antes de realizá-los e manter a pressão do

ar durante a emissão dos sons vibrantes. É importante que as crianças tenham consciência das sensações, isto é, que consigam sentir o som que está sendo produzido.

Findando este subcapítulo, não podemos deixar de fazer uma importante consideração: é necessário que o regente esteja sempre atento à articulação e à fonação das crianças, individualmente e no grupo. Em certos momentos de jogos ou brincadeiras, pode-se pedir às crianças (sem constrangê-las) para que cantem ou falem sozinhas. Se for constatada qualquer irregularidade, o regente precisa conversar com os pais e aconselhá-los a procurar um médico otorrinolaringologista e/ou um fonoaudiólogo para a criança.

A seguir, apresentamos exemplos de livros, histórias e canções que se encaixam nessa proposta e em sequência, alguns dos exercícios de vocalização inicial adotados no PCIU!.

Histórias (devendo ser adequadas à faixa etária do grupo) –

- **“Bia, Li e Lé”** (Sandra Fontenelle)¹⁷²; **“Estória de Calinho”**, do livro **“Disfonia Infantil”** (Sandra Martins) e **“Manual de Educação Vocal para crianças”**: escritos por fonoaudiólogas, abordam a saúde vocal por meio de seus personagens;
- **“Coro dos bichos”** (Tatiana Belinky) retrata um ambiente coral, destacando a importância de todos serem considerados como iguais no conjunto;
- **“Coleção Toc-Toc”** (Liliana Iacocca) – formada por seis livros: **“Plic, plic, um barulho da chuva”**; **“Uuuu, um barulho estranho”**; **“Ssssss, um barulho da mata”**; **“Triimm, um barulho da casa”**; **“Tum, Tum, Tum, um barulho do corpo”**; **“Fom-fom, um barulho da cidade”**. Sugerem sons onomatopaicos, de maneira que as crianças formam os “efeitos especiais” da história.
- **“Era uma vez... a voz”** (Leslie Picolotto Ferreira) e **“Era uma voz”** (Gasparini, Azevedo e Behlau) – histórias e exercícios que incentivam a produção vocal e o cuidado com a saúde vocal.
- **Fábulas**: na história do **“Chapeuzinho vermelho”**, por exemplo, que é conhecida por grande parte das crianças, pode-se imitar com voz aguda a personagem **“chapeuzinho”**, e com voz grave o **“lobo mau”**. Para que a fábula se torne mais atrativa, pode-se propor a criação de um final diferente, ou uma nova fábula com a proposta **“chapeuzinho vermelho moderno”**.

Outros livros com proposta musical:

- **“Coleção MPB para Crianças”** (Adriana Sydor): Adoniran Barbosa, Ary Barroso, Carmen Miranda, Elis Regina, Nara Leão, Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, Noel Rosa, Pixinguinha, Tim Maia Tom Jobim, – mesclando elementos biográficos e fictícios dos compositores e intérpretes

¹⁷² a referência completa dos livros (cidade, editora, ano) se encontra na bibliografia desta tese.

brasileiros, aproxima-os das crianças, criando uma identificação com os personagens, e levando ao seu conhecimento algumas das obras no contexto em que foram compostas.

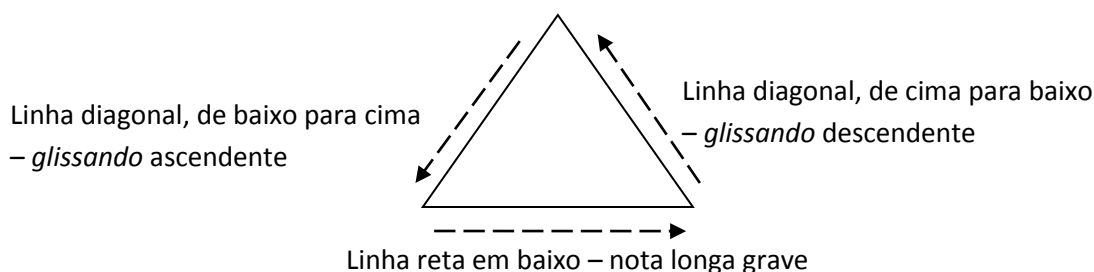
- **“História da Música para crianças”** (Coleção do Jornal Folha de São Paulo), Coleção **“Crianças Famosas”** (Callis Editora) e **“Coleção história da música para crianças”** (Editora Alvorada): biografia dos principais compositores (Mozart, Beethoven, Bach, Vivaldi, entre outros). As histórias apresentadas nos livros (algumas, fictícias, em que o compositor é o personagem principal) contextualizam o universo infantil.
- **“Pedro e o lobo”** (conto tradicional russo); **“Pedro e o choro”** (Simone Cit)
- **“Erumavez”** (Carlos Kater)

Histórias cantadas (em Compact Disc):

- **“História de Ana Maria”** (Palavra Cantada) – diferenças entre voz cantada e voz falada, voz adulta e voz infantil
- **“A noite no castelo”** (Hélio Ziskind) – voz de fantasma (*glissandos*), de bruxa (*staccatos* descendentes) e de vampiro (ar aspirado pela boca)

Exercícios:

1 - Desenhos com a voz: imaginar formas geométricas, como triângulo, quadrado e, círculo, e fazer um desenho imaginário com a ponta do dedo no ar. Conforme se desenha, a voz acompanha em *glissando* (com uma vogal): nas linhas retas, o som não muda (nota longa sem variações); linhas para cima, *glissandos* ascendentes e linhas para baixo, *glissandos* descendentes. Exemplo:



2 – Fitas coloridas: as mesmas fitas de papel crepom utilizadas no exercício de controle respiratório podem ser utilizadas para compor um exercício de vocalização inicial. Pede-se que uma criança crie um movimento com a fita e esse movimento seja sonorizado (com o uso de *glissandos*); a seguir, as outras crianças imitam exatamente o que o colega criou.



Imagem 25 – *glissandos* com fitas coloridas

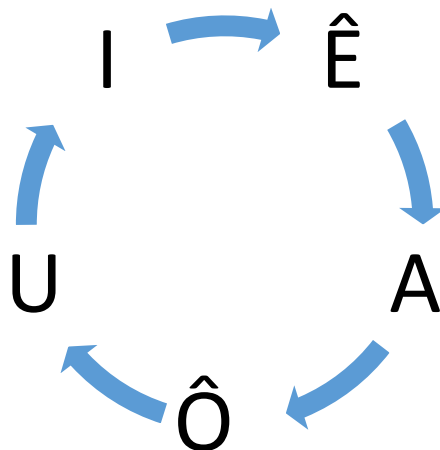
3 – “Bola Imaginária”: em roda e em pé, os alunos vão imaginar que estão jogando uma bola, de um para outro. Os alunos deverão olhar para quem desejam “jogar” a bola e imitar o som que ela estaria fazendo, de acordo com o movimento (ex: se o aluno joga a bola com força, deverá fazer um som forte; os alunos também podem imaginar que há alguma coisa dentro da bola, etc). Com proposta semelhante, podemos também realizar uma “pescaria sonora”, em que uma criança segura a vara de pescar (que pode ser imaginária ou real, isto é, uma vara de bambu) no centro da roda; ela olha para um dos colegas e o “pescar”, sonorizando o movimento em *glissando* enquanto lança a linha imaginária e a traz para perto de si. O colega “pescado” fica no lugar do “pescador” e reinicia o jogo.

4 – “Fio sonoro”: crianças imaginam que estão passando um fio, em sentido horário ou anti-horário da roda, e desenham o caminho desse fio, criando som(ns) para o(s) movimento(s).

Articulação (Dicção)

5 - Telefone sem fio: é um jogo muito conhecido e apreciado pelas crianças. No PCIU I, as crianças sempre pedem para jogá-lo. Uma criança escolhe uma palavra e fala no ouvido da próxima, que passa para uma outra, e assim por diante. A última criança fala a palavra que ouviu (a qual, frequentemente, é diferente da que foi falada pela primeira criança).

6 - Letras sonoras: em mini cartazes (por exemplo, folhas de papel sulfite), compor uma combinação de letras de diferentes tamanhos e cores, formando diferentes efeitos visuais que podem ser associados aos parâmetros sonoros, como altura, intensidade, duração e timbre, e outros efeitos como *crescendo* e *decrescendo*, momento de silêncio (pausa), *acelerando* e *rallentando*, e que sugiram a interpretação das crianças. Podem ser utilizados sons longos (vogais, consoantes S, Z, X, F, V, G, L, M, N, R) e curtos (B, D, T, P, K) ou letras combinadas. Alguns mini-cartazes podem ser utilizados como exercícios de preparação vocal, onde o desenhos das letras vão sendo indicados pelo regente. Seguem dois exemplos :



Figuras 35 e 36 – cartazes para o jogo “letras sonoras”

3.3.5. Vocalizes

Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos uma série de definições para vocalizes ou vocalises, divergindo entre si ou apresentando apenas uma de suas possibilidades de utilização (por exemplo: “vocalizes são exercícios em *bocca chiusa*”, ou “vocalises são exercícios com vogais”). Encontramos também duas grafias – com “Z” e com “S” – principalmente na literatura em língua portuguesa, mas optamos por utilizar a grafia que é mais encontrada na literatura internacional (com z).

Dentro da preparação vocal, os vocalizes consolidam conceitos musicais como altura, melodia, ritmo, afinação, fraseado, dinâmica e agógica; em uma perspectiva peculiarmente sonoro-vocal, os vocalizes desenvolvem apoio, colocação, dicção (formação de vogais e articulação de consoantes), ressonância, flexibilidade, sustentação, projeção e extensão e simultaneamente, a afinação. Os vocalizes vêm dar refinamento ao som vocal, aperfeiçoando o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores da preparação vocal.

Em uma determinada peça ou trecho musical, a atenção do cantor é voltada para a interpretação de diversos elementos simultâneos que compõem a música: a diversidade rítmica, as variações melódicas, a articulação do texto, a harmonia – com outras vozes e com o(s) instrumento(s) acompanhador(es) – a agógica, a dinâmica, etc.

Nos vocalizes, os elementos musicais são mais simplificados e repetitivos, portanto, a atenção do cantor pode se voltar para a resolução das dificuldades técnico-vocais.

De maneira geral, a finalidade do vocalize “é colocar o aparelho fonador na máxima condição de flexibilidade para obter uma perfeita emissão da voz, um timbre agradável e uma extensão apropriada” (Perelló, 1975, *apud* LEITE et. al, 2004, p. 231). Ao estudar de maneira aprofundada esse tema, Chaves (2012) afirma que

o vocalise auxilia o cantor a adequar sua “colocação”¹⁷³ vocal às inúmeras obras escritas, além de auxiliá-lo a exercitar e aperfeiçoar a execução de diversos elementos musicais contidos nas obras vocais (...). Os vocalises, no entanto, não se limitam a serem somente exercícios que auxiliam o estudo vocal do cantor (...) Apesar de todos serem cantados sobre uma vogal, eles possuem aplicação e características específicas que os diferenciam (CHAVES, 2012, p.4).

A autora ainda considera que “a prática de vocalizar, tão antiga e tão atual, é de fato, uma importante ferramenta para o cantor e que essa prática deve acompanhá-lo” (2012, p.136). Nesse sentido, os vocalizes contribuem para que cada cantor estabeleça a relação da técnica (saber fazer) com o som vocal que por ele é produzido. No coro, a prática dos vocalizes é essencial para homogeneizar o som do grupo, na busca pelo timbre desejado pelo regente; nas palavras de Vladimir Silva, “concretizar a imagem sonora idealizada em sua mente” (2011b, p.198).

Segundo Pfautsch, a importância do vocalize geralmente é reconhecida quando se percebe que o coro não afina e não se equilibra como deveria (1988, p. 79) – o que alguns denominam “timbrar”, ou seja, vozes que se mesclam e resultam em um som homogêneo. No entanto, Pfautsch adverte que os exercícios não podem cair em uma rotina; os vocalizes dependem da criatividade do regente, que ao utilizar-se de uma variedade de procedimentos, promoverá estimulação, engajamento e interesse para os cantores.

¹⁷³ A colocação aqui é entendida como “direcionamento das ondas sonoras emitidas pela vibração das pregas vocais até as cavidades de ressonância bucais e faciais, por meio de uma conformação muscular e de uma expiração adequadas, proporcionando a reflexão de tais ondas e uma consequente amplificação dos sons e de seus harmônicos” (DUTRA, 2001, p. 211, *apud* CHAVES, 2012, p.4).

Pelo fato de serem repetitivos, os vocalizes tendem a ser executados mecanicamente, o que deve ser constantemente observado pelo regente, conforme advertem Robinson e Winold (1976, p.73):

exercícios vocais que são puramente mecânicos por natureza e não significativamente relacionados a uma deficiência musical ou vocal específica não são aconselhados, uma vez que cada regente deveria desenvolver uma técnica de ensaio que levará a uma experiência satisfatória para cada membro do conjunto¹⁷⁴ (ROBINSON; WINOLD, 1976, p. 73).

Fernandes, Kayama e Ostergrën confirmam essa tendência de mecanização e utilização de vocalizes de maneira displicente, sem que haja um planejamento baseado em escolhas, decisões e adaptação ao que está sendo trabalhado, às necessidades e dificuldades do coro:

há os [regentes] que se prendem ao uso de alguns determinados exercícios ou métodos aprendidos em alguma escola de canto, sem discernir se esses contribuirão para o desenvolvimento da sonoridade das vozes. Existem aqueles que, por não planejar seus ensaios e a aplicação da técnica vocal no repertório, utilizam um número exagerado de vocalises aprendidos em cursos diversos, acreditando que conseguirão bons resultados através deste trabalho. Observam-se, ainda, regentes que buscam uma sonoridade única em seu trabalho; por acreditar que os vários estilos devem se adequar a tal sonoridade, executam todas as obras do repertório com um mesmo som (FERNANDES, KAYAMA, OSTERGREN, 2006, p.40).

Sendo assim, é importante que cada vocalize seja conduzido e utilizado de modo funcional, estabelecendo uma conexão com o repertório em estudo. O regente pode, inclusive, escolher trechos de peças desse repertório que apresentam dificuldades, organizando-os em pequenos vocalizes (conforme apresentaremos no subcapítulo 3.3.5.) e trabalhando-os separadamente. Reger os vocalizes – prática que não é muito comum em um ensaio coral – é uma estratégia contrária à tendência de mecanização, pois

¹⁷⁴ *Vocal exercises which are purely mechanical in nature and not meaningfully related to a specific musical or vocal deficiency are not advised, since every conductor should develop a rehearsal technique that will lead to a satisfying experience for each member of the ensemble.*

contribui para que os coralistas voltem sua atenção para o regente, e assim se possa expressar uma intenção musical.

Na rotina de ensaio, é importante que sejam mesclados vocalizes conhecidos e vocalizes novos, pois os elementos já conhecidos transmitem às crianças uma sensação de autoconfiança, de domínio do conhecimento; por sua vez, o elemento novo ou surpreendente é sempre motivador para as crianças, que são naturalmente curiosas. Goetze, Broeker e Boshkoff confirmam essa tendência: “jovens cantores apreciam a segurança de uma estrutura pré-estabelecida, mas se os métodos e a sequência se tornam uma rotina fixa, eles tendem a deixar de se envolver” (2011, p.66). As autoras sugerem que o regente use variações em um mesmo exercício – outras tonalidades, sílabas ou textos diferentes – sendo que essas pequenas mudanças (que trazem algo de novo e ao mesmo tempo, utilizam um elemento já conhecido) servem para manter a atenção dos cantores.

Já discutimos sobre os conceitos de **extensão, tessitura e registros** da voz infantil. Durante a vocalização inicial, que apresentamos anteriormente, é possível fazer com que as crianças descubram sua voz de cabeça – com a qual não estão acostumadas a cantar – de maneira natural, preparando sua utilização nos vocalizes. Portanto, podemos iniciar os vocalizes no registro agudo e trabalhar em direção descendente (tanto melodicamente, quanto em relação às tonalidades que vão sendo transpostas na repetição do vocalize). Dessa maneira, as crianças naturalmente realizam a passagem para o registro grave com o mesmo tipo de apoio e colocação utilizados no registro agudo – o que não ocorre no caso inverso: se iniciamos os vocalizes no registro grave, as crianças tendem a emitir uma voz muito próxima da fala, sem apoio ou colocação, e muitas vezes não conseguem realizar a passagem de voz para o registro agudo.

Propomos então uma prática que marca o início dos vocalizes: a emissão de um longo Lá 440H (Hertz), colocado na vogal “U”. Com isso, as crianças, que podem ter se dispersado durante os jogos de vocalização inicial, vão voltando sua atenção para o regente e, conseqüentemente, trocam a fala pelo canto. Além disso, se as crianças começam a cantar sempre na mesma altura, vão também desenvolvendo a memória

perceptiva, o que contribui para a manutenção da afinação¹⁷⁵. Essa prática é embasada no trabalho de Bartle: “um bom método de conseguir a atenção delas quando você deseja começar é fazer com que repitam o Lá do regente em um som de vogal U lindamente formado e sustentado”¹⁷⁶ (2003, p.35).

Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.141) propõem exercícios de improvisação a partir desse Lá 440H (que pode ser dado pelo diapasão): variar ritmicamente; articular a sílaba “du”; cantar em staccato (o regente canta, as crianças repetem, depois as crianças improvisam a variação rítmica, uma a uma); cantar com variações de dinâmica (crescendos e decrescendos); cantar com regência (uma criança escolhida cria um movimento e todos cantam o Lá 440H conforme o movimento sugere).

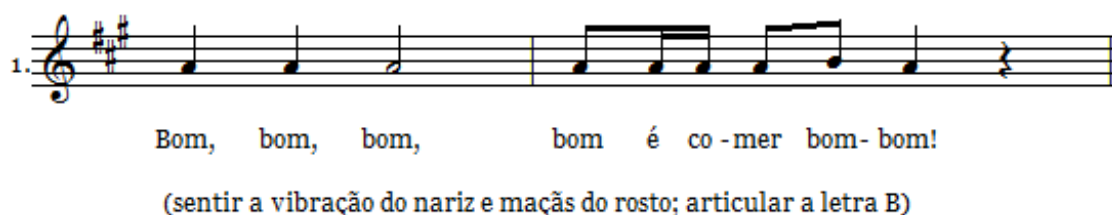
Nos coros adultos, é comum iniciar os vocalizes melódicos em *bocca chiusa*. No entanto, percebemos que com as crianças há uma maior dificuldade em perceber as sutis mudanças de altura quando não há um elemento textual ou a ação dos articuladores. Como em *bocca chiusa* os exercícios tendem a favorecer uma emissão mais suave e a projeção do som é menor, ainda corre-se o risco de ter uma emissão muito forçada, tensionando principalmente o palato mole e a base da língua. No caso da mandíbula ficar fechada, “comprimindo a língua junto ao palato duro, há também uma sensação de ressonância concentrada nas cavidades nasais e na garganta” (HAUCK-SILVA, 2012, p.117).

Após a emissão do U longo, em uma única altura (visando a afinação), inicia-se o trabalho com vocalizes em diversas modalidades de articulação: vogais, consoantes, sílabas, palavras, frases, como os que exemplificamos a seguir. No vocalize 1 (abaixo), pode-se partir de uma vocalização que contribui para a articulação: imaginar um bombom (como “Sonho de Valsa”), colocar na boca e mastiga-lo; fazer sons em glissandos ascendentes e descendentes, sugerindo algo muito gostoso (hmm!). Em seguida, engolir o bombom (lembrando que o ato de engolir favorece o alongamento das pregas vocais) e

¹⁷⁵ Isso foi comprovado no PCIU!: com a prática de se cantar o Lá 440H em todos os ensaios, as crianças memorizaram o som da nota. Basta indicar a vogal “U” após a vocalização inicial, juntamente com um gesto que indica um traço em linha reta, e as crianças já começam a entoá-la.

¹⁷⁶ *A good method of getting their attention when you wish to begin is to have them repeat the conductor's A on a beautifully formed “oo” vowel sound and sustain it.*

“limpar os dentes”, passando toda a língua em volta da arcada superior e inferior. Depois disso, a prática do vocalize se inicia.



Partitura 8 – Vocalize 1: “Bombom”¹⁷⁷.

Esse vocalize começa com a nota Lá, que teria sido cantada anteriormente com a vogal “U”, de acordo com essa proposta. Somente na prolongação do “M” final, teremos um som com a *bocca chiusa*, que se origina na vogal “Ô”, evitando o golpe de glote. Podemos trabalhar a sensação de ressonância, pedindo para que as crianças coloquem os dedos das mãos ao redor do nariz e sintam a vibração.

Carnassale considera apropriado que os vocalizes sejam “iniciados em tonalidade média (nem muito agudo, nem muito grave) e depois cantados em tonalidades mais agudas, subindo de meio em meio tom” (1995, p. 95). Essa “tonalidade média” corresponde à região de passagem que apresentamos no gráfico 5 (registro vocal das crianças), dentro do registro considerado confortável para o canto infantojuvenil. Claire Dinville também aconselha a subida dos exercícios de meio em meio tom, pois

não há uma modificação súbita da técnica, existe uma continuidade, uma progressão a todos os níveis tanto no que diz respeito à pressão expiratória, ao aumento de volume das cavidades supra-laríngeas, como para o deslocamento da laringe e do lugar de ressonância que se faz no mesmo sentido (DINVILLE, 1993, p.44).

¹⁷⁷ Este vocalize foi aprendido pela regente durante a Oficina de Musicalização Infantil ministrada no Instituto de Artes da Unesp, na “Semana venha nos conhecer” (1994), pela acadêmica Simone Frazão.

Subindo por semitons a partir da nota Lá³, é necessário que o regente observe se as crianças estão cantando com naturalidade no registro agudo. Para um primeiro exercício, sugere-se que não cheguem a ultrapassar a nota Ré⁴, no entanto, essa nota deve ser alcançada com naturalidade (sem “gritos”), o que demanda muita atenção do regente ou preparador vocal.

No coro infantojuvenil, sugerimos que os primeiros vocalizes a serem trabalhados com as crianças não enfatizem a utilização de graus conjuntos por movimentos ascendentes e descendentes em andamento rápido (do tipo I – II – III – IV – V – IV – III – II – I), sobretudo quando não há um texto, como é comum nos coros adultos. Para as crianças não musicalizadas é mais difícil perceber as mudanças de altura com intervalos muito próximos, sobretudo se forem executados rapidamente e sem um texto de apoio. Assim, esse tipo de exercício em graus conjuntos pode levá-las a entoar com portamentos¹⁷⁸, isto é, sem alturas precisas. Considerando que, em nossa proposta de preparação vocal, há um momento para a realização de exercícios de exploração vocal com *glissandos*, que tem o mesmo princípio dos portamentos – porém, englobando uma série de alturas – consideramos que os vocalizes devam priorizar e enfatizar a afinação precisa das notas.

Sugere-se que no início do trabalho, o regente cante o vocalize na tonalidade inicial e as crianças o repitam – mantendo esse procedimento a cada mudança de tom. As crianças são, a princípio, bastante ansiosas para cantar, e é difícil conter essa ansiedade. Contudo, o regente enfatiza, desse modo, a importância de se ouvir antes de cantar. Aos poucos, as crianças vão entendendo que é preciso ouvir com atenção antes de cantar, para repetir exatamente o que fora ouvido. Mantendo essa prática, as crianças vão assimilando a mudança de um tom a outro e então não será mais necessário esse procedimento, isto é, as crianças já podem iniciar o canto logo que o novo tom seja

¹⁷⁸ O **portamento** é definido por Dinville (1993, p.115) como “um vício de má formação musical (...) que indica a falta de sinergia entre os órgãos vocais e respiratórios (...) Trata-se de passar de uma nota para outra passando por todas as notas intermediárias que se encontram entre a primeira nota e a segunda nota a ser cantada”.

ouvido. Essa prática também faz com que a percepção se torne mais refinada, e consequentemente, a afinação na execução dos vocalizes vai obtendo um sensível aprimoramento.

Os vocalizes com vogais procuram definir a “forma de boca” e o som mais adequado para cada vogal. No trabalho realizado com crianças, podemos associar a “forma” a determinados gestos, expressões e imitações, utilizando-nos do elemento lúdico. Goetze, Broeker e Boshkoff afirmam, sobre o trabalho com as vogais, que

a chave para um som coral belo e homogêneo é a uniformidade na produção de vogais. A duração das vogais cantadas é mais longa do que a das vogais faladas (...). Nós frequentemente falamos aos nossos coros que o cantar emprega uma linguagem diferente do falar, então nós lhes pedimos que usem “a linguagem da canção”. Assim, nosso trabalho é duplo: devemos ensinar a formação apropriada das vogais, e devemos ter certeza de que todos os coristas estão modelando as vogais da mesma maneira (GOETZE; BROEKER; BOSHKOFF, 2011, p.80).

Fernandes (2009) também ressalta a importância do trabalho com as vogais, na busca pela qualidade vocal do grupo:

a construção da sonoridade de um coro é dependente de uma produção vocálica uniforme e acusticamente equilibrada. Assim, na abordagem dos vários elementos da dicção, devemos antes de tudo, nos ater ao estudo da produção acústica das vogais; da postura que o trato vocal deve assumir para a produção adequada de cada som vocálico em toda a extensão da voz; da diferenciação das vogais no canto (...) (FERNANDES, 2009, p. 238).

O autor encoraja os regentes a trabalhar essa sonoridade coral a partir das vogais, mesmo sendo um trabalho árduo, “que requer disciplina e continuidade” (*id.*, p.247). A foto abaixo ilustra o gesto circular em volta da boca que demonstra a forma da vogal “Ô”, trabalhado no PCIU!:

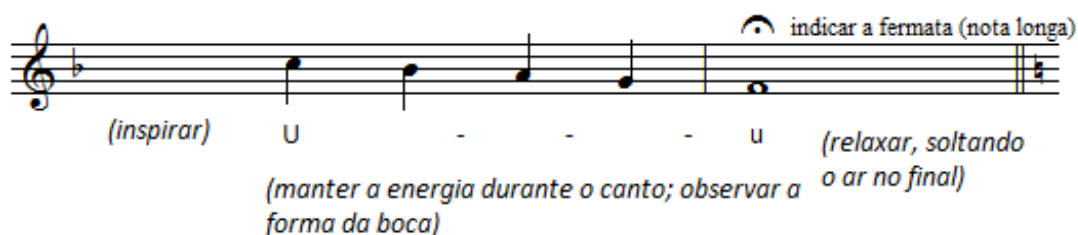


Imagem 26 – crianças representando a forma de boca da vogal “ô”

Propomos aqui um segundo vocalize¹⁷⁹ que enfatiza a respiração e o apoio em um trabalho com vogais. Pede-se que os cantores respirem e mantenham as costelas expandidas enquanto cantam; ao final, pede-se o relaxamento. Se os cantores puderem ter a sensação de relaxamento, então mantiveram a pressão do ar durante o canto; se, no entanto, não sentirem o relaxamento ao final, provavelmente “deixaram o ar escapar” – no início, ou no decorrer do exercício.

Goetze, Broeker e Boshkoff (2011, p.81) consideram a vogal “U” como a melhor para iniciar o trabalho de vocalizes com vogais. Para a vogal *U*, a faringe está alargada, busca-se espaço dentro da boca, a língua está repousada (com a ponta atrás dos dentes) e os lábios estão fechados, em círculo (é necessário verificar se os lábios estão tensos, retraídos; nesse caso, é preciso relaxá-los).

¹⁷⁹ A partir deste segundo exemplo de vocalize, as tonalidades que se apresentam são apenas uma possibilidade de execução e não representam, necessariamente, sua tonalidade inicial (ou final) no trabalho de preparação vocal. Isso vai depender da forma como o regente ou preparador vocal conduz o trabalho de vocalizes como um todo.



Partitura 9 – Vocalize 2, com vogal (U) sobre graus conjuntos descendentes; enfoque no apoio respiratório.

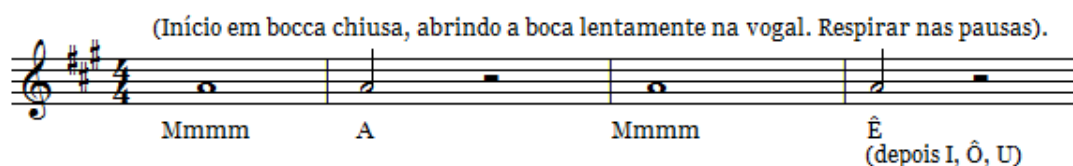
O vocalize pode ser trabalhado lentamente, demonstrando a mudança de uma nota a outra com gestos¹⁸⁰. Para cada vogal a ser trabalhada, é importante que o regente demonstre antecipadamente a forma de boca a ser utilizada, visando uniformizar as vogais e buscando o máximo da ressonância. Bartle sugere, como referência visual, um elástico (de borracha) esticado na posição vertical, para que as crianças se conscientizem do relaxamento do queixo (1993, p.112). Após as crianças compreenderem o vocalize, pode-se utilizar uma vogal para cada mudança de tom.

É importante a destacar a utilização dos vocalizes descendentes, “para que a *ressonância da voz de cabeça* (registro agudo) seja ‘levada’ para o registro médio e torne-se habitual.” (CARNASSALE, 1995, p.95). Ream compartilha da mesma opinião (1973, p.78), acrescentando: “jamais permita que as vozes passem de um tom *mp* [*mezzo-piano*]”. Esse caminho contribui para que as crianças foquem a atenção na respiração e no apoio, buscando ressonância, sustentação e uma boa colocação vocal; além disso, as crianças naturalmente descubrem a voz apoiada e bem colocada, sem fazer esforço no registro agudo, e transpõem para o registro médio a mesma colocação e a mesma qualidade sonora. “A criança deve acostumar-se a este ‘novo’ padrão de ressonância, uma vez que a maioria delas nunca cantou ou não tem o hábito de cantar com voz de cabeça” (CARNASSALE, 1995, p.95). Já discutimos nesta tese que as crianças, atualmente, tem a voz grave como seu referencial. Ao cantar nos registros médio e grave de maneira

¹⁸⁰ Nesse caso, sugere-se que o gesto seja circular – renovando-se a cada nota - e com as palmas para cima, indicando leveza, legato e sustentação da afinação; ao mesmo tempo, esse movimento – que se inicia próximo à cabeça – vai descendo discretamente, para indicar o movimento descendente da melodia.

intuitiva, a criança tende a usar a voz com mais intensidade e sem apoio, chegando ao “grito” – dependendo de como é estimulada. Notamos que muitos regentes usam a palavra “força” ao estimular um canto com maior projeção e com isso, a emissão vocal é tensa, gerando os sons gritados. Por esse motivo, consideramos mais adequado o uso do termo “energia”¹⁸¹, que indica a demanda pelo apoio, pela respiração, pela postura no canto.

Após o vocalize com uma única vogal, podemos utilizar vogais precedidas por consoantes anasaladas (M, N), conduzindo lentamente o som de *bocca chiusa* para a vogal, buscando na vogal a mesma ressonância dessa consoantes.



Partitura 10 – Vocalize 3: vogais precedidas por *bocca chiusa*

Para que durante o vocalize a atenção das crianças fique focada, o regente pode indicar o momento em que o som de *bocca chiusa* se transforma em vogal por meio de gestos; assim, pela regência, é possível variar a duração dos sons, e passar de um som a outro simultaneamente. Esse exercício também contribui para a sustentação de uma nota longa sem que se perca a afinação, pois a tendência é que a afinação vá baixando e o apoio vá se perdendo, isto é, relaxando a musculatura.

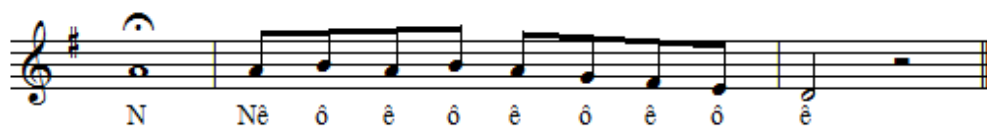
As vogais também podem ser combinadas (ex: IÔ, UA, etc.), com atenção à forma de boca para cada vogal. No vocalize abaixo, trabalhamos essa combinação em intervalos de 3ª Maior como os que apresentamos abaixo (semelhante ao som de uma sirene):

¹⁸¹ A palavra “energia” é frequentemente usada pelos regentes americanos, como se pôde verificar em cursos ministrados por Janet Gálvan (2001), na Oficina Coral do Rio de Janeiro, e por Henry Leck (2009), no Festival “Gran Finale”.



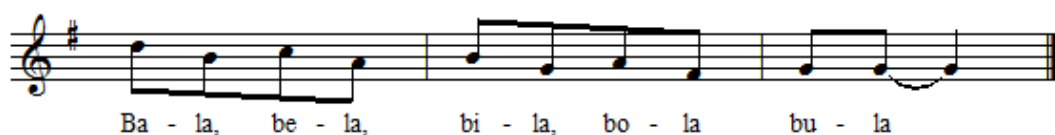
Partitura 11 – Vocalize 4: vogais combinadas

Combinando a consoante “N” e duas vogais, temos um outro vocalize que se inicia no V grau, sobe para o VI e por fim, caminha por graus conjuntos descendentes. Inicialmente, só a vogal “N” é cantada, buscando ressonância; em seguida, inicia-se a sequência descendente variando as vogais “Ê” e “Ô”:

Partitura 12 – Vocalize 5¹⁸²: consoante N e vogais combinadas

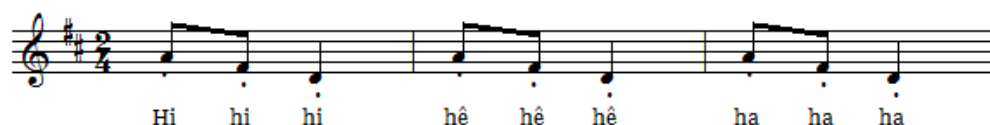
Para enfatizar a articulação das consoantes em um exercício com as diferentes vogais e em intervalos de 3^{as} (maiores e menores) em uma sequência descendente, sugerimos o conjunto de palavras “bala–bela–bila–bola–bula”, primeiro faladas e depois aplicadas ao vocalize. Ao apresentarmos esse exercício para o PCIU!, as crianças ficaram curiosas: “o que é bila e o que é bula?”. Foi explicado que “bula” é “aquele papel que vem junto com o remédio”. Quanto à “bila”, foi respondido: “pode ser um nome de cachorro...” As crianças acharam a resposta engraçada e ficaram satisfeitas, cantando com ânimo o vocalize. É importante que o fonema “B” seja atacado com precisão, porém, a pressão não pode ser exagerada no início do vocalize, após a inspiração.

¹⁸² Este vocalize foi ensinado por Rodney Eischemberger na Oficina Coral do Rio de Janeiro (2002)

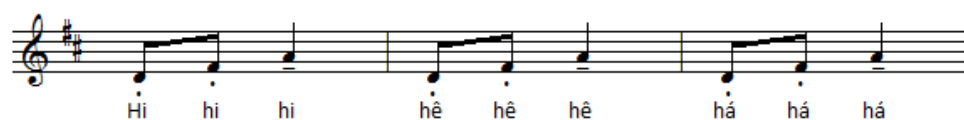


Partitura 13 – Vocalize 6: articulação dos fonemas “B” e “L” com todas as vogais

O vocalize a seguir se utiliza de consoantes aspiradas (H) antes das vogais, e trabalha com a articulação (*staccato*). É preciso que o regente esteja atento ao ataque – não pode ocorrer o golpe de glote e os cantores precisam “sentir a barriga mexer”. O gesto, neste caso, (pontual, o com dedo indicador) pode indicar sons curtos e leves; a última nota dessa tríade descendente (tônica) pode também ser longa (*non-staccato*), demonstrada pelo gesto do regente (com as palmas para cima). Este vocalize pode ser utilizado tanto sobre a tríade descendente, quanto sobre a tríade ascendente, como se pode ver abaixo:



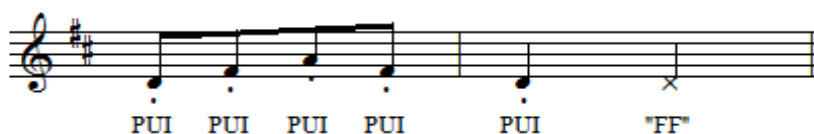
Partitura 14 - Vocalize 7, com sílabas aspiradas (uso do fonema H) e notas curtas.



Partitura 15 - Vocalize 8: sílabas aspiradas, em movimento ascendente, com a última nota marcada (*non-staccato*)

Outro vocalize em tríades e *staccatos* é PUI, que trabalha a precisão do ataque, articulação e ao mesmo tempo o apoio. Ao final, pode-se incluir o fonema F, para esvaziar o “tanque de ar” e estimular a entrada automática do ar, sem que ele seja

inspirado de modo forçado. Além disso, o “F” ao final representa um elemento surpresa, que chama a atenção das crianças.



Partitura 16 – Vocalize 9, “PUI”: tríades ascendentes e descendentes em *staccato*

Ao contrário do *staccato*, o *legato* pode ser enfatizado no vocalize “ioiô”, em tríades descendentes e ascendentes, com um gesto leve que lembra o movimento desse brinquedo homônimo – que é apreciado pelas crianças.



Partitura 17 – Vocalize 10, sobre tríades ascendentes e descendentes em *legato*

Outro exemplo de vocalize em *legato* que trabalha a forma de boca é sobre a palavra “lua”, em que uma letra vai se transformando em outra (“l” passa para “u”, e “u” passa para “a”) sem mudanças bruscas de articulação. Pode-se cantar este vocalize imaginando o desenho de uma lua crescente e representando esse desenho pelo gesto suave de mão e braço. Neste vocalize, também se busca igualdade entre as notas, sem forçar a emissão da nota mais aguda:



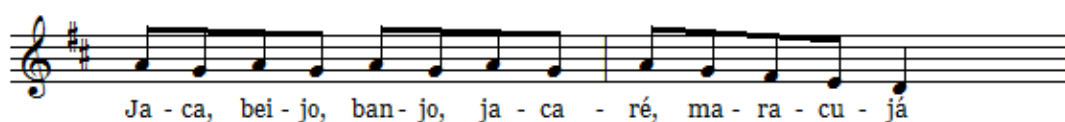
Partitura 18 – Vocalize 11: tríades com 6ª, em *legato*

Para enfatizar a diferença entre as articulações *legato* e *staccato*, sugerimos um vocalize em graus conjuntos, ascendentes e descendentes, que utiliza as vogais em sequência (A–E–I–O–U), e depois ao contrário (U–O–I–E–A) – o que constitui um desafio para as crianças:



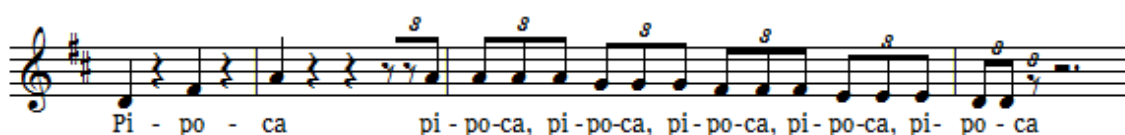
Partitura 19 – Vocalize 12 – articulações: *legato* e *staccato*

O elemento textual pode aumentar a dificuldade dos vocalizes. Alguns estudos apontam que há uma área do cérebro responsável pela linguagem e há outra, onde se processa o pensamento musical – isto é, a memorização de melodias. Nem sempre as crianças são estimuladas suficientemente para que essas duas áreas operem juntas, o que pode gerar confusão ou falhas em um dos dois elementos – o texto ou a melodia (geralmente, a melodia). Sendo assim, o elemento textual deve ser inserido com cautela, escolhendo-se pequenos textos em uma linguagem acessível e que tragam algo interessante, próprio do universo infantil. Como exemplo, trazemos um vocalize que utiliza uma sequência de palavras enfatizando o fonema “J”, polarizando as notas mais agudas e finalizando em graus conjuntos descendentes. Reiteramos que os vocalizes podem ser regidos, e assim, variar em agógica e dinâmica.



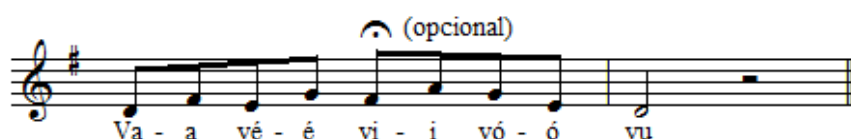
Partitura 20 – Vocalize 13: palavras com “J”, com repetição das notas mais agudas.

O exemplo abaixo utiliza a palavra “pipoca” – que enfatiza a articulação das consoantes – e trabalha tríade e graus conjuntos em ritmos diferentes (sons curtos, com pausas, e sons curtos articulados em sequência, utilizando tercinas). É possível também trabalhar esse vocalize em forma de cânone, quando as crianças estiverem bem familiarizadas com ele:



Partitura 21 – Vocalize 14, “Pipoca”: trabalho de articulação em ritmos diferentes

No próximo vocalize, o intervalo de 3^{as} é trabalhado em movimento ascendente (contrário ao vocalize “bala, bela, bila, bola, bula”). Propomos a utilização da consoante “V”, com a sonoridade bem enfatizada. Depois que as crianças já estão familiarizadas com este vocalize, pode-se dividir o coro em duas vozes e obter sons harmônicos: a primeira voz canta todo o vocalize e a segunda voz sustenta a nota marcada pela fermata até o fim.



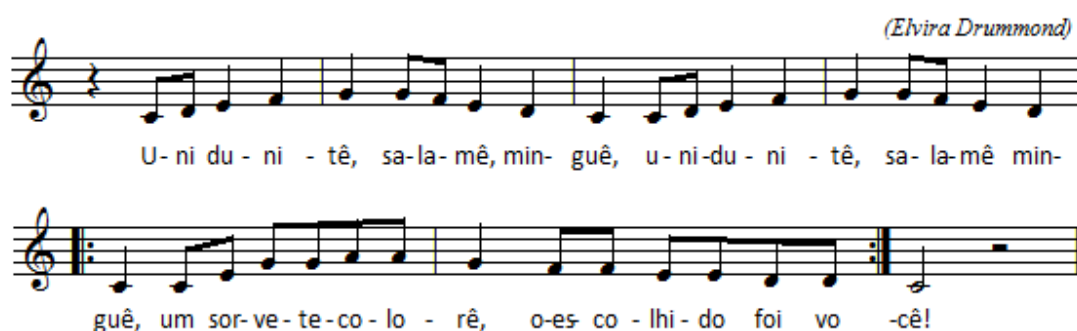
Partitura 22 – Vocalize 15¹⁸³, “va—vé—vi—vó—vu”

Nesse trabalho harmônico, pode-se combinar dois vocalizes que as crianças já conheçam bem, por exemplo: “va, vé, vi, vó, vu” e “bala, bela, bila, bola, bula”. Divide-se o coro em duas vozes e os dois vocalizes são cantados simultaneamente, terminando na mesma nota. Em um momento posterior, quando as crianças já estiverem acostumadas

¹⁸³ Vocalize aprendido com a professora e soprano Adélia Issa, em aulas particulares de Canto.

com essa sonoridade harmônica, pode-se usar o mesmo texto para as duas melodias diferentes.

A educadora musical Elvira Drummond (2009) publicou um conjunto de cânones para coro infantil que podem ser usados como vocalizes. Um exemplo é “Unidunitê”, uma tradicional brincadeira infantil, que pode ser realizada enquanto se canta: as crianças, em círculo, se dão as mãos (palmas para cima), sendo que a mão direita fica sobre a mão do colega do lado direito e a esquerda, por baixo da mão do colega que está à esquerda. Os apoios da música são marcados com as palmas, que passam de um colega a outro (em sentido horário, a criança recebe a palma do colega em sua mão direita e passa para a mão do próximo colega à esquerda).



Partitura 23– Vocalize 16: “Unidunitê” (Fonte: DRUMMOND, 2009, p.14)

Abaixo, apresentamos um vocalize harmônico a 4 vozes criado no PCIU!. Ele parte da construção do acorde maior – cada voz canta uma nota da tríade em ostinato, sendo acrescentadas da mais grave para a mais aguda a cada 4 compassos; por fim, é introduzida uma melodia que se sobrepõe à tríade. As palavras do texto são doces que as crianças gostam de comer, mas também podem ser os nomes das crianças do coro – desde que sejam trissílabas paroxítonas (como Felipe, Natália, Otávio, Patrícia).

Em estilo raggae

Pa - ço - ca pa - ço - ca

Co - ca - da co - ca - da Co - ca - da co - ca - da

Chi - cle - te chi - cle - te

Sor - ve - te, bo - la - cha

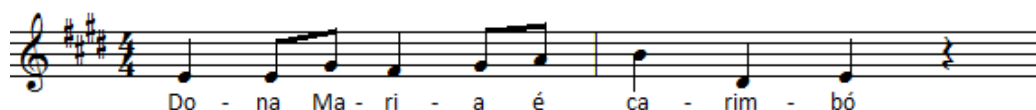
Partitura 24 – Vocalize harmônico (17): “cocada”

O próximo vocalize traz uma frase em italiano e é construído sobre um salto de 5ª justa ascendente, e de modo a separar a vogal “A” da consoante “N”, uma vez que, na língua portuguesa, geralmente a vogal A soa anasalada quando precedida por essa consoante. Esse vocalize também trabalha a projeção vocal, sobretudo no salto que ocorre na sílaba “ca”. É possível entoar essa sílaba com um gesto que indica a projeção do som para uma direção ao longe (esticando o braço para cima e para a frente, com a palma da mão para cima):

l - o ca - a - a - a - a - nto

Partitura 25 – Vocalize 18, com salto de 5ª (“lo canto”)

A seguir, um exemplo de vocalize sobre um trecho melódico de uma peça do repertório do coro (“Carimbó”, que será apresentada no capítulo 4). Neste trecho, o salto de 6ª menor não estava sendo entoado com precisão pelo coro e apresentava portamentos; portanto, isolamos neste trecho e o trabalhamos como um vocalize, transpondo por semitons para outras tonalidades acima e abaixo. Com essa repetição, a execução do trecho se tornou mais segura, mais afinada e sem portamentos.



Partitura 26 – excerto de “Carimbó”, realizado como vocalize.

Sugerimos também que o último vocalize da preparação vocal se encerre na mesma tonalidade da primeira peça do repertório a ser ensaiada; esse procedimento simples introduz, com eficácia, o estudo do repertório, facilitando em muitos aspectos o trabalho do regente. É importante frisar, ainda, que os vocalizes precisam ser adequadamente acompanhados pelo instrumento, isto é, com leveza, em um andamento adequado e sempre de acordo com as indicações do regente. Há referenciais teóricos que aconselham a prática de vocalizes *à capella*, contudo, no PCIU!, essa prática só foi possível depois que as crianças compreenderam a maneira de realiza-los. O acompanhamento ao piano foi imprescindível no início, determinando a altura exata da primeira nota, isto é, contribuindo para a manutenção da afinação e estimulando a audição antes da entonação.

Outras propostas de exercícios e atividades foram surgindo no decorrer do trabalho com o PCIU!. Procuramos sempre focar diferentes aspectos da técnica vocal e diferentes elementos musicais dentro de uma proposta lúdica que motivasse as crianças. Findando este capítulo, podemos concluir que o trabalho de técnica vocal é imprescindível no coro infantojuvenil: as crianças compreendem e incorporam-na às suas habilidades musicais, ampliando sua extensão vocal e aplicando a técnica vocal – segundo os princípios trabalhados – ao repertório, alcançando, de modo geral, uma melhor *performance* cantada em termos de afinação, expressão e interpretação.

Cantar em coral é participar da sua construção e desenvolver essa participação é pertinente e esperado...Portanto, o cantor pode e deve participar. É o instante da descoberta de que tem voz, de que pode construir com a voz e de que, na fala, o potencial criador já existe e quanto mais se fizer dele uso, mais as emoções poderão eclodir sonoramente (KERR, 2006, p.123).

4. O PCIU como síntese de um trabalho: estruturação, desenvolvimento e resultados

Neste capítulo, faremos uma síntese de tudo o que foi discutido até este ponto da tese, exemplificando como colocamos em prática – por meio do PCIU! – os conhecimentos e habilidades necessários para um trabalho coral infantojuvenil eficiente, de forma a construir um aprendizado musical sólido e com resultados artísticos satisfatórios. Mas abordaremos também as dificuldades e desafios encontrados durante o estabelecimento desse projeto, relatando e analisando alguns fatos ocorridos, que lhe conferem maior autenticidade e ao mesmo tempo, o aproximam da realidade de muitos coros encontrados em nossa pesquisa.

O PCIU! foi instituído no primeiro semestre de 2013, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PREAE), sendo caracterizado como **projeto de extensão** da UFMS. Segundo o Plano Nacional de Extensão (PNE)¹⁸⁴, um projeto dessa natureza

é capaz de articular o *ensino* e a *pesquisa* de forma indissociável e viabilizar a existência de uma relação de caráter transformador entre universidade e sociedade. Tal atividade se constitui, portanto, como via de mão-dupla, assegurando o trânsito de ideias, propostas e práticas entre a comunidade acadêmica e o conjunto social circundante (TRINDADE ET. AL., 2007, p.7).

¹⁸⁴ PNE –elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto.

Em atendimento a esses princípios, o PCIU! estabelece uma parceria entre a Universidade e a sociedade: a UFMS oferece o aprendizado artístico-musical gratuito à comunidade campo-grandense dentro de sua estrutura, e essa comunidade forma o coro – pela participação das crianças, de seus pais e de voluntários, que por alguma razão pessoal se identificam com a proposta do projeto e integram a equipe de trabalho. Isso significa que a comunidade ingressa no âmbito universitário para que as ações do projeto se concretizem e caracterizem-no como uma proposta de extensão.

Ao mesmo tempo, o projeto se articula ao **ensino** e à **pesquisa** no âmbito da Universidade: é coordenado por duas docentes do curso de Música da UFMS e tem a participação ativa de discentes desse curso, que atuam como monitores (bolsistas, estagiários e voluntários) e pesquisadores, de acordo com suas capacidades e disponibilidade. Integram ainda a equipe de trabalho, egressos do curso que já estão inseridos no mercado de trabalho. Esses egressos, ao se depararem com uma série de dificuldades e desafios – que lhe são naturais, pela falta de experiência profissional – vêm buscar no PCIU! novos horizontes para seu trabalho, isto é, novos materiais, novas estratégias, novas possibilidades, enfim, têm a oportunidade de vivenciar a educação musical na prática coral e edificar novas formas de conhecimento – que, por sua vez, é disseminado na sociedade. Assim, o PCIU! constitui uma oportunidade significativa para os acadêmicos e egressos do curso de Licenciatura em Música, que participam da construção da *performance* artística do coro, auxiliam as crianças em suas necessidades básicas e ao mesmo tempo, observam o processo de ensino-aprendizagem infantojuvenil, isto é, o modo como as crianças constroem seu conhecimento musical simultaneamente à concepção de um fazer artístico.

Nessa troca constante de experiências em torno da prática coral propiciadas pelo projeto e nas discussões e reflexões sobre essa prática, há um constante crescimento pessoal e profissional dos envolvidos, atendendo aos princípios da extensão. Segundo Trindade et. al.,

as transferências mútuas e simultâneas, propiciadas pela extensão, fazem com que, neste aspecto, ela se apresente como a mais integradora atividade exercida pela universidade, no que respeita às relações com a sociedade. Ambos os lados se beneficiam principalmente quando a

extensão se orienta como um trabalho interdisciplinar que favoreça a visão mais integradora quer dos problemas, quer das soluções. (TRINDADE ET AL., 2007, p.69-70).

Com esses propósitos, o PCIU! se mostrou uma iniciativa interessante no contexto da extensão oferecida pela UFMS para a comunidade, visando ao público infantojuvenil (pois são poucos os projetos que atingem a esse público-alvo). Para o público adulto, o “Movimento Coral” da Universidade já se constitui como projeto de extensão há 25 anos, com um reconhecimento social bastante positivo¹⁸⁵. Na cidade de Campo Grande, constatamos a existência de coros infantojuvenis ligados a diversos segmentos da sociedade: instituições filantrópicas, instituições religiosas (de diversas denominações: centros espíritas, templos orientais, igrejas católicas e protestantes/evangélicas); instituições comerciais (como o SESC e os Correios), ONGs (Organizações não-governamentais), empresas, projetos sociais e culturais (públicos e privados), escolas de música e escolas de ensino básico (públicas e particulares). Entretanto, a maioria desses coros atende apenas a um público específico e limitado, que possui algum tipo de vínculo entre si ou com a instituição que mantém o coro. Além disso, essas iniciativas não se articulam: os regentes, de maneira geral, trabalham isoladamente e com poucas perspectivas. Assim, a proposta do PCIU! se mostrou relevante dentro da Universidade e dentro do município, com uma caracterização diferente dos coros encontrados: buscamos maior amplitude como um projeto comunitário, aberto à toda a comunidade e proporcionando a integração de regentes e coralistas de coros diversos em eventos¹⁸⁶ de caráter educacional e artístico.

¹⁸⁵ Segundo o Prof. Dr. Manoel Rasslan, coordenador do “Movimento Coral da UFMS”, houve nesse período duas propostas de coro infantil no contexto universitário: uma, patrocinada pelo Instituto Ayrton Senna (Projeto Córrego Bandeira) e outra vinculada ao Hospital Universitário. Porém, por uma série de razões, esses projetos não perduraram na UFMS.

¹⁸⁶ Por meio do PCIU!, foram organizados: o I Encontro de Coros infantojuvenis, com a participação de nove coros de Campo Grande e outras cidades de Mato Grosso do Sul (Mundo Novo e Guia Lopes da Laguna) e a Oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística, sobre a qual discorreremos no subcapítulo 4.12 desta tese.

4.1. Elaboração do projeto – justificativa e objetivos

Para justificar a pertinência da realização deste projeto, fez-se necessário abordar os benefícios trazidos pela prática do canto coral, em seus múltiplos aspectos, considerando que “a extensão se justifica por sua relevância social, que ocorre somente quando a universidade é importante para a comunidade através das suas funções primordiais de *ensino* e pesquisa” (TRINDADE ET. AL, 2007, p.71). Assim, nos apoiamos nos referenciais de diversos autores que discorrem sobre os aspectos positivos do canto coral para a vida das pessoas e especificamente, para a formação da criança.

De modo geral, “cantar em um coro tem promovido benefícios emocionais, sociais, intelectuais, criativos e físicos¹⁸⁷” (JUDD; POOLEY, 2014, p. 270, grifo nosso) – e diversos estudos recentes validam esta hipótese. Sob a ótica da Psicologia Social, Carminatti e Krug ressaltam que “cantar é um fenômeno cultural, social e histórico que promove comunicação e expressão do ser humano e de sua cultura. É, ainda, um fenômeno psíquico, integrador, que envolve processos cognitivos” (2010, p.86). Analisando a dimensão comunitária do canto coral em uma perspectiva psicológica, os autores perceberam que “o corista aprende a desenvolver um olhar para a sociedade e para a comunidade como instância contida de estruturas” (*id., ib.*). Nesse campo, os autores consideram que, além de transmissão cultural, o canto coral tem função educacional e função social integradora: todos são iguais, econômica, social e intelectualmente, e se encontram em uma mesma condição de aprendizes. Os autores ainda destacam que

dentre as várias possibilidades de trabalho musical em grupos comunitários, pode-se citar o canto coral como um veículo de disseminação das prerrogativas atribuídas à música, como, por exemplo, maior socialização, desembaraço, trabalho em equipe, ajuda na organização e sincronia no trabalho ou no divertimento, comunicação, concentração (autodisciplina) e autoconfiança dos membros participantes da atividade. (CARMINATTI;KRUG, 2010, p.85).

¹⁸⁷ *Singing in choirs has been found to provide emotional, social, intellectual, creative and physical benefits.*

Além dos benefícios que a prática coral proporciona aos seus participantes no âmbito psicossocial, podemos acrescentar que cantar em conjunto desenvolve diversos aspectos importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, conforme assegura Welch (2011):

a atividade de cantar traz benefícios fisiológicos, como o respiratório, cardíaco e o desenvolvimento neurológico. Em uma perspectiva educacional, ela ajuda as crianças a uma melhor compreensão e desenvolver habilidades sobre o que elas aprendem. E mais importante, ela beneficia as perspectivas sociais como o trabalho em grupo, comunicação ou compreensão do ambiente comunitário em que vivem. As crianças com grande habilidade para cantar tem um conceito mais positivo de si mesmas, e se sentem mais socialmente incluídas do que aquelas com pouca habilidade de cantar – que demonstram meios menos efetivos para lidar com o mundo (...). Portanto, dando às crianças e adolescentes mais acesso ao ensino do canto, isso ajudará não somente a ter uma maior habilidade de cantar, mas também ter uma auto-identidade mais positiva e inclusão social, eventualmente sendo benéfica à sociedade como um todo¹⁸⁸ (WELCH, 2011, s/p).

Beatriz Ilari, de forma semelhante, confirma os benefícios do canto em diversas áreas do desenvolvimento da criança e exemplifica como isso ocorre:

o ato de cantar, espontaneamente ou de forma dirigida em sala de aula, pode ativar os sistemas da linguagem, da memória, e de ordenação seqüencial, entre outros. Já o movimento corporal parece ajudar a desenvolver os sistemas de orientação espacial e motor. Sem falar que, quando o canto acompanhado de movimentos corporais acontece em salas de aula, as crianças ainda têm a possibilidade de desenvolver o sistema de pensamento social. Através do canto acompanhado por gestos e movimentos corporais, a criança pode vir a ter pelo menos seis sistemas de seu cérebro estimulados (ILARI, 2003, p.15).

¹⁸⁸ *singing activity affects on physical benefits such as respiratory, cardiac, and neurological development. It helps children for better understanding and skills of what they learn in educational perspective. Most importantly, it benefits in social perspectives such as group works, communication, or community setting understanding. Children with higher singing ability had a more positive self concept, and felt more socially included whereas children with lower singing ability showed less effective ways of dealing with the world. (...)Therefore, giving children and adolescents more access to singing education will help not only to have higher singing ability, but also to have a more positive self-identity and social inclusion, eventually being beneficial to society on the whole.*

A pesquisadora Claudia Bellochio (1994, p.186), ao abordar aspectos do desenvolvimento sócio-cognitivo de crianças em idade escolar que participam de um coro, afirma que “a criança envolvida com a atividade coral desenvolve um referencial forte, que a coloca em destaque frente a seus companheiros (...) em função do desenvolvimento de conhecimentos que subsidiam e impulsionam a criatividade musical”. A autora ainda afirma que

as crianças-coristas apresentam-se mais autônomas frente a determinadas situações, ou seja, através de uma posição grupal mais socializada e do uso mais contínuo da expressão oral, ocorre um posicionamento intrapessoal mais efetivo do corista em situações sociais extra-corais, o qual consideramos como posicionamento autônomo (BELLOCHIO, 1994, p.186).

O aspecto social privilegiado pelo canto coral se revela no fazer musical coletivo, onde há interações positivas e saudáveis entre o indivíduo e o grupo. Ao mesmo tempo em que cada coralista se desenvolve em termos musicais (principalmente vocais) e extra-musicais dentro do grupo, sua participação e atuação contribuem de maneira direta para o funcionamento do grupo, e são essenciais no processo de construção da *performance* artística. Soares (2006, p.108), nesse sentido, enfatiza que

a atividade musical em grupo atua como uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que se leva em conta o grupo, sua expressividade e toda uma rede de relações que implicam o desenvolvimento do “ser-em-grupo”, a constituição desse grupo por indivíduos significa aspecto relevante. O “ser-em-grupo” é composto de várias unidades do “ser-indivíduo” *a priori*. O “ser-indivíduo”, antes de se diluir em um estado de “ser-em-grupo”, traz características próprias, expressividades individuais que conduzem a características próprias do grupo, à expressividade peculiar ao grupo. Cuidar do indivíduo, estar atento aos processos individuais consiste em cuidar do grupo (SOARES, 2006, p. 108).

Concebido como um trabalho em equipe onde todos contribuem igualmente para a obtenção dos resultados, o trabalho coral requer organização, perseverança e compromisso e, ao mesmo tempo, proporciona satisfação, aprendizado e descoberta. De maneira geral, o canto coral permite que a criança desenvolva o controle de sua voz e crie hábitos saudáveis para a sua utilização; trabalha a expressão corporal e a coordenação

motora; faz com que as crianças adquiram novos conhecimentos, contribuindo para o aperfeiçoamento de outras áreas que estudam na escola (português, inglês e matemática, por exemplo); favorece o desenvolvimento da linguagem; promove o enriquecimento cultural; eleva a auto-estima, à medida que cada coralista tem responsabilidade no trabalho e tem reconhecimento pelos resultados obtidos; aumenta a concentração e a atenção; desenvolve o relacionamento intrapessoal – a criança vai conhecendo suas capacidades e limites – e interpessoal – no convívio entre colegas coralistas, regente e equipe de trabalho.

Os conteúdos e habilidades desenvolvidos no canto coral são bastante ricos e abrangentes, envolvendo a criação e a recriação, bem como a compreensão dos elementos que constituem a Música, ou seja, um projeto amplo de Educação Musical. Portanto, o principal objetivo do projeto é ensinar música por meio do canto coral. Thurman e Welch comprovam que esse aprendizado serve a diversos propósitos, tais como: “pensar criativamente, fazer conexões, desenvolver a consciência estética, proporcionar uma oportunidade única de expressão própria” (2000, p.xv); além disso, a qualidade da educação artística promove “envolvimento, experiências objetivas, criação de obras de arte, abertura emocional e honestidade, exploração, experimentação e investigação, pela apropriação” (*id.*, *ib.*).

A opção de realização do PCIU! aos sábados pela manhã - um horário acessível (não-comercial) para que os pais ou responsáveis pudessem levar as crianças - também atende a um objetivo secundário, que é suprir a falta de atividades artísticas e de lazer construtivo dirigido às crianças (gratuitamente) na cidade de Campo Grande. Chevitarese, ao abordar em sua tese de doutorado a proposta de atividade coral em “uma comunidade de baixa renda” (2007, p.25) no Rio de Janeiro, defende que

dentro de uma proposta de lazer, se ofereceu a esse público um momento lúdico, de prazer e a possibilidade de vivenciar novas experiências. Um lazer que ao mesmo tempo informa, instrui, incentiva e valoriza a liberdade de expressão, a reflexão, a crítica e o questionamento (CHEVITARESE, 2007, p.77).

O fato do canto coral ser uma atividade prazerosa, onde a aprendizagem se conecta ao jogo e à brincadeira, faz com que o lazer se vincule a um projeto dessa natureza. No entanto, não se trata de uma atividade exclusiva de entretenimento, sem qualquer responsabilidade ou compromisso. Enfatizamos que as regras são importantes até para a brincadeira, conforme nos explica Gilles Brougère:

a brincadeira aparece como um sistema de sucessão de decisões. Esse sistema se exprime através de um conjunto de regras, porque as decisões constroem um universo lúdico, partilhado ou partilhável com outros. Para brincar, existe um acordo sobre as regras (...) ou uma construção de regras (BROUGÈRE, 2006, p.100-101).

Como atividade organizada de caráter social, o coro exige o atendimento a determinadas regras e princípios, vitais para o bom funcionamento do coro. Costa (2005, p.32), justificando o estabelecimento das normas no grupo coral, afirma que “as normas devem ser interiorizadas e aceitas como condição para a vida em coletividade, pois nascem dos valores da sociedade à qual se pertence”. O autor ainda afirma que “as atitudes que enriquecem o ambiente coral devem ser fomentadas pelos regentes (...), pois são comportamentos que favorecem a aprendizagem musical do coralista e a condução dos ensaios” (*id.*, p.34). A participação em um coro, nesse sentido, contribui para que a criança crie o sentido de responsabilidade e de compromisso, e tenha noção de que vive em sociedade. Nessa mesma perspectiva, Chevitarese também ressalta as vivências que a atividade coral proporcionava às comunidades de Cantagalo e Pavão-Pavãozinho (RJ), à medida em que seus integrantes incorporavam “novos valores ao seu universo cultural e social, tornando-se mais seguros, autoconfiantes, com espírito crítico mais aguçado, capazes de melhor se conhecerem” (2007, p.77). E esses resultados são duradouros, conforme escreve a regente Beatriz Beranger (2006, p.7) ao descrever o trabalho realizado com coro religioso: “cantar em um coro infantil deixa marcas positivas na formação da pessoa no decorrer de sua vida, tanto na área musical, como pessoal e sócio-relacional”.

Consequentemente, as crianças – que integram o coro espontaneamente – vêm para o ensaio bastante motivadas e se empenham na tarefa de “fazer o seu melhor” enquanto cantam, segundo a orientação da regente. Seguindo os princípios de que a

participação de todos é que constrói o resultado esperado e que a participação de cada um faz a diferença, o esforço é individual e ao mesmo tempo conjunto; segundo Costa (2005, p.36), “o canto coral é uma atividade essencialmente coletiva e compartilhada, e as múltiplas interações que se constituem entre os seus diversos componentes configuram o próprio coro”. O autor explicita o efeito sinérgico do coro dentro de uma abordagem sistêmica, caracterizado pela potencialização ou desempenho, ou seja, “graças à cooperação de suas várias partes o resultado obtido acaba sendo superior àquele que cada uma destas partes pode atingir isoladamente” (*id.*, *ib.*). Nesse sentido, “o coro também é uma totalidade única formada por vários componentes – regente, auxiliares e coralistas – que interagem dinamicamente para a realização de um objetivo comum, qual seja, a música” (*id.*, p.41).

Assim, explicitados os benefícios que o canto coral proporciona às crianças, à comunidade acadêmica e à sociedade como um todo, justificou-se a importância de um projeto de extensão voltado ao coro infantojuvenil e foram apresentados os objetivos desta atividade.

4.2. O início do projeto

Após sua aprovação nas instâncias competentes (Coordenação do Curso de Música, Direção do Centro de Ciências Humanas e Sociais e Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, em suas coordenações de Cultura e Extensão), foi determinado o início do coro em julho de 2013. O espaço físico para realização do coro consistia em duas salas do prédio onde funcionam os cursos de Música e de Artes Visuais, sendo a primeira – Sala Alternativa – uma sala sem instrumentos musicais, com um espaço suficiente para que se formasse um círculo de cadeiras (correspondentes ao número de participantes) e cujo espaço interno permitisse a movimentação das crianças; e a segunda, o Anfiteatro, com piano (de meia cauda), a ser utilizado principalmente para a realização da preparação vocal e do acompanhamento do repertório. As carteiras com braço dispostas no Anfiteatro não seriam ideais para o trabalho coral, principalmente por seu tamanho

(adulto), mas infelizmente não foi possível obter junto à UFMS, nesse momento, cadeiras em formato e tamanho adequados às crianças.

Junto à Coordenadoria de Cultura da Universidade, conseguimos o fornecimento de lanches para as crianças, a serem distribuídos em todos os ensaios daquele ano. Ficou determinado que os lanches englobariam uma fruta, um suco e um sanduíche do tipo misto (presunto ou semelhante e queijo). Foi possível também conseguir as camisetas (uniforme) do projeto, que seriam usadas nas futuras apresentações do coro. Já a Coordenadoria de Extensão e Assuntos Estudantis proporcionou uma bolsa mensal para que uma acadêmica do curso de Música ingressasse no projeto como monitora. Essa acadêmica foi selecionada antes do início dos ensaios e participou das ações de preparação do projeto. Essa acadêmica pretendia escrever seu TCC (trabalho de conclusão de curso) relacionado à técnica vocal para coros infantis, por isso a participação no projeto seria uma ótima oportunidade para vivenciar conceitos, técnicas e estratégias de trabalho nessa área, bem como discutir referenciais teóricos com a coordenadora/regente durante o projeto.

Outro acadêmico do curso de Música (já formado em Educação Física) também se dispôs a atuar como monitor voluntário, pois pretendia escrever sua monografia com base no sistema de Dalcroze e sua relação com o coro infantojuvenil. Convidamos ainda duas profissionais para participarem voluntariamente do projeto: uma pianista com experiência no trabalho com coros infantojuvenis, para acompanhar o coro, e uma fonoaudióloga, para realizar uma triagem vocal das crianças, a qual detalharemos no subcapítulo 4.3.

Adotamos a faixa etária de 06 a 12 anos para o ingresso no grupo, de forma a atrair o interesse de um maior número de crianças, e também pelos critérios que já explicitamos no capítulo 2. Nenhum pré-requisito foi exigido para a inscrição das crianças, nenhum teste com caráter seletivo foi realizado, e assim, todas as crianças inscritas tiveram a oportunidade de participar dos ensaios. Essas crianças – que nunca haviam cantado juntas – apresentavam perfis distintos: eram oriundas de diversos contextos culturais; professavam diferentes tipos de fé religiosa; estudavam tanto em colégios

públicos quanto em particulares; algumas realizavam outros tipos de atividades fora da escola (como esportes e ensino de línguas), enquanto que outras permaneciam na escola em tempo integral. Muitas das crianças estabeleceram o PCIU! como sua única atividade regular fora do período escolar. Assim o PCIU! se constituiu como uma atividade que propicia o intercâmbio de saberes, idéias e experiências, em uma vivência significativa e ao mesmo tempo, construtora de conhecimento.

Com essa estrutura pré-organizada, iniciamos o trabalho de divulgação do projeto com pré-inscrições disponíveis pela Internet. A coordenadora/regente criou uma conta de *e-mail* (coroinfantojuvenil.ufms@gmail.com) que foi utilizada para tratar especificamente de informações sobre o projeto, respondendo a dúvidas e questionamentos dos interessados, e para que fosse um meio de comunicação com os pais a partir do momento de inscrição. Foram enviadas mensagens de *e-mails* para endereços cadastrados no curso de Música (de pessoas ligadas ao curso, ou que participaram em algum projeto de extensão) e por meio do aplicativo “Drive”, foi criado um formulário de inscrição *on-line* que utiliza a tecnologia *Google Docs*, podendo ser compartilhado e visualizado por qualquer usuário da Internet que tivesse acesso ao link correspondente (no caso, <http://bit.ly/coroinfantojuvenil.ufms>). As respostas obtidas com o preenchimento do formulário foram dispostas através de uma planilha chamada *Google Spreadsheet*, onde obtivemos os dados pessoais das crianças interessadas e de seus pais (ou responsáveis) necessários para o cadastro no projeto. Além disso, a assessoria de imprensa da UFMS divulgou uma nota na parte de “eventos” do site da Universidade(www.ufms.br), informando o prazo de inscrições e o *e-mail* de contato para maiores informações.



Imagem 27 – página da UFMS na Internet, divulgando as pré-inscrições para o PCIU!

Na rede social “Facebook”, na página pessoal da autora desta tese, as inscrições para o projeto também foram divulgadas e uma pequena nota foi colocada no jornal impresso “Correio do Estado” em 30/06/2013. Com essa divulgação, foram obtidas inicialmente 44 (quarenta e quatro) pré-inscrições para o coro. Todos os que inscreveram as crianças até 05 de julho receberam um *e-mail* confirmando sua pré-inscrição e foram convocados para a reunião de pais que se realizaria no dia 06 de julho de 2013 (sábado), às 09:00h (horário em que seriam realizados os ensaios). Foi informado também que teríamos monitores para ficar com as crianças durante a reunião e que uma fonoaudióloga voluntária realizaria uma avaliação vocal com as crianças.

4.3.Primeiro encontro: recepção das crianças, avaliação fonoaudiológica e reunião de pais

Nesse primeiro encontro do projeto, os monitores realizaram uma série de atividades recreativas com as crianças, com o intuito de entrosá-las e de motivá-las a participar do grupo.



Imagem 28 – atividades com o monitor Alex em 06/07/2013

Ao mesmo tempo, a fonoaudióloga realizou a avaliação individual das crianças – denominada **triagem fonoaudiológica** - verificando se apresentavam algum tipo de patologia do aparelho fonador e/ou respiratório que poderia ser agravada pela participação no coro.



Imagem 29 – Avaliação com a fonoaudióloga Ana Kelly Martinez em 06/07/2013

A fonoaudióloga, que tem experiência com o público infantojuvenil, iniciava o exame em uma conversa informal onde já avaliava a fala e a respiração da criança, bem como a coordenação entre ambas (C.P.F.A. – coordenação pneumo-fono-articulatória). Nessa conversa, a profissional procurava deixar a criança à vontade, fazendo perguntas simples (como seu nome e idade) e instigando a criança a falar sobre outros assuntos de

sua rotina, como a escola onde estudava. Após essa conversa inicial, a profissional pedia para que a criança inspirasse profundamente e emitisse a letra “Ê” até o “ar acabar”, enquanto cronometrava o tempo de emissão; em seguida, pedia para que a criança contasse de um a dez. Por fim, perguntava se a criança gostava de cantar e lhe pedia que cantasse uma música, de acordo com sua preferência. Esse tipo de avaliação empregada pela fonoaudióloga também é compartilhado por outras profissionais da área, como confirma Rita de Cássia Hersan:

sugerimos a observação da criança em situações de conversação ou mesmo em uma atividade lúdica (...). Muitos dados são obtidos através de estratégias complementares como a dramatização, o canto e o jogo. Dessa forma, observamos o modo e o tipo respiratório da criança, os ataques vocais, o sistema de ressonância, a altura, a intensidade e a qualidade vocal, a articulação e a velocidade de fala, a postura corporal, a coordenação pneumofonoarticulatória, a coordenação deglutição-fala, além da capacidade de compreensão e expressão da comunicação oral (HERSAN, 2002, p. 40-41)

Quando a fonoaudióloga percebia alguma anomalia na voz, perguntava à criança se estava doente (com algum tipo de alergia, inflamação, gripe ou resfriado), se já tinha ido ao médico para “ver” como estava a voz, e se a criança sentia algum desconforto depois de cantar (ardência, secura ou cansaço). Segundo Hersan (2002, p.40), as alterações vocais apresentadas pelas crianças, bem como processos infecciosos ou alérgicos, entre outros tipos de dificuldades respiratórias, “podem causar a disfonia e nestes casos, a criança necessita de cuidados médicos, além da terapia fonoaudiológica”. Portanto, a avaliação dessa profissional foi fundamental para que tivéssemos a certeza de que os coralistas estavam em perfeita saúde vocal e em plenas condições de iniciar o trabalho vocal no coro. É importante considerar que a maioria das crianças do PCIU ! nunca tinha passado por uma avaliação fonoaudiológica; foi utilizada, para este procedimento, a Escala RASAT (Rouquidão, Aspereza, Soprosidade, Astenia e Tensão), elaborada por Pinho e Pontes (2002) como referencial para aferir as vozes:

	Rouquidão	Aspereza	Soprosidade	Astenia	Tensão
Ausente					
Discreto					
Moderado					
Severo					
Extremo					

Tabela 7 – Escala RASAT (PINHO; PONTES, 2002)

Após avaliar cada criança, a fonoaudióloga registrou os resultados dos exames em fichas individuais onde concluiu se a criança estava apta ou inapta para participar do coro. Dentre as crianças que realizaram o exame, cinco apresentavam problemas vocais. A fonoaudióloga conversou com todos os pais após a triagem, esclarecendo algumas dúvidas, e conversou separadamente com os pais dessas crianças com problemas vocais, orientando-os a consultar um médico otorrinolaringologista para um exame mais minucioso e um diagnóstico preciso antes que as crianças ingressassem no coro.



Imagem 30 – reunião entre os pais, a regente e a fonoaudióloga

Na reunião com os pais, foram apresentados os escopos do projeto pela regente/coordenadora, em seus âmbitos de extensão, ensino e pesquisa. A pauta dessa reunião compreendeu os seguintes itens:

- Benefícios do aprendizado do canto para as crianças (conforme discutimos no início deste capítulo).
- Rotina de ensaios: início pontualmente às 09:00h, com jogos rítmicos, trabalhando o entrosamento das crianças (já que a maioria não se conhecia) e a expressão corporal, incluindo aí a coordenação motora, a lateralidade, a atenção e a prontidão. Por volta das 09:30, o intervalo para lanche coletivo (que seria fornecido pelo projeto); às 09:45, início do trabalho vocal, com atividades de leitura musical (inicialmente leitura rítmica e leitura melódica relativa), preparação vocal, ensaio de repertório e apreciação coral (áudios e vídeos de outros coros), com término às 11:00h. No entanto, os primeiros ensaios se encerrariam mais cedo (às 10:30h), para não cansar as crianças até que se acostumassem com a rotina, e aos poucos esse tempo de ensaio seria ampliado. Em outras palavras, preferimos que as crianças não saíssem do ensaio esgotadas, mas motivadas a voltar na próxima semana.
- Equipe de trabalho: foram apresentados os membros da equipe e foi explicado que além de estar presente nos ensaios, todos se reuniriam para discutir os problemas e dificuldades encontrados, monitorar os resultados obtidos no grupo e planejar as próximas ações.
- Ambiente de ensaio: esclarecemos que os pais não poderiam permanecer no local onde se realizariam os ensaios, para não constranger seus filhos e para não os dispersarem durante o trabalho.
- Gravações em vídeo: os pais foram avisados que o projeto fazia parte da pesquisa de doutorado da regente, portanto, todos os ensaios seriam registrados em vídeo – para fins exclusivos de estudo e pesquisa – e essas imagens não seriam divulgadas. Também foi avisado que as crianças seriam entrevistadas ao entrarem no coro, para avaliação dos seguintes aspectos: condições vocais (entonação); conhecimento das suas

expectativas; verificação do interesse em participar do coro (se era voluntário ou imposto pelos pais) e análise da “bagagem” por elas trazida, isto é, o modo como cantavam e o repertório conhecido por elas. Essas entrevistas são apresentadas e analisadas no teor deste capítulo.

- Comunicação: estabelecemos que a comunicação entre os pais e a coordenadora seria feita principalmente por mensagens de *e-mail*, havendo um endereço especialmente criado para o projeto; outra forma de comunicação, em caráter emergencial ou particular, poderia ser o telefone celular, cuja linha também fora adquirida para atender prioritariamente aos interesses do coro.

Bartle ressalta que os pais podem ter um papel crítico no progresso de seus filhos, em um projeto coral. Segundo a autora, os pais precisam conhecer o regente em sua condição de educador musical, isto é, seu programa, seus planos e suas expectativas com relação aos seus filhos: “é necessário desenvolver a confiança dos pais e o respeito deles no seu trabalho” (2003, p.83); além disso, deixá-los cientes de que decisões são tomadas sempre em favor dos interesses do grupo. Dessa forma, foi pedido para que os pais conversassem com as crianças sobre o compromisso de cada coralista com o grupo, incentivando-os a serem responsáveis e a participarem com dedicação, esforçando-se para “darem o seu melhor” e assim partilharem dos resultados comuns. Foi importante que os pais tivessem a consciência do trabalho coral dentro de um processo formal de educação musical, pois muitas vezes o “coral” é encarado de maneira equivocada no senso comum, conforme comenta a pesquisadora Beatriz Ilari:

quando a maioria das pessoas pensa na música na vida de crianças e adolescentes, a ideia que vem à cabeça é geralmente a do entretenimento. Como se cantar, tocar ou dançar não dependesse de habilidades cognitivas e motoras, e fosse apenas um passatempo. Pouca gente pensa que por trás do canto de uma criança há uma combinação de habilidades (ILARI, 2009, p.15).

Assim, procuramos transmitir aos pais a seriedade com que o projeto foi concebido e nosso compromisso com a Educação Musical. Enfatizamos que os pais também seriam responsáveis pelos resultados do grupo e que o coro não seria entendido

como um mero passatempo ou recreação – embora estes momentos também sejam importantes na formação das crianças – mas que se tratava de um trabalho estruturado de educação da voz e da prática musical em conjunto, que se consolidaria na *performance* artística. A regente apresentou alguns trabalhos anteriores realizados com outros coros infantojuvenis, para que os pais pudessem ter mais confiança no trabalho que seria realizado e compreendessem o sentido da proposta lúdica no canto coral. Foi mencionado que alguns pais, de maneira equivocada, compreendiam o coro estritamente como uma forma de diversão e impediam que seus filhos participassem de algum ensaio ou apresentação como forma de punição das crianças – devido a algum mau comportamento em situações exteriores ao contexto do coro. Foi-lhes explicado que isso estaria prejudicando o resultado artístico-musical do grupo, bem como o aprendizado das crianças, e que isso ainda geraria uma atitude de descomprometimento. Encontramos atitude semelhante relatada por Chevitarese, como regente em projetos socioculturais nas comunidades cariocas:

é comum que pais e até mesmo professores utilizem o expediente de impedir que a criança participe da atividade de lazer como um mecanismo de castigo ou repreensão por algum comportamento que julguem inadequado. (...) Dentro desta estrutura de valores nota-se que ainda não existe uma conscientização de que as atividades de lazer são importante instrumento, necessário à formação do indivíduo, e não mero preenchimento do tempo livre, uma brincadeira sem maiores conseqüências, um dispositivo de barganha, um prêmio pelo cumprimento adequado de tarefas ou pelo comportamento de acordo com as normas sociais vigentes (CHEVITARESE, 2007, p.150).

Portanto, a partir desta reunião, passamos a contar com os pais como parceiros e nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas ou para conversar sobre qualquer tipo de problema relacionado ao projeto. De maneira geral, as dúvidas dos pais ao investirem no aprendizado musical de seus filhos e a falta de compreensão durante esse processo de estudo são fatos bastante frequentes e por esse motivo, ressaltamos a importância da parceria entre os pais e a coordenação do projeto. A educadora musical francesa Dominique Vuillemin elaborou um livro sobre a aprendizagem musical das crianças, que denomina “guia para uso dos pais” e destaca os principais

pontos que necessitam ser firmados nessa relação entre pais, alunos e educadores musicais:

[as crianças] encontrarão uma alegria extraordinária ao descobrir a música, que lhes será uma companheira fiel por toda a sua vida se for praticada regularmente. Ela será um canal para exprimir sua sensibilidade, um refúgio nos momentos de crise, uma maravilhosa ferramenta de comunicação (...). Mas ela demandará, uma vez que se efetive essa escolha – pela criança, de preferência – um engajamento físico e afetivo constante. Como toda prática, a música fará com que a criança lhe dedique um tempo. Se alguém souber desenvolver o amor da criança pela música, seu interesse por ela, sua participação ativa e consciente, ela irá querer lhe dar sempre o melhor de si. A aprendizagem musical é importante na educação de seu filho. Graças ao estudo de um instrumento¹⁸⁹, a criança vai se tornar ciente de todos os seus componentes humanos. Sua personalidade será enriquecida, e as habilidades que de outra forma talvez pudessem permanecer desconhecidas, serão desenvolvidas¹⁹⁰ (VUILLEMIN, 1997, p.9-11).

Assim justificado, procuramos deixar os pais seguros de que a escolha pela participação no projeto – o que demandaria tempo e responsabilidades deles - traria benefícios para o desenvolvimento de seus filhos, em âmbito cultural, psicológico, social. Algumas crianças que se inscreveram no PCIU e cujos pais participaram desta reunião não retornaram em agosto, talvez pelo fato dos pais não se adaptarem a esta estrutura e optarem pelo não comprometimento com o trabalho, ou por razões diversas que não foram esclarecidas (soubemos apenas que uma das crianças mudou-se de cidade). No entanto, isso foi um fator positivo, pois gerou um grupo comprometido e ciente dos objetivos do projeto, enquanto pesquisa, ensino e extensão da Universidade.

¹⁸⁹ a autora concebe a voz como um instrumento musical, portanto, neste ponto, está se referindo também ao estudo do canto: “a voz é certamente o mais belo instrumento que ressoa, mas é também o mais delicado, porque faz parte de nosso corpo” (VUILLEMIN, 1997, p.140)

¹⁹⁰ *[enfants] trouveront une joie extraordinaire à découvrir la musique, qui sera une compagne fidèle toute leur vie s'ils la pratiquent régulièrement. Elle sera un canal pour exprimer leur sensibilité, un refuge dans des moments de crise, un merveilleux outil de communication (...) mais elle demandera, une fois le choix effectué – par l'enfant de préférence –, un engagement affectif et physique régulier. Comme dans toute pratique, il faut lui consacrer du temps. Si l'on sait développer l'amour de l'enfant pour la musique, son intérêt pour elle, par sa participation active et consciente, il aura envie de donner toujours plus de lui-même. L'apprentissage de la musique est important dans l'éducation de votre enfant. Grâce à l'étude d'un instrument, il prendra conscience de toutes ses composantes humaines. Sa personnalité sera enrichie, et des capacités qui sans cela seraient peut-être restées ignorées seront développées.*

4.4. Entrevistas e análise vocal das crianças

Em 06/08/2013, as crianças tiveram mais um momento de atividades recreativas com os monitores, com o objetivo de entrosamento entre os participantes e motivação das crianças para que permanecessem no grupo, enquanto a regente realizava **entrevistas** individuais. Essas entrevistas não tiveram o caráter de seleção das vozes, mas foi um indicador das condições com as quais a regente iria trabalhar, ou seja, uma avaliação diagnóstica do grupo (conforme ANDRADE, 2003; THIOLENT, 2004). Essa avaliação foi imprescindível para que se pudesse planejar mais adequadamente as etapas da pesquisa, bem como as atividades do coro, definindo o ponto de partida e os objetivos de longo alcance tanto na elaboração da tese, quanto no desenvolvimento do projeto de extensão, ou seja, a prática coral.

Em se tratando de uma investigação dos processos de aprendizagem musical das crianças, consideramos que as entrevistas fossem fundamentais para compreender a criança enquanto *ser social*. Demartini (2009, p.10-11), ao escrever sobre infância, pesquisa e relatos orais, com base em diversos autores da área da Sociologia, reitera a importância de *aprender a ouvir* as crianças e afirma que “é fundamental estudar os relatos delas”, porque essa é a única maneira que o pesquisador tem “para desvendar algumas questões” e para que, no processo de pesquisa, não se trabalhe sempre com a visão do adulto. Quinteiro (2009), ao tratar do mesmo tema, ressalta a possibilidade do pesquisador “captar por meio das ‘falas’ das crianças *os mundos sociais e culturais da infância*”, construindo, desse modo, elementos para a análise das relações entre educação e infância” (p.29). A autora considera que “ouvir o que pensam, sentem e dizem as crianças na perspectiva de estudar, desvendar e conhecer as *culturas infantis* constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância” (*id.*, p.35). Contudo, metodologicamente, Demartini e Quinteiro admitem não ser tarefa fácil dar voz à criança e interpretá-la à luz dos referenciais existentes no campo das ciências sociais, por ser ainda um campo de pesquisa em construção, “tanto no que tange à definição dos procedimentos de pesquisa

quanto à análise dos dados” (QUINTEIRO, 2009, p.29). Até mesmo no campo da história oral, conforme enfatiza Quinteiro, “é muito recente e incipiente a presença de pesquisas que buscam ouvir a voz da criança” (*id.*, p.41). Contudo,

sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações, e tais mediações, por sua vez, são constitutivas do próprio ser humano. Portanto, a criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma (QUINTEIRO, 2009, p.41)

Assim, considerando a importância da fala das crianças nesta pesquisa, foram entrevistadas individualmente as 20 participantes do projeto naquele momento (com o devido consentimento dos pais) e seus depoimentos foram registrados em vídeo. Como procedimento metodológico, preparamos um **questionário semi-estruturado**, com questões simples que poderiam ser facilmente compreendidas pelas crianças:

1. Como você se chama ? Quantos anos você tem ?
2. Por que você quis vir participar do coro infantojuvenil ?
3. O que você acha que nós vamos fazer no coro ?
4. Você pode cantar um “pedaço” da música que mais gosta ?
5. Onde você aprendeu essa música ?
6. Onde você canta essa música ?
7. Você se lembra de alguma música que você canta desde que era pequeno(a), que você aprendeu na escola ou com sua mãe, sua avó... ?
8. Que tipo de música você queria cantar no “coral” ?
9. Você pode cantar “parabéns à você” ?
10. Vou cantar algumas notas e queria que você cantasse igualzinho a mim, quero dizer, que você me imitasse. Tudo bem ?

Assim, com a questão 1, identificava-se a criança e sua idade; com as questões 2 e 3, apresentadas em uma conversa aparentemente informal, procurava-se conhecer o perfil das crianças, nos seguintes âmbitos: o gostar de cantar espontaneamente; interesse no coro, enquanto possibilidade de cantar em grupo; ansiedade com relação a essa nova atividade que seria incorporada à sua rotina e expectativas com relação ao trabalho que seria desenvolvido; além disso, saber se já tinham alguma experiência coral anterior.

Em nossa análise, algumas respostas das crianças foram transcritas, entre aspas e em itálico, ilustrando de forma mais concreta seus pensamentos. Ao se perguntar por que quiseram vir participar do coro (questão 2), somente uma das 20 crianças entrevistadas afirmou que tinha vindo por insistência da mãe, pois não gostava de cantar; tinha participado do primeiro encontro em julho e tinha gostado das atividades, por isso resolveu voltar. No entanto, ela mesma declarou: *“tenho vergonha. Tenho medo de errar e todo mundo rir na minha cara”* (J.V., 11 anos).

As demais crianças afirmaram que gostavam de cantar e vieram espontaneamente, com expectativas positivas. A maioria delas esperava brincar no coro; somente duas não tiveram essa expectativa, sendo que uma afirmou: *“não vai ter brincadeira”*, e outra: *“vai ter provas”*. Três crianças revelaram perspectivas futuras: duas afirmaram: *“tenho sonho de ser cantor (a)”*; a outra, disse que queria participar do “coral das irmãs” (adultas, da igreja) quando crescesse. Uma criança esperava que a participação no coro ajudasse em seus problemas respiratórios. As expectativas mais citadas pelas crianças foram: lanchar, fazer novos amigos, apresentar, aprender Música e também músicas novas (repertório). Porém, muitas afirmaram: *“não tenho ideia”* em relação ao que iria acontecer no coro.

Oito crianças relataram já ter cantado em algum coro – na escola, na igreja ou em projeto social. O que mais chamou atenção foi o fato de que uma criança estava cantando em um coro infantil formado especialmente para a montagem de uma ópera (“Carmem”, de Bizet), que seria encenada no mês seguinte. No entanto, após a apresentação da ópera, o coro se desfez. É importante esclarecer que a cidade de Campo Grande não tem uma tradição operística. As poucas óperas que se encenam na cidade acontecem em virtude dos esforços de empreendedores professores de canto, com pouco incentivo público, e geralmente são acompanhadas por um ou dois pianos, raramente com acompanhamento de orquestra.

Com esta segunda questão, também foi possível fazer um levantamento de como as crianças ficaram sabendo do projeto: a maioria delas pela divulgação na Internet

(por meio de *e-mails*, rede social e divulgação na página da UFMS), e uma delas disse que a escola onde estudava havia divulgado o projeto, colocando bilhetes nas agendas das crianças – o que foi uma grande surpresa para a regente, pois essa foi uma iniciativa da diretoria da escola.

Segundo estudos de Welch, a avaliação do comportamento cantado individual “precisa levar em conta uma larga gama de fatores, incluindo o ‘contexto cultural’¹⁹¹” (WELCH, 1994, p.16). Sendo assim, com as questões 4 a 6, procuramos traçar um perfil da voz cantada das crianças, analisando conjuntamente seus hábitos vocais e o contexto cultural no qual aprendem e reproduzem as músicas que ouvem. Em geral, as crianças afirmaram que costumam cantar na escola, em casa, na igreja, na casa de amigos. Com relação à forma de aprendizado, que também envolve esse contexto (escola, casa, igreja), as crianças afirmam que se utilizam de meios eletrônicos e midiáticos: Internet (sobretudo o site *Youtube*), CDs e DVDs, rádio e telefone celular. Entre as músicas citadas pelas crianças como as que mais gostam de escutar, houve algumas referências às canções da cantora gospel Aline Barros (religiosas). Foram também citadas: algumas músicas da mídia, líderes nas paradas de sucesso, como “Vagalumes” (citada por 2 crianças) e “Doce como caramelo”; músicas tradicionais e folclóricas (“Brilha, brilha, estrelinha” e “Como pode um peixe vivo”); músicas que constam em CDs e DVDs, como de desenho animado (“Barbie”) e principalmente da “Galinha Pintadinha”¹⁹² (como “La-la-la-lava a mão”); músicas do contexto escolar, como a música preparada para o “dia das mães” e hinos cívicos (Hino Nacional Brasileiro e Hino de Campo Grande).

Entre as músicas aprendidas pelas crianças quando pequenas (questão 7), estão também as músicas folclóricas: “Borboletinha” (citada por 5 crianças), “Atirei o pau no gato”, “Pirulito que bate-bate”, “Se esta rua”, “Meu pintinho amarelinho”, “Dona Aranha”, “Ciranda cirandinha”, “Dona formiguinha”, “Formiguinha cata folha” e “O sapo não lava o pé”; uma criança cantou uma música religiosa composta para crianças (“Sou

¹⁹¹ *Any assessment of singing needs to take account of a wide range of factors, including the cultural context.*

¹⁹² É importante comentar que, embora o repertório vinculado à imagem da “Galinha Pintadinha” seja essencialmente do folclore brasileiro, as crianças costumam pensar que este personagem é o autor/intérprete das canções. E, em muitos casos, os pais reforçam essa idéia.

um cordeirinho”). Uma das crianças citou “O pato”, de Toquinho e Vinícius de Moraes, e outra criança citou músicas em inglês, tema de séries de TV (*I-Carly* e *Victoria*). Duas crianças disseram não se lembrar.

Pela questão 8, buscamos investigar as expectativas das crianças quanto ao repertório a ser trabalhado, seu gosto e conhecimento musical. A maioria das crianças não tinha idéia do que seria cantado no coro – o que demonstra que a concepção de coro infantojuvenil é inconsistente entre a maioria das crianças; outras afirmaram não se importar com relação a esse aspecto: “qualquer uma”. Várias crianças citaram músicas religiosas; algumas citaram músicas folclóricas (como “Marcha, soldado”); duas crianças se referiram a músicas “românticas” (embora não saibam claramente definir o que essa classificação representa); uma criança citou a música sertaneja e outra citou música “pop moderna”, exemplificando: “do tipo Jquest” (banda de música popular brasileira atual, mais direcionada ao público jovem).

Para a elaboração da questão 9, pensamos em uma canção que fosse muito conhecida pelas crianças, que estivesse presente em seu cotidiano. No contexto sócio-cultural em que nos inserimos, temos por tradição no Brasil cantar a música “Parabéns a você” (de origem norte-americana) no aniversário das pessoas. Por essa razão, espera-se que todas as crianças em idade escolar já tenham cantado essa música algumas vezes em sua vida, seja em seu próprio aniversário, seja no aniversário de familiares e amigos. Por isso, ao propor que cantassem essa música na entrevista, todas as 20 crianças puderam entoá-la sem dificuldades. Somente uma criança teve dúvidas em algumas partes do texto.

Para analisar as crianças cantando essa música, alguns pontos precisam ser considerados: a melodia geralmente não é cantada de forma clara e precisa nas situações de aniversário e raramente há um instrumentista acompanhando essas situações. Embora o desenho melódico de “Parabéns a você” seja bem elaborado (equilíbrio entre movimentos ascendentes e descendentes, entre graus conjuntos e saltos, dentro da extensão de uma 8ª), muitas vezes o texto é falado ritmicamente; a tessitura em que a música é cantada é geralmente grave (abaixo de Do3), próxima da fala dos adultos (às

chega a conclusões bastantes semelhantes: “evidências de um ‘centro’ tonal em suas respostas cantadas, encontrado na parte mais grave de sua tessitura. Isso, aliado a uma tendência concomitante de intervalos serem reduzidos em tamanho¹⁹³” (1994, p.16, grifo nosso).

Já na questão 10, foi proposto que as crianças cantassem por imitação, pensando também em avaliar a percepção e a memória musicais). A escolha de pequenos fragmentos melódicos para imitação, assim como a escolha de uma canção simples (*song*) para avaliação do canto proposta na questão 9 tiveram por base o trabalho de Welch (1994, p.12): a) tríades em movimento ascendente e descendente; b) graus conjuntos descendentes V-I; c) graus conjuntos ascendentes e descendentes I-II-III-II-I (*patterns*); d) saltos de 5ª e 8ª (*single pitches*). A regente entoava cada um destes pequenos fragmentos, na tonalidade de Do Maior, utilizando-se de sílabas simples (la) ou vogais (A, U e às vezes I).



Partitura 28 – fragmentos melódicos da avaliação vocal das crianças

Para registro e análise do que foi vocalmente apresentado pelas crianças no momento da entrevista, baseamo-nos no trabalho de **diagnose vocal** no canto coral desenvolvido por Costa (2005) adaptando-o às vozes infantojuvenis, e desenvolvemos a seguinte ficha de avaliação vocal (na qual as características da criança são assinaladas):

¹⁹³ There was evidence of a tonal “centre” to their sung responses which was located towards the lower part of the singing range. This was allied to a concomitant tendency for intervals to be reduced in size.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS**Ficha de avaliação vocal individual**

- A) **Afinação:** precisa (100% de acertos) / quase precisa (grande quantidade de acertos e poucos erros) / não precisa (imitação do contorno melódico, mas sem definição tonal) / precisão no registro médio-grave (sem conseguir entoar sons agudos) / sem melodia (texto rítmico falado)
- B) **Região predominante:** grave – média – aguda
- C) **Características vocais:** nasal – com ar – rouca – com falhas – limpa – muito volume – pouco volume – volume médio – sem tensões – com tensões – boa / razoável sustentação – sem sustentação – pouca sustentação – suave – com vibratos – vogais “abertas” – *glissandi* (portamentos) – ataque “por baixo” – pouca articulação – golpe de glote – “entubada” (“para dentro”) – estridente
- D) **Características psicológicas** apresentadas, em linhas gerais (ex: timidez, gagueira, tristeza, apatia, etc)
- E) **Outras observações:**

Formulário 4 – modelo de ficha de avaliação vocal individual

Este modelo de ficha de avaliação nos possibilitou analisar, em parte, as características vocais de cada criança. Apresentamos a seguir, em forma de tabela, uma análise mais completa das entrevistas realizadas com as crianças em 03 e 10/07/2013:

Nome e idade	Porque quis participar do coro?	O que acha que vamos fazer no coro?	Que música mais gosta?	Onde aprendeu essa música?	Onde canta essa música?	Que música canta desde pequeno(a)	Que tipo de música quer cantar no coro?	Cante “Parabéns a você”...	Imitação de notas
A.C., 7	Gosta muito de cantar, já participou de aulas de canto	Cantar, brincar, não tem ideia de como	“Vitória no deserto”	No CD da Aline Barros (cantora gospel)	Qualquer lugar	Cantava em inglês, da <i>I-Carly</i> , da <i>Victoria</i> (seriados exibidos na TV)	Música evangélica	Início em Do3; encurtou um salto e modulou, terminando em Do#3	Precisão em quase todas as alturas, as agudas com golpe de glote
A. L., 8	Gosta de cantar, acha legal	“Já cantei no coral da igreja, já fiz teste de voz, cantava, lanchava...”	Borboletinha	Com a mãe	Em casa, brincando	Atirei o pau no gato	Não sabe	Voz muito grave, início em Fa2, cantou até uma parte e no final ficou em dúvida	Afinação imprecisa, em uma altura mais grave do que a proposta
A. P., 9	Gosta de cantar. Recebeu bilhete na escola	Principalmente cantar. Não fazia ideia de como ia ser	“Como pode um peixe vivo”	Não lembra	Qualquer lugar	Se esta rua	Não sabe	Início em La2; saltos imprecisos, termino em Si2	Afinação precisa, só não alcançou a 8ª
B. A., 10	Porque gosta de música	Cantar em grupo, apresentar para pessoas	Da Barbie	DVD	Em casa	Não lembra, “faz muito tempo”	Música Pop, tipo JQuest, “modernas”	Iniciou em Si bemol2, saltos não precisos, terminou em Si bemol 2	Imitou o contorno melódico, mas sem total precisão

Nome e idade	Porque quis participar do coro?	O que acha que vamos fazer no coro?	Que música mais gosta?	Onde aprendeu essa música?	Onde canta essa música?	Que música canta desde pequeno(a)	Que tipo de música quer cantar no coro?	Cante “Parabéns a você”...	Imitação de notas
B. F., 12	Ama cantar, “achei legal”	Alem de aprender música, como cantar as notas, decorar músicas novas, vamos cantar unidos, “um aprendizado que vou levar pra toda a vida”	“Como agradecer”, de Rafaela Pinho (música religiosa)	Internet	Igreja	Dona Aranha	Evangélica (“Quão grande é meu Deus”)	Início em La2, afinação precisa, algumas notas longas com vibrato, em 4/4	Afinação precisa, mas com o agudo forçado. Voz com bastante projeção no registro grave
C., 10	Gosta de cantar, é “acostumada a cantar em vários lugares”	Cantar muito, se divertir, aprender músicas novas	“Maestro do céu”, de Lidia Moisés	DVD (do pai)	Em vários lugares	“A formiguinha cata a folha e carrega...”	Animadas, outras tristes, de romance...	Início em Do3, saltos encurtados, voltou a Do3	Precisão em quase todas as alturas
E., 9	Pai trouxe, mas ela gostou da idéia	Aprender música, não tem idéia de como	Hinos da igreja	igreja	No chuveiro	Sou um cordeirinho Jesus é meu pastor	Qualquer uma	Grave, inicio em Sol2, afinado (Sol Maior), em 4/4	Afinação precisa, mas com muito ar na voz
E.G., 9	Mãe trouxe, mas veio porque quis	Cantar, brincar, lanchar, vai ser legal	“Vaga-lumes”	Youtube	Em casa	Pirulito que bate-bate	Maravilha (do coro da igreja)	Início em Si bemol2. Saltos imprecisos, término em Re2	Precisão em quase todas as alturas

Nome e idade	Porque quis participar do coro?	O que acha que vamos fazer no coro?	Que música mais gosta?	Onde aprendeu essa música?	Onde canta essa música?	Que música canta desde pequeno(a)	Que tipo de música quer cantar no coro?	Cante “Parabéns a você”...	Imitação de notas
F., 9	Queria cantar, brincar	Acha que vai ser bom, que vai tocar (está aprendendo violoncelo)	Brilha, brilha, estrelinha (“sabia umas, mas esqueci”)	Tocando com o método Suzuki, com o pai e no Youtube	Em casa. “Canto na igreja, mas não essa música”	Não lembra	“não tinha pensado nisso”	Afinação precisa, na tonalidade de Si Maior (início si2)	Entoou as notas com precisão
G., 6	Nunca cantou em um coral antes, já viu vídeos e quer aprender	Cantar e brincar, “tenho certeza que a música é bonita e legal”	Hino nacional, Hino de Campo Grande	Na escola	Na sala de aula, no pátio, em casa	Borboletinha	Hino	Comecei a cantar para incentivar, ela me acompanhou depois seguiu sozinha falando no ritmo	Primeiro estava ansiosa, cantava junto comigo; tentou imitar o contorno melódico sem afinação precisa; teve mais facilidade nos sons agudos
I., 10	Para ajudar nos problemas respiratórios e porque gosta de cantar	Se divertir, cantar, conhecer novos colegas	“Doce como caramelo”	No rádio, com amigos	Em casa	“Lá vem o pato”	Sertaneja	Contorno melódico não preciso, início em Si2 e término em Do3	Dificuldade no agudo, não alcançou algumas notas

Nome e idade	Porque quis participar do coro?	O que acha que vamos fazer no coro?	Que música mais gosta?	Onde aprendeu essa música?	Onde canta essa música?	Que música canta desde pequeno(a)	Que tipo de música quer cantar no coro?	Cante “Parabéns a você”...	Imitação de notas
J. V., 11	“Minha mãe ‘botô eu’, não queria, mas quando vim a primeira vez, gostei”	“Que eu saiba, é só cantar, mais nada. Meu sonho é tocar piano”	“é muito difícil, tenho vergonha” (não quis cantar)	Aprende músicas no rádio	No chuveiro, só pra mim, não na frente dos outros.	Borboletinha	Não sabe	Alturas não precisas; iniciei em Si bemol ² , ela começou a cantar comigo, depois, sozinha, encurtou saltos e terminou em Do ³	Repetiu notas mais agudas do que eu entoei. Achou “um pouco difícil”
J. V., 7	Brincar com todo mundo, cantar, dançar	“Vai ter provas” e “centopéia” (percussão corporal)	“Samuel”	No coro da igreja	Igreja, em casa	Borboletinha	Marcha soldado, “olhos lindos”	Iniciou com texto falado (região La ²), não sabia bem a letra. Reiniciei em Si bemol ² , ela continuou, sem afinação precisa (término La ²)	Precisão em quase todas as alturas (esqueceu algumas notas do final)
K., 9	Gosta de cantar, tem o sonho de ser cantor sertanejo	Cantar, brincar, “ser feliz”	“Vaga-lumes”	No rádio, no som do carro do pai	Na escola, em casa	Ciranda, cirandinha	Música romântica, que expressa seu amor, “tipo Roberto Carlos”	Contorno melódico não preciso, no ritmo, início em La ² e término em Si bemol ²	Precisão em quase todas as alturas

Nome e idade	Porque quis participar do coro?	O que acha que vamos fazer no coro?	Que música mais gosta?	Onde aprendeu essa música?	Onde canta essa música?	Que música canta desde pequeno(a)	Que tipo de música quer cantar no coro?	Cante “Parabéns a você”...	Imitação de notas
L., 6	Gosta de cantar, “tenho a voz bem afinada”	Cantar e apresentar no final do ano	Música para as mães	Na escola	Quando está brincando, na casa da vizinha	Borboletinha	Não sabe	Início em Si bemol2, cantou com afinação precisa (terminando em Mi bemol3)	No início estava com medo de errar, depois passou a cantar tudo com precisão
N., 6	Para aprender a cantar, quer cantar no “coral das irmãs” quando crescer	Cantar. “Não vai ter brincadeira”.	“La-la-la, lava a mão”	No DVD (Galinha pintadinha)	Em casa, no carro	Borboletinha	Meu pintinho amarelinho, e da “Galinha Pintadinha”	Início em Si2, terminou em Mi bemol3, afinação quase precisa, só encurtou alguns saltos	Dificuldade no agudo, mais facilidade no mov. descendente
O., 6	Quer aprender a cantar, o sonho é ser cantora	Não tem ideia, mas sabe que vamos cantar	“Você é linda demais, perfeita aos olhos do Pai” (religiosa)	Na escola, para o dia das mães	Na escola, em casa	Formiguinha (1, 2, 3, sacos de farinha...)	Como a das mães	Início em Si2, depois começou a entonar na região da fala, no ritmo, terminou em La2	Tentou imitar o contorno melódico, mas foi imprecisa nas alturas, principalmente nos agudos
O., 5	Para fazer aula de música, foi a mãe que trouxe	Não sabe	Borboletinha (sugestão da regente)	DVD (da “Galinha Pintadinha”)	Em casa	O sapo não lava o pé	Música diferente, que não seja da “Galinha Pintadinha”	Iniciei em Si bemol2, ele foi acompanhando, falhando e, alguns trechos	Não conseguiu fazer o salto de 8ª, errou poucas alturas

Nome e idade	Porque quis participar do coro?	O que acha que vamos fazer no coro?	Que música mais gosta?	Onde aprendeu essa música?	Onde canta essa música?	Que música canta desde pequeno(a)	Que tipo de música quer cantar no coro?	Cante “Parabéns a você”...	Imitação de notas
P., 11	Gosta muito de cantar	Ensaiai e depois ter apresentação	“Ressuscita-me” (religiosa)	igreja	Em casa	Meu pintinho amarelinho	Não sabe	Início em Si bemol2. Portamentos, saltos diminuídos, término Si2, em 4/4	Não conseguiu alcançar as notas mais agudas
S., 10	Gosta de cantar. A avó viu na Internet e lhe falou	Cantar, lanchar, brincar, vai ser legal (já participou de um coro)	“Barquinho” (música religiosa)	No celular, com a prima	Em casa, no CRAS, na escola	Atirei o pau no gato	De Deus (religiosa)	Quase falado, início em Si bemol2 e término em Si2	Não conseguiu cantar notas mais agudas (disse ser por causa da gripe)

Tabela 8 – análise das entrevistas realizadas com as crianças

Com a análise desses dados, procurou-se traçar um perfil das crianças ao ingressarem no coro, que vem de encontro ao que Leila Vertamatti descreve em sua tese de doutorado:

eles não tem experiência musical prévia e cantam em região considerada grave para a voz infantil; grande parte das crianças e jovens continuam a ter como modelos vocais o que lhes é oferecido pelo rádio e pela televisão, suas grandes fontes de referência. Alguns demonstram dificuldade em reproduzir uma determinada sequência de alturas (VERTAMATTI, 2006, p. 98).

De maneira geral, as maiores dificuldades na entoação das crianças se apresentaram no registro agudo. Isso se justifica pelo fato de haver poucos referenciais para a criança em que há utilização da voz de cabeça. Ilari também comenta esse fato, argumentando que as crianças não tem mais o hábito de cantar, mesmo que informalmente. Podemos levar em conta, ainda, a concepção de Dalcroze no sentido de que as crianças podem ter uma “incapacidade de coordenação de seu sistema vocal em relação aos sons que ela é questionada a imitar. E essa falta reside no ouvido, que não é praticado” (1909, p.97).

Das 20 crianças entrevistadas, 15 permaneceram no coro neste primeiro período (agosto a dezembro/2013). As 5 crianças que saíram tiveram razões diversas:

- 1) aquela que disse não gostar de cantar (citada anteriormente) não teve interesse em continuar no grupo. Percebeu-se, pelo seu comportamento, que ela já se considerava “grande demais” para estar no projeto, apesar de ter apenas 11 anos. Ela se destacava entre as meninas, pelo uso de sapatos de salto e maquiagem; não conseguiu se enturmar e também não participava das atividades recreativas;
- 2) uma menina de 12 anos que tinha ótima voz e muito interesse em participar do coro precisou fazer uma cirurgia na perna; seus pais não tinham carro próprio e tornava-se difícil vir à Universidade pelo transporte público (no caso, quatro conduções);
- 3) outra menina de 7 anos era levada por uma das monitoras, que era sua tia; no entanto, a monitora começou a trabalhar aos sábados de manhã e saiu do projeto; a mãe da menina não teve interesse e condições financeiras para continuar levando-a aos ensaios;

4) uma menina de 6 anos chorava durante aos ensaios pela ausência da mãe. Ao conversar com essa mãe, nos foi explicado que a menina era extremamente insegura, pois devido ao trabalho do pai, já tinha mudado de Estado quatro vezes, e além de estar longe do restante da família, não firmava relacionamentos com outras crianças; tinha muito medo em ambientes desconhecidos, sobretudo sem a presença da mãe. Embora a mãe ficasse do lado de fora da sala esperando a menina, a mesma desistiu de trazê-la, preocupada com que isso prejudicasse o trabalho do coro;

5) um menino de apenas 5 anos foi com a irmã participar dos ensaios em caráter experimental. Apesar da insistência dos pais em se tratar de uma criança “muito esperta para a idade”, e de ter uma voz afinada, alguns momentos que exigiam uma certa dose de maturidade faziam com que ele não acompanhasse o trabalho e não conseguisse realizar o que estava sendo pedido. Além disso, o menino interrompia a regente várias vezes durante o ensaio, para perguntar sobre algo que tinha lhe chamado a atenção e não tinha nenhuma relação com o que estava sendo trabalhado naquele momento. Foi aconselhado então aos pais para que esperassem mais um tempo para trazê-lo ao coro.

Houve também um menino de 10 anos que participou de alguns ensaios, mas faltou no dia da entrevista. Tentou-se adiar essa entrevista para outro dia, mas antes disso ele acabou saindo do coro. Infelizmente, os pais (que são separados) não entraram em um acordo para trazer o filho ao ensaio. Tivemos outros casos com esse mesmo tipo de situação: uma menina (6 anos) participou de vários ensaios, mas começou a faltar frequentemente; ao conversar com o pai, este explicou que a menina havia faltado nas ocasiões em que ficara com a mãe. Outras duas crianças inscritas no projeto – e que nem chegaram a participar de um encontro – também filhos de pais separados, tiveram o mesmo problema: a falta de acordo dos pais em levá-las ao ensaio.

Algumas pessoas que ficaram sabendo do projeto após o encerramento das inscrições e após a realização das entrevistas procuraram a regente para inscrever seus filhos. Como ocorreram essas desistências, permitiu-se que novas crianças ingressassem no projeto. Não foi possível realizar novas entrevistas nesse semestre, no

entanto a regente se certificou de que todas as crianças tinham vindo participar espontaneamente do coro. Essa constatação se mostrou um fator positivo para o trabalho, pois verificamos que as crianças se dedicam com mais intensidade, adquirem responsabilidade e procuram aproveitar ao máximo cada ensaio, conforme testemunha Elza Lakschevitz:

gostava de ver o interesse despertado na criança de forma espontânea. Mas meus grupos não eram ligados a escolas ou outras instituições que obrigassem a presença dos cantores. Isso era algo positivo, porque todos que participavam tinham grande interesse naquela atividade e, talvez por isso faltassem pouco. Agora, um regente que trabalha nessas condições precisa valorizar esse fato. Se o nosso coro exercia algum fascínio sobre a criança, que cantava voluntariamente, então eu também tinha que fazer do ensaio um momento interessante. Para isso, os exercícios eram sempre variados, criava situações de movimentação pela sala, usava o piano criativamente etc. (LAKSCHEVITZ, 2006, p.46)

Levando em consideração a afirmação de Lakschevitz, procurou-se fazer de cada ensaio um momento especial, para que não se perdesse o interesse das crianças. Procurou-se estabelecer uma rotina de trabalho, para que as crianças se sentissem seguras e menos ansiosas, mas ao mesmo tempo algo novo era apresentado, como um elemento motivador. Nas palavras das próprias crianças, a proposta era que cada ensaio fosse “muito legal” e que elas fossem para suas casas com uma sensação de bem-estar e satisfação. A seguir, detalharemos como esse trabalho foi realizado ao longo do primeiro semestre de trabalho com o PCIU.

4.5. Ensaios realizados – primeiro semestre (julho a dezembro de 2013)

Entre julho e dezembro de 2013, foram realizados 18 encontros do PCIU!, realizados no espaço da Universidade. Sem perder de vista o objetivo geral e principal do projeto – ensinar música por meio do canto coral – os principais objetivos específicos traçados para os ensaios deste semestre foram: motivar as crianças a participar e a permanecer no projeto, com a adoção de uma proposta lúdica e dinâmica; estimular o canto de maneira prazerosa, desenvolvendo simultaneamente a técnica vocal e hábitos saudáveis para a utilização da voz; desenvolver a noção de coro

e de trabalho em equipe¹⁹⁴, solidificando o grupo; por fim, estabelecer o coro como grupo artístico dentro da Universidade e na comunidade.

Conforme mencionamos, os dois primeiros encontros do projeto consistiram em entrevistas individuais, jogos orientados pelos monitores, reunião de pais com a regente e triagem fonoaudiológica. Somente no terceiro encontro houve um trabalho de preparação vocal e ensino de repertório, realizado no Anfiteatro. Assim, consideramos esse terceiro encontro como o primeiro “ensaio” propriamente dito do coro, onde as crianças puderam cantar em conjunto e assim tiveram o entendimento do que realmente significa participar de um coro.

A maioria das crianças não tinha nenhuma experiência vocal orientada ao ingressar no PCIU! – embora, naturalmente, cantassem de maneira espontânea e intuitiva, em diversas situações de seu cotidiano. Notou-se que essas crianças apresentavam muitos vícios ao cantar, e que assim o faziam de maneira inconsciente: o canto centrado na voz de peito, na “garganta”, sendo que dificilmente cantavam notas acima da região de passagem; o canto não preparado pela respiração, de modo que a voz, sem apoio, se acabava após algumas palavras cantadas do texto; a intensidade demasiadamente forte na hora de cantar (beirando os gritos) ou, em reverso, vozes inibidas, presas (cantando “para dentro”); a ansiedade latente, de forma que as crianças não esperavam para ouvir a melodia entoada pela regente (tentavam “cantar junto”, pois não tem o costume de ouvir); a imprecisão em certas notas da melodia, resultando em um canto “desafinado”. Oliveira, em sua dissertação de mestrado, nos apresenta um perfil bem semelhante de seu grupo coral escolar no início de seu trabalho:

de um modo geral, os alunos cantavam de maneira inadequada, muitos com dificuldades de afinação, articulação e pronúncia das palavras. Uma grande dificuldade que enfrentamos nos primeiros meses do projeto foi a questão do comportamento. Os alunos não sabiam esperar nem ouvir o professor cantar para perceber a diferença entre a voz que ela estava utilizando para cantar (voz de

¹⁹⁴ Uma estratégia que funcionou muito bem para conscientizar as crianças de que os resultados do grupo dependem do empenho de cada uma foi a ideia do “resultado 100%”: somente quando todos estão envolvidos e atentos, fazendo o seu melhor, é possível chegar ao padrão de qualidade esperado, dentro das condições estabelecidas. Quando o resultado não é avaliado em 100%, as crianças se esforçam na próxima tentativa para tentar chegar a ele.

garganta) e a voz correta para cantar (voz de cabeça). Eles não tinham paciência para ver o exemplo correto e depois repetir. Foi preciso realizar várias atividades que despertassem e desenvolvessem nas crianças o sentido de ordem e disciplina de ensaio (OLIVEIRA, 2012, p.28).

Assim, as crianças precisaram ser ensinadas a seguir o seguinte procedimento no ensaio: ouvir-pensar-cantar (conforme sugerem Kohut e Grant, 1990, p.119). Outras necessidades de aprendizado da dinâmica coral foram surgindo, como: a afirmação de regras de convivência social (respeito aos colegas e à equipe do projeto); a manutenção da organização no espaço físico; o horário ideal para se beber água e ir ao banheiro (intervalo); o estabelecimento de momentos de silêncio sempre que necessário; a igualdade entre as vozes (sem hierarquização), a atenção à regência e a prontidão em responder ao que é pedido; a entrada, a saída e a colocação no palco; entre outros valores e convenções próprios do canto coral. Esses itens foram sendo assimilados e reforçados durante os ensaios e foram criando no coro uma relação de segurança e confiança entre coristas, regente e equipe de trabalho.

Nos capítulos anteriores desta tese já descrevemos o trabalho realizado na “hora das brincadeiras”, no solfejo e na preparação vocal de maneira geral; portanto, neste capítulo, será enfatizado o estudo de repertório realizado no PCIU!, em integração com as demais atividades do ensaio. É importante esclarecer que, embora tenha sido feita uma pesquisa nesse campo antes do início do projeto, somente após conhecer o perfil das crianças e as possibilidades vocais do grupo é que determinamos as peças a serem cantadas nesse semestre.

Não seria possível apresentar, nesta tese, uma análise aprofundada de todos os ensaios realizados no PCIU!, pois o volume deste trabalho ultrapassaria as delimitações da pesquisa. Sendo assim, apresentamos as características gerais dos ensaios realizados em cada período semestral e escolhemos apenas alguns ensaios para proceder a estas análises. Destacamos os ensaios em que a atuação dos monitores foi mais efetiva e em que houve algo de extraordinário ao ensaio. Assim, apresentamos a seguir, a análise do terceiro encontro, que consideramos como o primeiro ensaio propriamente dito do PCIU!, em 10/08/2013, destacando como foi o início do trabalho. Este modelo de análise foi baseado: nos modelos de avaliações do

Projeto Comunicantus, no referencial de Paulo Costa (2005) e no que foi apresentado no capítulo 2 deste trabalho.

Sempre apresentaremos inicialmente o planejamento de cada um dos seis ensaios que estaremos focando (tal como foram escritos à época, sem padronização) e em seguida, o que estamos chamando de análise, que junta em um mesmo texto um procedimento relatorial e o discute nas bases estabelecidas ao longo desta tese: regência, educação, formação vocal e estratégias de ensaio. Será possível ver, até por se tratar de uma pesquisa-ação, como os planejamentos foram evoluindo tanto metodologicamente quanto qualitativamente.

PCIU! – Projeto coral infanto-juvenil da UFMS

PLANEJAMENTO DE ENSAIO (1) – 10/08/2013

1ª PARTE

- a partir das 08:30h: entrevistas com as crianças que ainda não a realizaram (no Anfiteatro) – filmar
- triagem fonoaudiológica (com Ana Kelly – sala de Desenho Técnico)
- “brincadeiras” com monitores (sala Alternativa) - fotografar

LANCHE – na sala Alternativa (15 minutos)/ banheiro e água

2ª PARTE

- explicar que a atividade precisa de muito silêncio e concentração em alguns momentos, e isso será indicado pelo gesto da regente.

- preparação vocal:

1.alongamento com som (cabeça, ombros, braços) – observar como estão realizando

2.respiração: observar como inspiram (barulho? força? levantamento dos ombros?)

inseticida / grande S

3. jogo “louco, monstro, estátua”. Terminar na “estátua” e ir movendo cada parte do corpo indicada

4. *glissandos*: desenhos e “Superman”

- Vocalizes: Bom é comer bombom / “A” descendente (verificando se soltam muito ar quando começam a cantar)

- Estudo de repertório: Viva la música (ensinar a melodia e as crianças demonstrarem segurança ao cantar, propor o cânone)

Obs: fazer chamada ao término do ensaio



ANÁLISE DO ENSAIO (1)

Data: 10/08/2013 (120 minutos)

Número de crianças participantes: 16

Membros da equipe: Ana Carolina (pianista), Ana Kelly (fonoaudióloga), Ana Lúcia (regente), Lauane, Stéfani

OBS. Nos dois primeiros encontros (em 06/07 e 03/08) as crianças ficaram em recreação com os monitores, não houve nenhuma atividade coral propriamente dita.

1ª PARTE

Atividades simultâneas (em 3 salas diferentes):

1. Triagem fonoaudiológica – realizada com o **objetivo** de examinar individualmente a **saúde vocal** das crianças, avaliando se participação no coro agravaria algum tipo de problema pré-existente. A fonoaudióloga realizou o exame por meio de diálogo com as crianças (em uma conversa informal) e exercícios específicos; as observações foram anotadas em uma folha de avaliação própria.
2. Entrevistas individuais com a regente – realizadas com os objetivos de conhecer as expectativas das crianças em relação à participação no coro (**afetivo**), bem como analisar suas vozes em uma perspectiva **musical** (extensão, afinação, articulação).
3. Brincadeiras com as monitoras Lauane e Stéfani – com os objetivos (**afetivos, cognitivos, psicomotores**) de:
 - motivar as crianças a participarem do projeto, por meio da experiência lúdica (brincar);
 - desenvolver atividades de expressão corporal e movimento (locomover-se pela sala, saltar, abaixar, levantar);
 - conhecer o perfil geral das crianças e identifica-las pelo nome;
 - proporcionar a realização de atividades em grupo (trabalho em equipe), como prenúncio do que será realizado no coro;
 - desenvolver a socialização, ou seja, o entrosamento entre as crianças;
 - avaliar o conhecimento musical prévio das crianças em jogos e dinâmicas (no sentido de saber a experiência que estão trazendo para o coro).

Desenvolvimento desta atividade: as monitoras propuseram uma série de jogos e brincadeiras tradicionais, competitivas e não-competitivas (algumas envolvendo o canto), enquanto as crianças se revezavam nas outras atividades (triagem e entrevistas).

LANCHE (aproximadamente 15 minutos) – um kit lanche foi distribuído às crianças.

Percebemos que nesse momento elas formaram alguns pequenos grupos espontaneamente, por afinidade (gênero, idade, parentesco ou amizade anterior ao grupo).

2ª PARTE: no Anfiteatro

Preparação vocal (30 minutos)

Objetivos:

Os **objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores** aparecem interligados no aprendizado e na execução da peça musical cantada:

- motivar as crianças a cantar no coro, trabalhando a preparação vocal e o ensino do repertório com proposta lúdica;
- estabelecer as bases do trabalho de produção vocal;
- realizar um trabalho de sensibilização corporal (sensações de alongamento; trabalho muscular e relaxamento, postura, controle respiratório);
- apresentar a rotina de ensaio.
- desenvolver as bases da técnica vocal, aplicando-a à peça do repertório;
- levar ao conhecimento das crianças uma peça nova, diferente da música que estão acostumados a ouvir no cotidiano, e em uma língua diferente;
- levar as crianças a vivenciar as bases do trabalho coral, que depende do empenho e participação de todos no grupo.

Conteúdos:

- cânone; peça em outro idioma; “respiração surpresa” no decorrer da música; importância da respiração no canto: “quem não respira bem, não canta bem”; inspiração (silenciosa e calma) e expiração dosada: “não deixar o ar escapar”; indicação das direções da melodia e do andamento pelo gesto ; “postura de cantores” **(conceituais)**;
- concentração na audição para o aprendizado de vocalizes e da peça do repertório; articulação do texto cantado; diferentes tipos de emissão vocal: utilização da forma de boca (uniforme para todos) e da intensidade adequada no grupo; coordenação entre movimento e voz; compreender as regras e normas no trabalho coral: silêncio e atenção – entendimento do gesto de silêncio e resposta imediata ao gesto; expressividade pelo movimento e expressão facial; relação entre a emissão vocal e a direção do som (ascendente e descendente), indicada pela regência; repetir o que foi ouvido no momento indicado, controlando a ansiedade para cantar; conexão entre o vocalize e a peça do repertório; uso da respiração consciente: respirar antes de cantar, com calma (“e não 1 segundo antes de começar a cantar”); eficiência no controle respiratório durante o canto; resposta aos momentos de se sentar e de ficar em pé, observando que para ambos há uma postura adequada: “o corpo tem que estar preparado para cantar” **(procedimentais)**;
- uso da voz em *glissando* ascendente e descendente; entendimento do ser coralista, o que envolve atenção às atividades apresentadas pela regente e pelos monitores, respeitando as normas e regras estabelecidas; estar atento ao momento de ouvir; repetição exata da melodia; atendimento às atividades propostas pela regente; ação do coralista no grupo, como parte do todo na obtenção do “resultado 100%” **(atitudinais)**

Desenvolvimento das atividades: foram conduzidas sob a orientação (falada, cantada) da regente, em diálogo com as crianças. Nestas atividades, foram intercaladas as variadas propostas da preparação vocal (concentração corporal, alinhamento postural, consciência respiratória, vocalização inicial e vocalizes), com o objetivo de apresentar e reforçar os conteúdos trabalhados durante todo o ensaio. Logo no início, ficou claro que em determinados momentos o silêncio seria necessário para a atividade, por isso um gesto foi combinado: mãos para cima em movimento rotatório (como se representam palmas em LIBRAS).

a) “alongamento com som” (concentração corporal e vocalização inicial):

- levantamento e relaxamento dos braços, simultaneamente à emissão de sons em *glissando*;
- rotação da cabeça (respondendo com um grande SIM ou NÃO às perguntas da regente: “você gosta de chocolate? Gostam de abobrinha?, etc)
- alongamento lateral do pescoço, para a esquerda e para a direita (conforme o som DIM e DOM)

b) consciência respiratória (1ª parte) : ao pedir às crianças para inspirarem, as mesmas o fizeram rapidamente com muito ruído e elevando os ombros (como já se era de se esperar).

Para que esse procedimento não se repetisse, realizamos os seguintes exercícios:

- elevação e relaxamento dos ombros, na inspiração e expiração (respectivamente);
- inspiração ruidosa e inspiração silenciosa – realizamos os dois tipos e estabelecemos a inspiração silenciosa para o canto (repetimos 3 vezes a silenciosa);
- inspiração lenta e tranquila, sem levantamento dos ombros;

c) jogo “louco, monstro, estátua” (Sarah Valvanne¹⁹⁵): conforme a ordem da regente, as crianças imitaram um **louco** – mexendo o corpo rapidamente e fazendo sons agudos com vibrações da língua no fonema “L” ; um **monstro** – com emissão de sons graves e muita articulação dos músculos da face (caretas); ou uma **estátua**, onde ficavam estáticos. Partindo da posição da “estátua” que encerrou o jogo anterior, as crianças começaram a mover lentamente cada parte do corpo indicada pela regente: dedos das mãos, dedos dos pés, pernas, braço, cabeça, ombros, em um trabalho de **sensibilização corporal**.

e) consciência respiratória (2ª parte):

- inseticida: foi proposto às crianças que imitassem um inseticida (bombeado), expirando com a emissão do fonema “X” (10 vezes). Quando foi pedido para inspirar, lembramos que não poderia haver “barulho”. As crianças interagiram brincando com essa proposta.
- “grande S”: foi proposto que as crianças desenhasssem um “S” imaginário no ar. Em seguida, as crianças foram conduzidas a respirar como tinha sido combinado (lentamente e sem ruído) e soltar o ar emitindo a letra “S”, simultaneamente ao desenho do S proposto. Ao término da primeira tentativa, foi perguntado às crianças se o ar tinha acabado junto com o desenho, e como já era esperado, a maioria das crianças respondeu: “não, o S acabou primeiro...”. Foi

¹⁹⁵ Os jogos atribuídos à regente americana Sarah Valvanne foram ensinados por ela no WIFYS (Worcester International Festival for Young Singers), no Reino Unido, em julho de 2013, na qual a autora desta tese esteve presente.

proposta uma segunda tentativa para que o ar terminasse juntamente com o desenho do “S” e quase todas as crianças consideraram que foi melhor, mas algumas não tinham conseguido ainda, então foi proposta uma terceira tentativa, em que todos afirmaram ter realizado a proposta com sucesso.

d) vocalização inicial (2ª parte):

- desenhos com a voz, em *glissando* (indicando formas geométricas imaginárias com o dedo indicador): sem muitas explicações verbais, o procedimento do exercício já foi logo demonstrado: linhas verticais ascendentes e descendentes indicavam *glissandos* nas direções correspondentes e linhas horizontais mantinham a nota em uníssono; notas graves eram entoadas na parte inferior do desenho e notas agudas, na parte superior. Iniciamos com triângulo e quadrado, depois as crianças sugeriram outros desenhos: círculo, coração, nuvem, sol.

- Superman (meninos) e Supergirl (meninas): salto de 8ª em *glissando*, cantando com energia. Movimento do braço para cima, simultâneo à subida com a voz.

- bombom “Sonho de Valsa” imaginário: mastigação e *bocca chiusa* (hmm!)

e) Vocalizes:

“Bom é comer bombom”

Como essa foi a primeira experiência com vocalizes no grupo (e a primeira na vida de muitas crianças), consideramos interessante detalhar a maneira como o trabalho foi conduzido.

Obs. Para melhor compreensão desse processo, narro a experiência em primeira pessoa, como regente e ao mesmo tempo, pesquisadora.

*A pianista tocou a tonalidade inicial (Mi Maior). Quando comecei a cantar para demonstrar o vocalize às crianças, algumas já foram cantando junto comigo. Então interrompi: “você nem sabem, e já estão cantando?” As crianças riram de sua própria ansiedade. Pedi para que **ouvissem** primeiro e recomecei a cantar, mas algumas crianças ainda cantaram comigo. Interrompi outra vez: “mas é pra ouvir!...” E elas riram novamente, pelo jeito como me expressei. Então consegui fazer com que elas me ouvissem. Na vez seguinte, já estavam cantando comigo (com o piano acompanhando) e em seguida pedi para que só elas cantassem. O som do grupo teve afinação bem precisa (nota Mi3) de um modo geral. Aproveitando o “M” final (*bocca chiusa*), pedi para que colocassem os dedos no nariz e nas maçãs do rosto.*

*Perguntei: “o que acontece?” Um dos meninos respondeu: “começa a tremer!”, ao que respondi afirmativamente: “Isso! Começa a **vibrar**...” Falei que elas estavam **sentindo a voz “sair” de dentro de si mesmas**. Cantamos novamente, percebi que algumas crianças tinham perdido a concentração, estavam falando no ritmo. Então perguntei: “É bom mesmo?” Pedi para que expressassem se realmente gostavam de comer bombom, e com isso algumas crianças começaram a cantar com muita força, beirando os gritos. Falei que não precisavam colocar energia demaís para cantar, nem cantar sem energia (demonstrei as duas formas de se cantar, exagerando na expressão; as crianças acharam graça e riram bastante). Ressaltei que era preciso encontrar um equilíbrio: a **energia** não poderia ser demais, nem de menos.*

*Notei que algumas crianças estavam com uma **postura** muito relaxada e enfatizei que “o corpo tem que estar preparado para cantar”. Fui orientando o alinhamento postural, começando*

pelos pés afastados, na linha do quadril. A monitora Lauane ajudou a orientá-los: afastando os calcanhares e depois alinhando os pés. Evoquei a figura do marionete sendo sustentado, puxando os fios de cabelo do topo da cabeça levemente para cima (alinhando a coluna e a cabeça) e por fim, acertamos os ombros – nem para a frente, nem para trás.

*Retomamos o vocalize (na nota Fa3) e o som saiu bem melhor. Elogiei as crianças. Regi com um movimento que podia ser imitado pelas crianças e encorajei-as a **reger** comigo. Pedi para que cantassem novamente prolongando a última nota, mas o som não se mantinha afinado – algumas crianças subiam a nota. Como percebi que elas estavam perdendo o interesse nesse vocalize, pois já tinha sido repetido muitas vezes, passei para o vocalize seguinte.*

Vocalize descendente com a vogal “A”:

*Ressaltei que as crianças iriam cantar um vocalize que já tinham cantado na entrevista, em que o som “ia descendo”. Toquei a melodia (V–IV–III–II–I, em Mi Maior) no piano. Ao tocar pela segunda vez, alguns já começaram a cantar. Instruí-las a **inspirar** e “não deixar escapar” ao iniciar o canto. Conduzi a mudança de uma nota a outra da melodia pela regência e as crianças imitaram o movimento. Notei que a vogal estava indefinida. Perguntei que vogal eu estava cantando, alguns responderam “A”, outros responderam “Ó”. Então expliquei que era um “A”, mas que poderíamos usar vários tipos de voz. Cantei um “A” com um timbre bem aberto e estridente, perguntei: “o que parece esse som”? Um dos meninos disse “parece um bebê chorando”, alguém sugeriu uma “arara” e então todos começaram a imitar araras...*

*Rapidamente, fiz o **signal de silêncio** e eles responderam ao sinal, imediatamente. Cantei o A de várias maneiras diferentes, depois pedi para que cantassem A e Ó (na nota Si3) várias vezes.*

*Perguntei: qual é a diferença? Alguém respondeu: “os lábios”. Então trabalhei a **forma da boca** com eles, relaxando os lábios e deixando uma abertura de aproximadamente dois dedos.*

*Pedi para que tampassem um dos ouvidos com o dedo, e tentassem ouvir como estava soando sua própria voz ao entoar o “A”. Com isso, o som do coro melhorou muito. Continuamos a cantar o vocalize subindo de meio em meio tom, até chegar à nota Ré 4, sempre lembrando as crianças que deveriam **ouvir primeiro e respirar antes de começar a cantar**.*

Pedi para que as crianças se sentassem. Alguém exclama espontaneamente: “Aleluia!”

Elas se agitaram um pouco e novamente, fiz o sinal de silêncio combinado, ao que elas instantaneamente responderam, parando de falar.

Alinhamento Postural (posição sentada)

Partindo da “letra C” (coluna curvada), lentamente as crianças foram endireitando o corpo, alinhando a coluna. Depois disso, balançaram de um lado para outro, tentando encontrar os ísquios, onde deveriam se apoiar. E assim foi estabelecida a “posição para cantar”.

Estudo de repertório: “Viva la musica” (Michel Praetorius) (também será narrada em primeira pessoa, para que haja detalhamento e melhor compreensão do processo):

Informei que as crianças aprenderiam uma canção em outra língua. Elas ficaram surpresas e ao mesmo tempo, animadas para aprender. Falei o texto (somente uma frase, que se repete três vezes): “Viva la musica”. Pedi para que todas respirassem e falassem juntas, com um gesto expressando alegria (“viva”). Como não foram precisas, pedi para que falassem novamente, “bem juntinhas”. Avaliei em “80%” e disse: vamos tentar de novo. E fomos tentando, até que chegamos ao “100%” e elas ficaram bastante animadas (obs. não precisei ficar explicando sobre porcentagem, elas automaticamente entenderam).

Pedi para que as crianças **ouvissem** a melodia que eu iria ensinar, sem cantar (boca fechada). Indiquei os meus ouvidos enquanto eu cantava a primeira frase. Elas ouviram atentamente, por duas vezes. Depois cantaram a frase comigo, enquanto eu regi o movimento da melodia. Nesta primeira vez, a afinação foi bastante precisa, somente o final (“musica”) não foi seguro, então repeti esta última palavra, cantando e regendo, e elas cantaram com mais precisão na segunda vez. Mostrei a elas que as primeiras notas dessa frase eram **exatamente as mesmas notas cantadas na melodia do vocalize**, com uma letra (texto) e um ritmo diferente. Estabeleceu-se, portanto, uma relação entre o vocalize estudado e o repertório em estudo.

O coralista mais novo (de 5 anos, que veio para o grupo em caráter experimental) perguntou: “e se falasse a letra errado?” Então aproveitei para enfatizar a importância da participação de cada um no grupo fazendo a sua parte, ou seja, que um só cantor pode interferir no trabalho de todos. Perguntei: “se um só cantar errado, a música vai ficar 100%?” Instantaneamente, as crianças responderam “não”. Elas mesmas deduziram: “99, 95...” E o pequeno coralista também arriscou: “92...”. Incentivei-os, dessa maneira, a fazerem o seu melhor.

Ensinei a segunda frase, regendo a direção da melodia, e perguntei o que tinha de diferente entre as duas frases. Pelo movimento, eles constataram que “na segunda frase, subiu antes de descer”. O coralista mais novo começou a cantar em uma região mais aguda do que eu estava cantando. Mostrei que a melodia não era tão aguda assim (imitando o jeito como ele cantou e depois, cantando a melodia original). As crianças riram da minha expressão exagerada.

Pedi para que a pianista tocasse a última frase (duas vezes) e as crianças só ouvissem. Em seguida eu cantei, e só então pedi para que as crianças cantassem.

Perguntei se tinham percebido que a voz “ia baixando” para o grave, eles responderam afirmativamente. Então ressaltei que ao cantar a melodia mais grave, não era possível “relaxar”, cantando “de qualquer jeito”. Cantei de forma relaxada, exagerando bastante na entonação, as crianças acharam engraçado. Disse que era “um segredo”: não se podia mudar o tipo de voz durante a música, demonstrando que não era possível cantar o agudo com energia e o grave “relaxado”.

Propus que cada fileira cantasse uma frase, para que a repetição não ficasse sempre igual. Elogiei as crianças, pois estavam todas participando.

Quando a melodia já estava aprendida, trabalhei a interpretação: propus que criássemos um **movimento** de acordo com o caráter da música (destacando a palavra “viva”), juntamente com a **expressão facial** (cantei de “cara feia” e perguntei se eu deveria cantar daquele jeito, as crianças riram e responderam que não). Surgiram algumas propostas, então, aproveitando as ideias das crianças, sugeri que cantássemos a primeira frase movimentando as duas mãos (de dentro para fora, abrindo os braços e levando-os à frente); para a segunda frase, usaríamos só a mão direita (com o mesmo movimento) e para a terceira, usaríamos a esquerda. Foi preciso trabalhar a **lateralidade**, algumas crianças estavam em dúvida entre direita e esquerda.

Pedi para ficarem em pé e se ajustarem à “**postura de cantores**”. Cantamos novamente, mas com o andamento mais acelerado. Pedi para que viessem à frente, no espaço que chamamos de “palco”, e fizessem um círculo.

Alertei para que tomassem cuidado ao movimentarem os braços, para não atingirem os colegas (demonstrei, movimentando rapidamente o braço e quase atingir uma das crianças; elas deram muitas risadas).

Lembrei que deveriam respirar com calma, enquanto eu contava “1, 2, 3 e...”, sem deixar pra respirar “1 segundo antes” de começar a cantar.

*Dividi as crianças em 3 grupos de 5 ou 6 crianças, cada um com uma adulta (eu, pianista e monitora). Propus que cantássemos em **cânone**, e expliquei o procedimento – todos cantam a mesma música, mas com cada grupo começando em uma “hora” diferente. Me coloquei no meio do círculo; pedi para que cada grupo cantasse a música toda antes de cantar em cânone, depois expliquei como deveriam fazê-lo. Com a ajuda das adultas, foi possível realizar o cânone, com um resultado bastante satisfatório.*

Encerramos essa primeira execução do cânone com um rallentando indicado pela regência, no final. Perguntei: “você conseguiram se ouvir ou só cantaram?” As crianças responderam que só cantaram – como já era de se esperar. Ressaltei que havia acontecido algo interessante, pois enquanto cantavam uma coisa, outra diferente estava soando. Propus, então, que cantássemos novamente, para que pudessem se ouvir melhor.

*Lembrei-os de respirar antes que comessem a cantar e que durante a música, só renovassem o ar – com a “**respiração surpresa**”. Levei-os a imaginarem uma surpresa boa, como se chegassem em casa e encontrassem um presente sobre sua cama. Então, eles expressaram uma surpresa. Enfatizei: “não é um susto!”. Pedi para que fizessem essa respiração, curta e sem ruído. Cantamos novamente (percebi que eles já estavam ficando cansados) e pedi para que cantassem de olhos fechados, para ouvir melhor.*

Para encerrar, brincamos novamente de louco, monstro, estátua. Pedi para repetirem algumas frases de despedida, falando do registro agudo para o grave: “obrigada”, “até sábado”, “boa semana para vocês”.

Avaliação geral: crianças bastante interessadas, atenderam prontamente às atividades propostas. Assim, o ensaio teve um rendimento superior ao esperado. Em termos vocais, percebeu-se que algumas crianças estavam cantando em uma altura mais grave ou mais aguda, outras falando no ritmo.

É importante destacar que no quarto encontro do coro (dia 17/08/2013), a equipe de jornalismo da Universidade (TVUFMS) veio fazer uma reportagem sobre o projeto¹⁹⁶. A oportunidade de aparecer na televisão animou muito os coralistas, aumentando sua autoestima, isto é, fazendo-os sentirem como artistas. As crianças estavam bastante ansiosas e inquietas durante o ensaio, diante das câmeras. Alguns foram entrevistados ao final do encontro, manifestando-se sobre a participação no coro: “ ‘Tô’ achando muito bom, muito legal, fico meio nervosa, mas isso é normal” (J., 11 anos); “Eu gosto de cantar, sempre gostei, e queria vir” (E., 9 anos); “ ‘Tô’ achando legal, a gente está aprendendo várias coisas: a cantar melhor...” (A., 9 anos) “ ‘Tô

¹⁹⁶ A reportagem, até o momento de conclusão desta tese, se encontrava disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fOvOTZP3wvs>

achando o máximo, porque antes, eu achava que ia ser chato, agora está ficando muito legal” (S., 8 anos).

A partir do quinto encontro (terceiro ensaio), estabelecemos uma rotina de trabalho: “hora das brincadeiras”, seguida pelo lanche, na Sala Alternativa; intervalo para água e banheiro e mudança para o Anfiteatro; preparação vocal e estudo de repertório. Essa rotina notadamente contribuiu para o controle da ansiedade e, assim como o estabelecimento de regras e limites, propiciaram uma sensação de segurança às crianças. Percebemos que elas estavam mais tranquilas, sem perguntar as horas várias vezes, sabendo o que estava por vir na rotina do ensaio. No entanto, a rotina estabelecida não se apresentou como uma estrutura inflexível; ao contrário, proporcionou um balanço entre a repetição do que já se conhece e a surpresa, ou seja, a apresentação de algo novo.

O momento do lanche, em que não há ênfase no aprendizado musical, foi importante para a socialização das crianças. Percebemos que, no início, elas se agrupavam em duas ou três, com quem já conheciam (às vezes, irmãos, primos, vizinhos, colegas de colégio) ou com quem se identificavam e conversavam pouco. Aos poucos, as “rodas” do lanche foram se ampliando para grupos maiores, de forma que as crianças começaram a conversar e a interagir mais. Soube-se que algumas crianças não tomavam café da manhã em casa, portanto, o lanche também foi uma forma de prover a energia necessária para o canto, e de maneira democrática, já que por meio da Universidade todos receberam esse lanche igualmente, composto por alimentos que não prejudicariam diretamente a qualidade vocal (isto é, não havia leite, chocolate, café, alimentos gordurosos ou muito condimentados). O momento do lanche também foi uma oportunidade de aproveitamento do tempo para a realização de tarefas burocráticas: chamada, entrega de tarefas corrigidas e avisos a serem dados pela regente.

Na segunda parte dos ensaios, realizada no Anfiteatro, o trabalho de preparação vocal buscou estabelecer a consciência corporal em uma postura correta (sentada e em pé) e adequada para o canto, a consciência do processo respiratório e da emissão vocal, através de uma voz bem colocada e apoiada – não gritada, não

falada – com a qualidade da afinação. Procuramos mostrar a leveza do canto, assim como o trabalho desenvolvido por Lakschevitz e por ela relatado:

buscava sempre o som mais leve possível. Volume e consistência vêm com o tempo e com o treino. Não dá pra acelerar o processo. Acho que o grande diferencial da voz infantil é uma certa suavidade, um “adocicado”. Se a gente esquece disso em prol de volume, ou cor ou qualquer outra coisa, a gente perde o rumo principal. Eventualmente, com o tempo e a prática, as vozes começam a desenvolver um certo volume, uma projeção, mas isso não pode ser forçado, tem que ser preparado. Coro infantil é pra crianças, e não para “pequenos adultos” (LAKSCHEVITZ, 2006, p.41).

Assim, procuramos enfatizar as diferenças entre a voz cantada e a voz falada, e apresentar um modelo diferencial em relação às vozes que as crianças estão acostumadas a ouvir. Várias vezes, a regente utilizou um modelo de voz estereotipado, de modo exagerado, para demonstrar o que não deveria ser feito – uma voz gritada, desafinada, sem apoio – deixando claro que esse tipo de voz não era conveniente no canto coral. As crianças achavam aquela voz engraçada, e ficava claro que esse tipo de voz não era nem saudável, pelo esforço que causavam às pregas vocais, nem agradável aos ouvidos. Para ilustrar ainda mais os bons hábitos de saúde vocal, a regente utilizou os livros “Bia, Li e Lé” e “Disfonia Infantil” que trazem histórias fictícias de crianças que gritavam muito e acabaram ficando afônicas.

No trabalho de preparação vocal, procuramos mesclar exercícios repetidos e exercícios novos, para que as crianças tivessem a sensação de satisfação pelo que já fora aprendido e ao mesmo tempo, que tivessem a experiência de algo diferente, uma descoberta. Um dos vocalizes foi usado em todos os ensaios para que pudéssemos avaliar o progresso na escuta, na afinação, na respiração e na colocação vocal (vocalize 1, apresentado no subcapítulo 3.3.5. Vocalizes).

Outra atividade importante realizada em alguns ensaios foi a apreciação, por meio de vídeos de outros coros infantojuvenis. Essa atividade se realizava após o lanche ou ao final do ensaio. Specht e Bündchen (2009, p.70), em seu estudo sobre a atividade de apreciação na construção do cantar, reforçam a importância dessa atividade dentro do processo de aprendizagem inerente ao canto coral. Segundo as autoras, a apreciação não objetiva só a *performance* (resultado final), mas também o

processo de construção musical, envolvendo três fatores: a) escuta (ouvir a voz do outro); b) reflexão (sobre os elementos musicais e expressivos) e c) ação (por meio da imitação, interpretação e criação – composição e improvisação). A apreciação, conforme as autoras verificaram em seu estudo, proporciona que os coralistas percebam características vocais, expressivas e técnicas do intérprete; embora às vezes não saibam explicar verbalmente ou conceituar o que um cantor faz tecnicamente, é possível identificar os elementos musicais utilizando-se do recurso da imitação. Assim, as autoras propõem a escuta de outros intérpretes e a reflexão sobre os aspectos musicais envolvidos na ação de cantar como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento da proposta de canto coral. Segundo as autoras,

a atividade de apreciação pode ser um recurso no desenvolvimento do cantar, na medida em que o sujeito passa a integrar, na sua ação de cantar, os elementos musicais assimilados no ato de apreciar. A construção do cantar, a educação musical e o desenvolvimento da performance se dão a partir de uma pedagogia relacional que possibilita ao professor de canto e ao educador musical proporcionarem situações em que os alunos participem ativamente, explorando sua voz, descobrindo seu corpo, conhecendo melhor seu funcionamento e suas possibilidades (SPECHT; BÜNDCHEN; SPECHT, 2009, p.75).

Conforme afirmado pelas autoras, a atividade de apreciação, realizada de forma orientada, também reafirma ao regente seu papel de professor de canto e educador musical. Nos ensaios do PCIU!, apreciamos coros distintos, de várias regiões do Brasil e também de outros países, o que foi muito positivo para as crianças, principalmente na construção da concepção de canto coral infantojuvenil. As crianças perceberam a variedade de propostas e as diferenças entre os coros de maneira minuciosa, envolvendo fatores relativos à *performance* como um todo – posicionamento no palco, roupas utilizadas, gesto do regente, produção do espetáculo (ambiente, cenário, iluminação); além disso, analisaram o repertório, como este foi apresentado e como foi cantado. Escolhemos para apreciação os seguintes vídeos: Coro infantil da UFRJ, regido por Zezé Chevitarese, entoando “Trenzinho capira” (Heitor Villa-Lobos)¹⁹⁷; Coral do Instituto São Pio X – Osasco, regido por Melayne

¹⁹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ixwOYQcDE> (acesso em 23/04/2014)

Gonçalves¹⁹⁸, entoando “Benedictina” (canção religiosa italiana) ¹⁹⁹; coro do Projeto Guri-Guararema, (regência: professora Késia), entoando “Carimbó”²⁰⁰; Coro Versmé (Lituânia) entoando “Samba Lelê” ²⁰¹; Artemis Girls Choir (Bélgica) e Sacred Heart Canossian College Choir (Hong Kong) no festival de Worcester, entoando “Makumaná” ²⁰². Outros vídeos apresentados para as crianças, em momentos de lanche, foram os vídeos “Fantasia” (versões de 1940 e 2000) e “Pedro e o Lobo”, dos estúdios Disney. Nesses vídeos, imagens foram para obras de compositores eruditos (como Bach, Beethoven, Elgar, Stravinsky e Tchaikovsky). Após a exibição do vídeo, as crianças falaram sobre suas impressões. Algumas tinham memorizado temas das obras (como, por exemplo, o tema do “Soldadinho de Chumbo” do 2º movimento do Concerto para Piano de Rachmaninoff, ou o tema da “vassoura” em “O aprendiz de feiticeiro”, de Paul Dukas). Conversamos sobre o que tinham percebido em termos musicais; elas pediram para ver os vídeos novamente e prestar mais atenção nos pontos mencionados. Na segunda vez, ficaram mais focadas no colorido instrumental, nas nuances de dinâmica e agógica, e de maneira geral, na relação entre música e imagem. Esse trabalho foi bastante positivo para o aspecto interpretativo das peças do repertório do coro.

No tocante a esse ponto – **repertório** – foram trabalhadas 9 (nove) peças neste primeiro semestre. Foi escolhido um conjunto de estilos variados, englobando músicas conhecidas e desconhecidas pelas crianças (intercaladas nos ensaios); músicas em língua portuguesa e em línguas diferentes, com ênfase em um trabalho de emissão vocal nas regiões média e aguda (de La3 a Re4) – trabalho esse que se inicia na preparação vocal. Todo o repertório foi ensinado com base na imitação (regente canta algumas vezes enquanto as crianças escutam, e depois repetem) e teve o acompanhamento do piano.

Neste primeiro semestre, não foram utilizadas partituras das músicas trabalhadas; além da leitura do texto poder atrapalhar a fluência do canto,

¹⁹⁸ Melayne Gonçalves foi a primeira regente com quem esta pesquisadora teve a experiência de cantar, quando criança, e ao contar esse fato para os coralistas, eles se interessaram muito em assistir ao vídeo.

¹⁹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-JuxnL7fpdM> (acesso em 23/04/2014)

²⁰⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AD1bYhrsX-w> (acesso em 23/04/2014)

²⁰¹ Vídeo gravado pela autora no Festival de Worcester, em julho de 2013.

²⁰² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1h_te3nlmls (acesso em 23/04/2014)

objetivamos trabalhar a técnica vocal, a percepção – ouvir conscientemente e saber reproduzir – e a atenção dos coralistas com relação à regente. Além disso, o trabalho de expressão corporal realizado para aperfeiçoar a interpretação e deixar as crianças mais “soltas”, mais descontraídas – de maneira a respirar e cantar melhor – também não permitiria segurar partituras durante a interpretação do repertório.

As peças estudadas serão analisadas com mais profundidade a seguir. Essa análise do repertório estudado favorece, ainda, uma reflexão sobre a construção do gestual, dentro da técnica de regência que abordamos no capítulo 1.

4.5.1. Repertório do primeiro semestre

Tendo em mente que um repertório precisa ter complexidade musical adequada à compreensão e às possibilidades vocais dos coralistas (conforme discorreremos no capítulo 2 deste trabalho), a primeira peça escolhida para o início do trabalho foi “Viva la musica”, de Michel Praetorius. A escolha levou em consideração alguns fatores: 1) trata-se de uma música desconhecida pelas crianças, que estavam bastante abertas (pré-dispostas) a aprender algo novo; 2) a melodia inicia-se em Re₄, ou seja, na região aguda, favorecendo a emissão vocal apoiada e buscando a voz de cabeça; em seguida, a melodia se torna descendente, alcançando notas mais graves mantendo-se a voz já colocada, sem ser “gritada” ou “falada”; 3) a melodia é curta e a partir dela, pôde-se realizar um cânone, que também foi algo novo e interessante para as crianças; 4) o idioma é próximo da língua materna, e assim facilmente articulado; o texto pôde ser adaptado a três línguas: espanhol, italiano e português; 5) o texto transmite uma idéia positiva, tem um caráter alegre, vibrante, adequado ao universo infantil. A escolha desta primeira peça foi bastante criteriosa, pois deveria também ser algo cativante para as crianças – o prenúncio do trabalho que seria realizado no coro.



Nesta peça, a regência precisou enfatizar o controle respiratório, indicando a respiração tranquila antes do início do canto e o apoio – na região aguda, nas primeiras notas, e nas notas graves finais. Com relação ao fraseado indicado pela regência, procurou-se enfatizar a palavra música, sem que houvesse uma marcação rítmica binária sistemática (como é muito comum nesta peça). Assim, buscou-se um gesto suave e linear para o fraseado, sugerindo a divisão da peça em três frases (separadas por “respirações surpresa”) e um andamento contínuo.

A segunda peça escolhida para o grupo foi “A Casa”, de Toquinho e Vinícius de Moraes. Apesar de a canção ser bastante conhecida, as crianças não sabiam quem eram seus autores. Por tratar-se do centenário de Vinícius de Moraes, um menino afirmou que tinha aprendido sobre o poeta na escola. Isso nos chama a atenção para o fato de que o conhecimento da música brasileira tem sido negligenciado em nossa própria cultura. Soares (2006, p.109) compartilha esse fato, e reafirma a importância de se trabalhar com as canções brasileiras no coro infantojuvenil, ao escrever que

nomes importantes da música brasileira tendem a não serem conhecidos pelas atuais gerações. Em decorrência de uma mídia que só se interessa pelo último sucesso com potencial de vender muitos discos, as músicas de outras épocas ou os artistas que atuam distante de um esquema comercial acabam ficando desconhecidos. O resgate de gêneros musicais não comerciais, o simples contato com músicas distantes do universo conhecido pelas crianças do coral tem sido uma experiência enriquecedora em função da ampliação das referências musicais que elas passam a possuir (SOARES, 2006, p.109).

Além de contribuir para o conhecimento e divulgação da música brasileira, a escolha de uma peça conhecida pelas crianças favorece sua identificação com o trabalho coral. Além disso, tendo a música já aprendida, fica mais fácil trabalhar com os elementos da técnica vocal (respiração, colocação vocal, expressão). Em uma música nova, as crianças se preocupam demasiadamente com **o quê** estão cantando, e não observam **como** estão cantando. Por isso, ao trabalhar uma música já conhecida, as crianças podem deixar de lado a preocupação com os elementos textuais e musicais (ritmo e melodia) e os elementos técnicos podem ser melhor desenvolvidos.

O trabalho com “A Casa” foi dividido em duas partes: a primeira, do início até a palavra “chão”. A introdução criada pela pianista acompanhadora terminava na nota inicial da melodia cantada (Fa# 3); ensinamos as crianças a ouvirem toda a introdução com atenção e principalmente, a se concentrarem na última nota, que seria a primeira nota cantada (“cantando a nota primeiro na cabeça, depois com a boca”):

A CASA - introdução (piano)



Partitura 30 – introdução de “A Casa”. Edição da autora

Para aperfeiçoar os aspectos interpretativos e técnico-vocais desta peça, foram inseridas algumas fermatas que não constam na gravação original, de modo a facilitar a respiração das crianças (vide C5, C13, C23). A tonalidade escolhida foi Ré Maior, pensando na nota Ré4 como a mais aguda – nota que já tinha sido alcançada na música anterior (“Viva la musica”) – e Mi3 como a nota mais grave – evitando assim, a emissão na região grave por voz de peito. Nos finais de frase, por exemplo, em C5, enfatizamos que a última nota não poderia ser “largada”, mas sustentada por um tempo mais longo e com a afinação mantida. Assim, utilizamos a expressão corporal com as mãos, de modo que o gesto pudesse lembrar o que precisava ser feito vocalmente. De modo semelhante, utilizamos uma batida de pé no chão justamente na palavra “chão”, chamando a atenção para que a nota também não fosse “largada”.

A utilização de movimentos se demonstrou bastante positiva para o aprendizado da canção, tanto para firmar os elementos musicais e textuais trabalhados, quanto para a fluência do canto, conforme confirma Patrícia Costa: “através de uma proposta de movimentação, trazemos a música para a vivência corporal. A cinestesia ajudará o cantor a compreender e realizar as tarefas musicais,

resultando em um grande benefício para o trabalho do grupo.” (2009, p. 67). Nos ensaios, percebemos que, ao conduzir o movimento na interpretação musical, é possível obter mais foco, uma maior espontaneidade e liberdade no ato de cantar e facilitar a expressividade em conjunto. Todavia, esses movimentos precisaram ser regidos, ou seja, realizados pela regente juntamente com as crianças a partir do momento em que se inicia o canto, intercalados com indicações de entradas, respirações e métrica (ternária).

Para motivar as crianças a repetirem essa parte da música várias vezes, foi proposto um jogo: a cada repetição, a palavra “chão” deveria ser substituída por outra palavra que tivesse a mesma terminação “ão” (como pão, macarrão) e a sílaba tônica seria marcada por uma palma. As crianças – que estavam começando a ficar dispersas e cansadas – se animaram com o jogo e repetiram o mesmo trecho diversas vezes sem perceber, melhorando a afinação a cada repetição.

Na segunda parte do aprendizado da peça, firmamos as notas mais agudas (“ninguém podia dormir na rede”), elevando os braços para cima. Em um primeiro momento, o gesto dos braços balançando levaram ao portamento nos saltos de 3^{as} e 4^{as} descendentes (C10 e C11), por isso foi necessário modificar o gesto. No entanto, foi difícil fazer com que as crianças assimilassem esse novo gesto, depois de já terem assimilado o primeiro. Para enfatizar os elementos interpretativos, trabalhamos com as diferenças de intensidade nas duas frases melódicas iguais: em “ninguém podia fazer pipi, porque penico não tinha ali” (C13 a C17), as crianças cantariam mais suavemente (*piano*) do que na frase anterior (C9 a C13), com um gesto que representava um segredo (mãos em volta da boca). Por fim, a última frase (“na rua dos bobos, número zero” – C19 – 21 e C23 – 24”) foi realizada de duas maneiras diferentes, sendo que na segunda vez (final) acrescentamos um corte na letra “S” (crianças deveriam ficar atentas ao corte); na fermata, o piano executava alguns arpejos, e somente com o gesto de entrada da regente, as crianças cantariam a última frase, que se iniciava na palavra “número” e deveria ser apoiada o suficiente para terminar na nota mais aguda (Re4).

A CASA

Toquinho/Vinícius de Moraes

1 E - ra_u - ma ca - sa mui-to_en-gra- ça - da não ti - nha

4 te - to não ti - nha na - da Nin - guém po - di - a_en-trar ne - la

7 não por - que na ca - sa não ti - nha chão Nin - guém po -

10 di - a dor - mir na re - de por - que na ca - sa não tinha pa -

13 re - de nin - guém po - di a fa - zer pi - pi por - que pe -

16 ni - co não ti - nha_a - li mas e - ra fei - ta com mui-to_es -

19 me - ro na rua dos bo - bos, nú - me - ro ze - ro mas e - ra

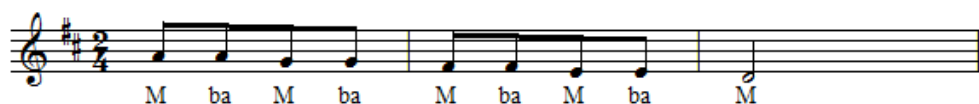
22 fei - ta com mui-to_es - me - ro na rua dos bo - bos, nú - me - ro

25 ze - ro!

Partitura 31 – partitura de “A Casa”. Edição da autora

A terceira peça escolhida foi “Makumaná”, do compositor espanhol contemporâneo Jesus Debón. Essa peça – um jogo de sílabas que, supõe-se, são originadas da palavra “kalimba”, instrumento musical africano – também se inicia em uma nota na região aguda (Do4) e é toda acompanhada por gestos e movimentos, que

devem ser precisos. Os fonemas utilizados nessa região foram trabalhados anteriormente em vocalizes que exploram a sonoridade e a articulação das consoantes M, B e L, que são repetidas frequentemente na peça:



Partitura 32 – Vocalize “Mba”, preparando a entonação da peça “Makumaná”

Notou-se grande entusiasmo das crianças ao cantarem essa peça, que fez parte do repertório do festival de coros europeus “Europa Cantat”, realizado em Torino (Itália) no ano de 2012. A regente comentou que tinha aprendido essa peça com um coro belga, quando esteve na Inglaterra, o que atraiu mais ainda o interesse das crianças. A peça originalmente é um cânone, no entanto, cantamos apenas em uníssono neste primeiro semestre.

Partitura 33 – partitura de “Makumaná”, de Jesús Debón

Durante o estudo desta peça, percebeu-se que uma das coralistas (de 9 anos) não cantava, mas falava o texto ritmicamente. A regente se colocou ao seu lado durante o ensaio e apenas indicou, com um gesto apontando para o alto, que a coralista “colocasse a voz” no registro agudo (que ela não estava acostumada a usar). Automaticamente, a coralista passou a cantar com a voz de cabeça e com uma afinação quase perfeita. Com esse episódio, confirmamos que muitas vezes as crianças cantam naturalmente sem se concentrar naquilo que estão cantando, por isso é importante que se reforce os conteúdos e atitudes esperados dos coralistas pela regência, lembrando constantemente **como** manter a postura, respirar, colocar a voz.

“Makumaná” foi acompanhada de movimentação artística (tal como aprendida pela regente), o que favoreceu o envolvimento das crianças em seu aprendizado e, a nosso ver, também contribuiu para que esta se tornasse a peça preferida das crianças. Na primeira frase, o apoio foi marcado por uma ligeira inclinação da cabeça para o lado direito; somente no último compasso dessa frase, marcavam-se os três primeiros tempos. Na segunda frase, as crianças deveriam se locomover para o lado direito, marcando o primeiro e o terceiro tempos com a batida do pé direito, e os saltos de 3ª e 5ª a partir do Fá eram indicados por um movimento do braço direito para cima. Em “makumaná, kumakumaná” (terceira frase), as crianças deveriam marcar o primeiro tempo com o pé direito batendo à sua frente e o terceiro tempo com este mesmo pé batendo atrás. Na última frase, as crianças deveriam se locomover para o lado esquerdo, com as duas mãos acompanhando esse movimento. A movimentação foi ensinada juntamente com a canção, entretanto, a precisão na execução dos movimentos foi alcançada de maneira gradual, sobretudo a marcação do apoio pelos pés na terceira frase. Todos esses movimentos foram realizados pela regente juntamente com as crianças (no círculo), mesmo em situações de apresentação.

Em “Samba Lelê”, peça do folclore brasileiro conhecida pela maioria das crianças, propus que cantássemos de um modo diferente: a duas vozes. Iniciamos, portanto, com pequenos *divisis* nos finais das frases da parte A:



Partitura 34 – primeiras frases de “Samba Lelê” – *divisis* nos segundos tempos de C2 e C4

Os coralistas foram divididos em dois grupos: contraltos e sopranos. Consideramos que essa classificação é mais adequada do que a utilização dos termos “primeira” e “segunda” voz, pois tendem a criar uma hierarquia no canto coral, ou então nos levam a pensar que a “primeira” voz é melhor que a “segunda”. Utilizamos gestos com as mãos, em movimentos paralelos, indicando as notas repetidas da voz do contralto. A melodia chega a Do4 como nota mais aguda, cantada pelas duas vozes.

Posteriormente, ensinamos um contracanto para ser entoado simultaneamente à parte B:



Partitura 35 – parte B de “Samba Lelê”, com vozes de soprano (melodia principal) e contralto

O contracanto, portanto, foi formado por intervalos de 3ª e uníssono com variações rítmicas sobre a melodia principal, sendo facilmente aprendido e entoado. É verdade que as crianças se confundiram um pouco no início, mas aos poucos foram se ajustando ao desconhecido. Assim, tivemos nossa primeira peça a duas vozes, que consistiu em um arranjo extremamente simples, porém, acessível às crianças. Essas subdivisões precisaram ser indicadas pela regência, juntamente com a indicação da métrica (binária) e da respirações no início de cada parte da música.

Foi interessante mostrar o vídeo de um coro da Lituânia entoando “Samba Lelê” (gravado ao vivo no WIFYS), pois dessa maneira as crianças perceberam que o folclore brasileiro é reconhecido internacionalmente. As crianças passaram a dar mais

valor à peça e também observaram que o arranjo cantado pelo outro coro era diferente, bem como a pronúncia do texto; por ser uma língua estrangeira para aqueles cantores, o texto em português parecia estranho aos nossos ouvidos.

A quarta peça do repertório foi “Mango”, também aprendida pela regente no WIFYS, adaptada à língua portuguesa (“Cânone das frutas”). Um jogo foi proposto às crianças: “adivinhem quais frutas fazem parte da próxima música?”. Isso despertou a curiosidade dos coralistas, que ficaram mais motivados a aprender; além disso, o texto trouxe uma temática bastante coerente para o público infantil. O cânone é bem curto e pôde ser aprendido em apenas um ensaio – embora tenhamos cantado apenas em uníssono.

Fruit Canon

Anonymous

1. Man - go man - go man - go man - go man - go man - go man - go

2. ki-wi ki-wi ki-wi ki - wi ki-wi ki-wi ki-wi ki-wi ki-wi ki-wi

3. a - na - nas ba - na - na a - na - nas uh!

Partitura 36 – versão original de “Fruit Canon”. In: GOHL;PAVESE (ed.). Songbook - XVIII Festival Europa Cantat, 2012

Cânone das Frutas

Anônimo
Versão brasileira: Ana Lúcia Gaborim

A

Man - ga, man - ga, man - ga pê - ra, pê - ra, pê - ra

B

Ki-wi, ki-wi, ki-wi, u - va, u - va, u - va ja-ca, ja-ca, ja-ca, fi - go, fi - go fi - go

C

Ba - na - na, mo - ran - go e ma - çã Uu!

(glissando)

Partitura 37 – adaptação de “Fruit Canon” para a língua portuguesa. Versão e edição da autora

A peça em ritmo de mambo foi alterada em um tom para cima, para evitar a nota Do₃ que forçaria mais a colocação vocal no grave, em voz de peito. Com a transposição, a peça se inicia na nota Sol₄ e em seguida apresenta um salto de 4ª descendente (para o Re₃). Ensinei que o salto deveria ser apoiado, sem “despencar” para a voz grave. A melodia vai subindo aos poucos para a região aguda, chegando até um Mi₄ (um tom acima da nota mais aguda de “Makumaná”, aprendida anteriormente) e nessa região o ritmo das sílabas é formado por figuras de curta duração, portanto, a respiração precisa ser rápida. A “respiração surpresa” – em que uma pequena quantidade de ar é inspirada rapidamente, sem esforço, apenas para repor o ar que fora utilizado do “tanque de ar” – foi recordada. Além disso, as palavras precisariam ser bem articuladas, por isso evocamos a lembrança do jogo “telefone sem fio”. Após três tríades descendentes (sendo que a última se inicia em Mi₄), a peça se encerra com um *glissando* ascendente, justificando o uso musical do *glissando* que usamos nos exercícios de vocalização inicial. O *glissando* apareceu como um elemento inesperado, chamando a atenção das crianças, que gostaram muito de sua inclusão.

Entre as palavras (frutas), colocamos também dois elementos de percussão corporal: palmas (parte A) e estalos de dedos (parte B) nos apoios, devendo ser

executados com precisão. Na parte C, as crianças fizeram um giro de 360°, lentamente, até voltar à posição inicial e fazer o *glissando* com um gesto de “jogar para cima” com o braço direito. Todos esses gestos precisaram ser indicados pela regência, juntamente com a indicação do apoio nas notas agudas e articulação rápida do texto.

No que diz respeito à técnica vocal, a palavra “manga” também pode ser um artifício para demonstrar a elevação do palato mole, por meio do fonema “ng” (tal como na palavra inglesa “king”). Associada à metáfora física (gesto indicando a elevação do palato) e sendo cantada lentamente, “manga” pode levar à sensação²⁰³ da colocação alta da voz e trazer maior ressonância.

A peça seguinte foi “Carimbó”, recolhida no Estado do Pará e aprendida pela regente no Gran Finale – festival nacional de coros infantis – em 2003, com a professora Carmem Mettig Rocha. O arranjo simples para duas vozes traz um contracanto para a melodia original da parte A (C1–16) e na parte B (C16–28), traz a melodia alternada entre as duas vozes, incluindo também percussão corporal (palmas, batidas de pé no chão) e movimentos corporais (para frente, para os lados e para trás) Essa peça, em Mi Maior, se inicia no registro grave e sobe até a nota Do4 na parte A, chegando ao Mi4 na parte B.

O trabalho vocal, portanto, enfatizou o canto com suavidade nas notas graves, na busca da voz cantada com apoio (diferentemente da voz próxima da fala, gritada). Na preparação vocal, fizemos exercícios específicos para uniformizar a vogal “Ó”, atentando para a forma da boca e para se manter a boca aberta no final das palavras (“o som pára, a boca fica aberta”). Dividimos o ensino da peça em três ensaios: no primeiro, trabalhamos a parte A – melodia principal e contracanto. A pianista tocou a melodia e as crianças apenas ouviram. Em seguida, a regente cantou as frases lentamente, e utilizou gestos para enfatizar as direções da melodia e seu ritmo; as crianças permaneceram apenas ouvindo, embora algumas estivessem ansiosas para cantar e tentassem cantar junto. Assim, a regência inicialmente priorizou o aprendizado da canção; posteriormente, foi necessário indicar pela regência a movimentação artística, a divisão das vozes (com entradas em tempos alternados), a

²⁰³ Pérez-González (2000, p.6), em seu livro sobre a técnica vocal, reforça essa ideia ao afirmar que, no canto, “toda sensação é uma informação”.

colocação vocal (sobretudo na forma de boca da letra “Ó”) e as respirações, no início da canção e entre as frases que se seguiam.

Carimbó

Do - na Ma - ri - a que dan - ça é es - ta que a gen - te dan - ça só do - na Ma -

Do - na Ma - ri - a dan - ça só

5 ri - a que dan - ça é es - ta é - ca - rim - bó é ca - rim - bó do - na Ma - ri - a que dan - ça é

do - na Ma - ri - a é ca - rim - bó do - na Ma -

10 es - ta que a gen - te dan - ça só do - na Ma - ri - a que dan - ça é es - ta é - ca - rim -

ri - a dan - ça só do - na Ma - ri - a é

15 bó é ca - rim - bó um pes - so pra - fren - te a - go - ra já sei

ca - rim - bó o - ou - tro pra traz co - mo é que

20 só fal - ta ba - ler a mão (pés)

é (palmas) só

ba - len - do tam - bém os pés

Partitura 38 – página 1 de “Carimbó”. Arranjo de autoria desconhecida.

Carimbó

- 2 -

25 fal-ta ba-ter a mão do na Ma-ri-a que dan-ça-é es-ta que a
(pés)

31 gen-te dan-ça só do-na Ma-ri-a que dan-ça-é es-ta-é-ca-rim-bó é ca-rim-
(palmas)
dan-ça só do-na Ma-ri-a é ca-rim-

36 bó do-na Ma-ri-a que dan-ça-é es-ta que a gen-te dan-ça só do-na Ma-
bó do-na Ma-ri-a dan-ça só

41 ri-a que dan-ça-é es-ta-é-ca-rim-bó é ca-rim-bó, um pas-so pra fren-te a-go-ra já
do-na Ma-ri-a é ca-rim-bó o ou-tro pra traz

47 sei só fal-ta ba-ter a mão ba-ten-do tam-bém os pés Hei!
(pés)
co-mo é que é ba-ten-do tam-bém os pés Hei!
(palmas)

Partitura 39 – página 2 de “Carimbó”

Para repetir a melodia várias vezes sem que as crianças se entediasssem com a repetição, foi proposto um movimento corporal²⁰⁴ que consistia no desenho de um círculo imaginário com os pés, alternando-os para frente, para os lados e para trás, cruzando as pernas nos últimos dois movimentos – o que exigia muita atenção e coordenação motora. Algumas crianças fizeram o movimento facilmente, outras tiveram dificuldade e algumas não conseguiram. No entanto, a intenção não foi

²⁰⁴ O movimento foi inspirado na própria dança paraense homônima à canção.

executar os movimentos com perfeição, mas permitir que as crianças ouvissem a melodia várias vezes para firmá-la na memória.

A proposta de ensaiar somente um trecho da peça e dar continuidade ao aprendizado dessa peça na semana seguinte foi um incentivo para que as crianças vissem para o ensaio com a expectativa de continuar o trabalho. Assim, no ensaio posterior, trabalhamos ainda a parte A, já juntando as vozes, e somente em um terceiro ensaio é que ensinamos a parte B, em que a melodia se alterna entre as vozes; no entanto, as crianças cantaram toda a melodia sem se alternar, com bastante entusiasmo.

Anexamos a seguir, o planejamento e a análise de um ensaio realizado em 19/10/2013 onde o ensino dessa parte B é bem detalhado. Esse ensaio também se realizou após a primeira apresentação das crianças para seus pais, que será analisada no subcapítulo seguinte.

PCIU! – PROJETO CORAL INFANTO-JUVENIL DA UFMS
PLANEJAMENTO 19-10-2013

1ª PARTE (SALA ALTERNATIVA) – 09:00H

- Entrevista – perguntar às crianças o que sentiram na apresentação (filmar)
- Ex. rítmico: andar 2 tempos na pulsação do tambor; parar (estátua) e “contar na cabeça” mantendo a pulsação; fazer o mesmo com 4 tempos.
- Stop!! – 1 PULSAÇÃO, 2 PASSOS (colcheias – subdivisão); ESTÁTUA (stop); MUDAR O ANDAMENTO.
- Palavras dissílabas – individual, depois em duplas (escolher duas palavras e bater palmas juntos)
- Jogo da Memória – frisando as palavras escolhidas
- Escravos de Jó: LENTO, PENSANDO NO MOVIMENTO QUE VAI DE UM LADO A OUTRO.
- Dibedibedá (se houver tempo)

LANCHE

2ª. PARTE (ANFITEATRO) – 09:45h

Preparação vocal:

- Afinação em La (U)
- ALONGAMENTO com som – braços, ombros (UOU), cabeça/pescoço (din-don), OBSERVAR!
- Glissandos com a voz – sonoplastia (crianças vão criando sons para os gestos)
- Ex. de respiração + vocalize: I–II–III–IV–V–IV–III–II–I (só respirar ouvindo, depois cantar)
- Mesmo vocalize com a vogal Ó, trabalhando a forma de boca. Antes da repetição, inspiração surpresa (mãos nas costelas)
- Vocalize descendente (V–IV–III–II–I) em legato (Ó) /staccato (Pó)
- Brincadeira do Astronauta (piano e movimentação para o palco)

Repertório:

- Carimbó – ensaio (parte A) e aprendizado (parte B)
- Makumaná – afinação nos agudos e sem portamentos no salto.

Solfejos (preparar o powerpoint):

Solfejos com colcheias (sol–mi) e palavras dissílabas (rato gordo, homem forte, carro novo, livros velhos, gato preto, bola roxa, lua nova, bolo doce). Pulsação com estalos de dedos. Diferença entre fala e canto. Manossolfa.

- tarefas (xerocar o TRENZINHO)

Obs: entregar com as tarefas corrigidas (com balinhas); levar doces em comemoração ao dia das crianças.



ANÁLISE DO ENSAIO (2) -

Data: 19/10/2013 (135 minutos)

Número de crianças participantes: 18

Membros da equipe: Alex, Ana Carolina, Ana Lúcia, Cibele, Eduardo

1ª PARTE (SALA ALTERNATIVA) – 09:00h

1. Entrevista – perguntar às crianças o que sentiram na apresentação (filmado) (02'30'')

Objetivo (afetivo): avaliar como as crianças se sentiram em relação à experiência da apresentação, e como expressam esses sentimentos; proporcionar um momento de diálogo e troca de experiências.

Conteúdos trabalhados: autoavaliação em relação aos resultados da apresentação (**procedimental**), respeito à opinião dos colegas e expressão de seus sentimentos (**atitudinal**).

Desenvolvimento da atividade: todas as crianças afirmaram ter gostado da experiência da apresentação, embora expressassem algumas palavras como: “frio na barriga”, medo, vergonha, pressão. Uma das crianças se destacou: “achei engraçado”. Todas as crianças falaram espontaneamente diante da câmera filmadora, sob orientação da regente; somente uma criança apresentou timidez, talvez por ser a primeira a falar. Nossa avaliação: foi importante que cada um compartilhasse seus sentimentos e assim percebessem que as reações de insegurança, ansiedade e/ou timidez são normais neste processo.

2. Jogos rítmicos:

Objetivos (cognitivos, afetivos, psicomotores):

- trabalhar conceitos **musicais** em cooperação com elementos **extramusicais**, como: noção de tempo e espaço; estimular a coordenação da fala no tempo; concentração, atenção e memória; desenvolver a escuta atenta ou escuta ativa (**cognitivos**);
- proporcionar a realização de atividades em grupo (**afetivo**): às vezes não-competitivas e outras vezes competitivas (o que gera maior interesse do grupo, maior envolvimento na atividade). Porém, as atividades foram realizadas em um espírito de competição saudável, isto é, sem menosprezos ou humilhações, nem supervalorização do vencedor. Propusemos que 5 crianças fossem ganhadoras, para que a cada atividade, pudessemos alcançar um maior número de crianças. Com isso, conseguimos empenho e superação de desafios. Outras atividades desenvolveram o trabalho em equipe (ou em duplas), em que todos compartilham a conquista dos resultados, contribuindo para o entrosamento dos participantes;
- aprimorar a precisão e coordenação de movimentos corporais e equilíbrio (**psicomotores**): andar na pulsação, parar – estátua, bater palmas no momento preciso.

Conteúdos:

- **musicais** pulsação, subdivisão (em duas partes); apoio (acentuação); métrica binária e quaternária; andamentos – lentos, médios e rápidos e variação – acelerando; som e silêncio; palavras dissílabas paroxítonas; sílaba tônica das palavras (**conceituais** – musicais e linguísticos)
- movimentação, pela sala e no tempo preciso; coordenação da fala, de modo claro e preciso, com boa projeção vocal; certeza e precisão na lateralidade; noção temporal e espacial, dentro do espaço da sala (**procedimentais**);
- respeito às regras do jogo, respeito aos colegas, respeito à regente (**atitudinais**).

Desenvolvimento das atividades:

a) andar 2 tempos na pulsação do tambor; parar (estátua) e contando os 2 tempos “na cabeça” mantendo a pulsação. Fazer o mesmo com 4 tempos.

Toquei o tambor no início, para que a **pulsação** fosse interiorizada e pedi para que atentassem à **precisão** (batida dos pés “juntinho” com o tambor). Depois de um tempo, parei de tocar e pedi para que mantivessem a pulsação, com **concentração**. Alguns começaram a se distrair. Então propus que o jogo começasse a ser eliminatório (“errou, sentou”) e pedi a um monitor para ser juiz, ou “fiscal”. Então o nível de **atenção** melhorou muito, a resposta melhorou muito em precisão e as realizaram o exercício com mais **empenho**.

Propus um nível mais difícil (**desafio**) com 4 tempos. Algumas crianças no início davam 5 passos, foi preciso parar o exercício e alertá-las; contamos os tempos (1-2-3-4) para que compreendessem melhor. Uma das coralistas apresenta bastante dificuldade de coordenação dos movimentos e tem precisão apenas em alguns momentos. Mas já demonstra melhora, considerando o tempo que está no coro.

b) Jogo do Stop!: 1 PULSAÇÃO / 2 PASSOS (colcheias – subdivisão) / ESTÁTUA (stop! – falado pela regente) / MUDANÇA DE ANDAMENTO.

As crianças sempre gostam muito de brincar de estátua, onde há um momento de surpresa (elemento motivador). Com isso, trabalhamos a **escuta atenta ou ativa**. Elas manifestam sua alegria em brincar, riem, mas ao mesmo tempo, procuram focar no exercício.

Após cada “estátua”, retomamos a pulsação, com variação de andamento.

Foi preciso enfatizar que se o **andamento** é lento, todos os movimentos devem ser lentos e contínuos (sincronicidade). Enfatizamos para não passarem de uma pulsação à outra com rapidez. Crianças perceberam as diferenças entre um andamento e outro.

c) Palavras dissílabas – individual, depois em duplas

Preparação: foi trabalhado o conceito de palavra dissílaba paroxítona, explicando sobre **divisão de sílabas** e **acentuação (sílabas tônicas)**. Aqui, enfatizou-se o elemento textual.

Cada criança pensou em uma palavra de duas sílabas e paroxítona e falou-a diante do grupo. Quando uma criança falava uma palavra que não tinha essas características, os próprios colegas alertavam-na. Foi pedido para que cada criança **memorizasse** sua palavra. Tendo uma pulsação estabelecida, cada um falou sua palavra –com clareza na articulação e de modo que todos pudessem ouvir – no tempo apropriado, determinado pela pulsação, e com precisão – sílaba mais forte na cabeça do tempo (apoio). De modo geral, todos realizaram com eficácia o

exercício. Apenas uma menina (de 6 anos) não conseguiu falar no tempo, “trava” quando chega a sua vez.

A segunda etapa do exercício foi trabalhar em duplas. Cada dupla falava as duas palavras já escolhidas e batendo palmas (direita com esquerda, e vice-versa) nas sílabas tônicas.

d) Jogo da Memória

Um novo desafio foi lançado para o grupo, como um todo (“quero ver se vocês tem boa memória!”), estimulando o **trabalho em equipe**. As crianças tentaram se lembrar do máximo de palavras faladas no jogo.

e) Escravos de Jó

Movimentação conforme a **pulsção** da música, trabalhando **lateralidade, noção espacial** (manutenção do círculo) e **atenção** às partes da música em que se mudava o movimento. Lento no início e a cada repetição, o **andamento** foi **acelerado**.

Obs: não houve tempo para recordarmos o exercício Dibedibedá

LANCHE (20 minutos) – intervalo para descanso, objetivando também a socialização das crianças.

Interessante é que nesse dia as próprias crianças organizaram uma grande mesa, juntando todas as meninas e os meninos em um grande grupo, e não em grupos pequenos como costumavam fazer. Percebemos, então, que as crianças já estão muito mais **entrosadas**. Nesse momento, a regente também tem um momento um pouco mais tranquilo para lembrar as atividades planejadas, e assim não precisar voltar a olhar o planejamento durante a 2ª parte.

2ª. PARTE (ANFITEATRO) – 10:00h

Preparação vocal, Estudo do repertório e Solfejo

Objetivos: ao trabalhar a expressão corporal por meio da metáfora física, desenvolve-se simultaneamente a técnica vocal e a compreensão de elementos **musicais**, de modo que os objetivos **cognitivos, afetivos e psicomotores** aparecem interligados na preparação **vocal**.

Conteúdos:

som do Lá 440 (afinação); conceito de “nota certa”; glissando; direção do som (ascendente e descendente); diferenças entre voz falada e voz cantada; leitura e escrita das notas Mi e Sol na pauta; leitura e escrita de semínimas e colcheias; conceito de ritmo e melodia (**conceituais**); - uso da metáfora física; movimentação na música; esquema corporal (alongamento e sensibilização); orientação espacial; alinhamento postural; controle respiratório (inspiração e expiração); apoio; “respiração surpresa”; ataque vocal sem golpe de glote; portamento; manutenção da afinação em nota final; forma de boca; projeção vocal; emissão leve e sem tensão; foco na audição; (**procedimentais**); - ação do coralista diante do grupo e dentro do grupo, como parte colaborativa na obtenção de resultados (**atitudinais**)

Desenvolvimento das atividades:

1. Preparação vocal:

a) afinação em La (U) – como na mudança de sala sempre há uma agitação das crianças, cantar o Lá no início da 2ª parte contribui para que elas voltem a se concentrar na rotina do ensaio. Além disso, ao cantar, elas imediatamente param de falar. Cantar sempre essa nota também favorece a **memorização do Lá 440**. Eles já sabem que esse é o mesmo som de afinação da orquestra e já sabem que o início do som (ataque) deve ser **sem golpe de glote** e uniforme, **mantendo a afinação sem cair no final** (por isso indicamos um movimento em linha reta, desenhado uma linha imaginária com a mão, no ar, e **indicamos o apoio**). – **metáfora física**

b) Alongamento (com som) – braço direito levantando lentamente, com som de **glissando** ascendente; manter elevado por 2 segundos, respirar e soltar em um suspiro (som descendente em Ah!). Repetimos o procedimento com braço esquerdo. Com isso conseguimos sensibilização, ativação dos membros e melhora no estabelecimento da postura

c) **Glissandos** com a voz – sonoplastia (criando gestos, crianças vão criando sons para os gestos). As crianças já estabeleceram **uma relação entre o tipo de movimento do corpo e a direção/ velocidade do som (metáfora física)**. Regente fazendo os gestos, crianças só fazendo os sons. Exercícios para iniciar o trabalho vocal, preparando a musculatura e fazendo surgir a voz de cabeça.

d) Exercício de respiração + preparação do vocalize: inspirar ouvindo I–II–III–IV–V–IV–III–II–I e ao mesmo tempo desenhar um arco no ar; na repetição, expirar e novamente desenhar o arco, na direção oposta.

Controle respiratório (inspirando devagar e sentindo a expansão da musculatura abdominal) dentro de um tempo determinado. As crianças já sabem que a inspiração deve ser silenciosa e tranquila e já identificam as sensações inspiratória e expiratória, buscando a expansão e o apoio.

Esse exercício ofereceu ganho de resistência. Ao mesmo tempo, crianças ouviram o vocalize enquanto respiraram, isso ajudou a **focar na audição**.

f) Vocalize com a vogal Ó (mesma melodia do exercício anterior), trabalhando a forma de boca. Antes da repetição, “inspiração surpresa” (mãos nas costelas).

Depois de ouvirem o vocalize enquanto trabalhavam o controle respiratório, foi perceptível uma **afinação** bastante precisa ao cantarem (de acordo com o momento do desenvolvimento musical e vocal em que estão). As crianças já cantam com **mais suavidade, menos tensão na emissão vocal**.

g) Vocalize descendente (V–IV–III–II–I) *legato* (Ó) / *staccato* (Pó)

Crianças já compreendem a diferença entre as articulações *legato* e *staccato*. A consoante “P” facilita o apoio nos *staccatos*. Reforçamos a **forma do “Ó”** (boca aberta na vertical). Final com a boca aberta, para preparar esse som que é recorrente da peça do repertório.

2. Estudo de repertório, solfejo e construção da performance:

a) Faz de conta: “Astronauta” (tocando a música de Gao Gurgel, da coleção “Turma da Mônica” para piano): imaginar que o palco é a lua. **Levantar lentamente das cadeiras, pisar**

devagar (**controle dos movimentos**); momento de escuta, sem fala; exploração do espaço da sala (**orientação espacial**).

b). Carimbó – só ouvindo a melodia no piano e fazendo a movimentação (“passo”) do carimbó. Aprendizado – parte B. Uma frase de cada vez, com a movimentação correspondente.

Ensaíamos essa peça primeiro – dentro da ordem do repertório para estudo – por ser uma peça nova, com partes a serem aprendidas ainda. O estudo dessa música foi feito em etapas. No ensaio anterior, tinha sido proposta uma sequência de **movimentos** e algumas crianças tiveram dificuldade de coordenação motora. Então, foi preciso simplificar essa sequência, e foram ensinados novos movimentos (mantendo o pé esquerdo no lugar, movimentar apenas o direito para frente e para trás, levando o corpo junto no mesmo balanço, seguindo a pulsação da música).

As crianças realizaram os movimentos enquanto ouviam a melodia (da parte A) tocada no piano. Percebemos que esse procedimento trouxe um nível menor de ansiedade na audição, ou seja: se elas estivessem apenas ouvindo, em pouco tempo (depois de uma ou duas repetições) iriam estar ansiosas para cantar junto. Portanto, tivemos um ganho em qualidade da audição (e assim, foi possível firmar o som de cada nota da melodia, evitando equívocos na execução). Dessa forma, também prestaram mais atenção à harmonia, ou seja, a combinação da melodia com o acompanhamento ao piano.

Ensaio (parte A, voz de soprano e contralto).

O coro foi dividido em dois grupos (de acordo com a posição coral, em filas).

As duas vozes da parte A já aprendidas (melodia principal e contracanto) foram recordadas. O desafio foi cantar as duas vozes ao mesmo tempo. Algumas crianças ficaram bastante confusas, mas foram compreendendo aos poucos esse processo, melhorando a cada repetição e tendo alguns colegas cantando com firmeza ao seu lado. Atentei para a **forma de boca** da letra “ó”: boca aberta na vertical, “queixo caído”, pensando na colocação da voz (no céu da boca, abrindo espaço interno) como fizemos no vocalize, e sem fechar abruptamente a boca no final da vogal (falamos várias vezes as palavras “só” e “carimbo”, mantendo a boca aberta na vogal ó).

A parte nova (B) foi ensinada, sendo uma frase de cada vez; inserimos o movimento conforme o texto da música (“um passo pra frente”, com o pé direito marcando a sílaba tônica).

Primeiro, as crianças só ouviram e fizeram o movimento; depois cantaram junto com o apoio do piano na melodia. A segunda frase, “o outro pra trás”, também foi marcada com o movimento de pés, desta vez para trás. Lembrei-os do exercício da primeira parte do ensaio (hora das brincadeiras), em que marcaram a pulsação com os pés; pedi para que fizessem o mesmo na música.

Repetimos várias vezes, dividindo grupos e revezando as melodias cantadas, alternando momentos de ouvir e de cantar (ou seja, procuramos fazer com que a repetição não fosse sempre igual, mas que trouxesse propostas diferentes a cada vez). As crianças não demonstraram cansaço. Continuamos, então, até o final: “só falta bater a mão” (duas palmas), “batendo também **o pé**” (pé esquerdo e depois o direito batendo no chão). Nesse momento, a ênfase foi o aprendizado da música **pela audição** em coordenação com os movimentos.

As crianças perceberam que havia algo grudado na parede no fundo da sala. Aproveitando essa curiosidade delas, foi pedido para que imaginassem que aquele adesivo era um “disco

voador” (a forma realmente equivocava essa imagem), e esse disco iria mandar o som delas “para a lua”. De certa forma, com esse “gancho”, incentivamos a **projeção vocal** (mandando a voz para frente, na direção de um ponto distante).

c) Makumaná

Depois de entoarem uma vez, foram detectados alguns pontos em que a afinação não estava precisa, sobretudo nos agudos. Então foi preciso trabalhar esses pontos, lembrando a utilização da voz de cabeça, e frisar que os saltos precisavam ser alcançados sem **portamentos**. Já lhes foi explicado que há uma “**nota certa**”, portanto, foi preciso reforçar esse conceito de afinação precisa, ou seja, que existem sons próximos, um pouco mais agudos e um pouco mais graves (que precisaram ser demonstrados), mas é preciso que todos cantem exatamente a mesma nota. Também frisamos que o jogo dos *glissandos*, por ser uma brincadeira, permite os portamentos, mas eles não podem ser aplicados ao repertório.

d) Solfejos – rítmico, com colcheias; melódico, com as notas Sol e Mi; textual, com palavras dissílabas.

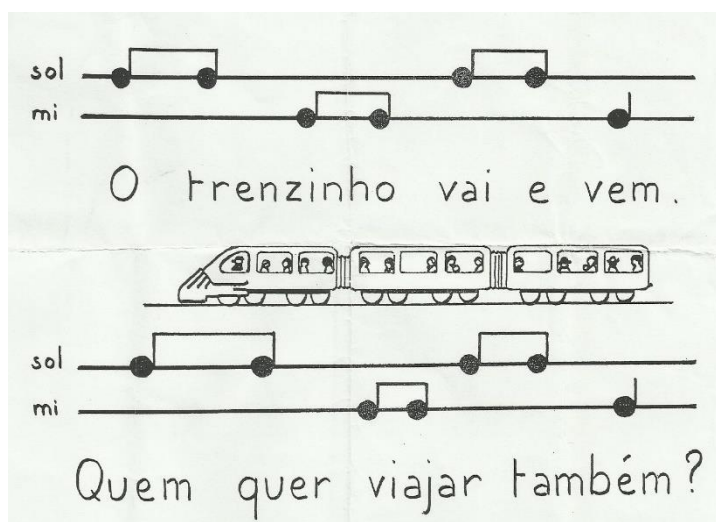
Seguindo os slides projetados pelo aparelho *datashow*, as crianças marcaram a **pulsção** com estalos de dedos e leram as palavras dissílabas paroxítonas, no ritmo indicado (**colcheias**, dividindo igualmente as sílabas na pulsção). Essas palavras foram escolhidas tendo em vista o universo infantil, ou seja, elementos concretos de fácil compreensão das crianças.

Enfatizamos a **diferença entre fala e canto** e propusemos que as palavras fossem então cantadas. Lembramos da **notação da nota Mi** (na primeira linha da pauta, sendo que usamos uma pauta de duas linhas inicialmente). A pianista tocou essa nota no piano, para que as crianças ouvissem o som da nota. Então elas leram as palavras compostas (rato gordo, homem forte, carro novo, livros velhos), entoando a nota **Mi**. Em seguida, as mesmas palavras foram entoadas com a **nota Sol** (lembrando que essa nota é escrita na 2ª linha da pauta, contada de baixo para cima). Foi lhes perguntado se conseguiam ler as notas e as palavras ao mesmo tempo. Uma criança respondeu: “penso na nota e falo a palavra”.

Depois foram apresentadas novas palavras compostas (casa branca, olho verde, água fresca, misto quente), sendo que a primeira era entoada em Sol, e a segunda em Mi. Dessa forma, trabalhamos a entonação do intervalo de 3ª menor, porém, sem conceituar ainda esse intervalo.

e) tarefas (para casa):

Foi feita a leitura da frase (“O trenzinho vai e vem, quem quer viajar também?”), sobre as notas Sol e Mi, mesclando colcheias e semínimas (nos finais de semifrase). A proposta dessa tarefa era recordar em casa os conteúdos aprendidos e praticar a **escrita**, copiando o texto e a notação musical (inclusive observando a prosódia).



Partitura 40 – “Trenzinho”: exercício de solfejo para prática de escrita musical

Encerramento: foram distribuídos doces em comemoração ao dia das crianças.

Avaliação geral: na primeira parte, notamos que há um grande envolvimento das crianças nas atividades: todas participaram de tudo o que foi proposto, até mesmo as crianças mais velhas. Os jogos competitivos são mais estimulantes, e é possível perceber que, por meio deles, as crianças buscam aperfeiçoamento e precisão nos elementos musicais. Na preparação vocal, percebe-se ainda algumas vozes com dificuldades para cantar no registro agudo, transpondo intuitivamente as melodias para o registro grave, mais próximo da fala. Contudo, no estudo do repertório, algumas dessas crianças ajustam a voz quando um gesto (para cima) indica a colocação vocal mais alta. Em “Makumaná”, é preciso ainda aperfeiçoar a precisão na movimentação artística.

No solfejo, as crianças assimilaram rapidamente a associação entre o som e a escrita e isso tem contribuído para a precisão na afinação. Portanto, de um modo geral, o resultado do ensaio foi bastante satisfatório.

Depois que os coralistas aprenderam todo o “Carimbó”, a duas vozes, foi lhes mostrado um vídeo do Coro infantil do Projeto Guri (São Paulo) em que as crianças cantavam essa mesma peça, e isso foi bastante positivo. Por meio da apreciação, as crianças puderam perceber o modo como estavam cantando, ter noção de como essa peça poderia ser apresentada em público e como poderiam cantar ainda melhor, observando com atenção alguns pontos que estavam ainda não estavam amadurecidos em sua própria interpretação. Após dois ensaios sem ensinar músicas novas, para que se aperfeiçoasse o repertório até então estudado, começamos a trabalhar com “Tché Nane”, um canto dos índios Jaboti de Rondônia, recolhido pela musicóloga Marlui Miranda. A peça foi aprendida pela regente no curso “Práticas

vocais coletivas no contexto escolar”, ministrado pelas professoras Agnes Schmelling e Lúcia Teixeira, por ocasião do XXI Congresso Nacional da ABEM. Esse fato foi comentado com as crianças, ou seja, a regente contou que tinha aprendido essa música na viagem que tinha feito a Pirenópolis (GO) na semana anterior, tinha gostado da música e queria lhes ensinar. A ideia de que a professora-regente tinha aprendido algo novo e queria compartilhar com elas foi bastante motivadora para as crianças.



Partitura 41 – Tché Nane. Versão da autora com base na partitura original.

“Tche Nane” possui uma frase curta que pode ser primeiramente falada, sem acompanhamento instrumental, e depois de uma introdução tocada pelo piano, a melodia é cantada repetidas vezes. Por último, é acrescentado um contracanto em uma região mais aguda. A frase falada inicial pareceu ideal para uma apresentação, para “quebrar o gelo” diante do público, e também porque, segundo a musicóloga, significa uma saudação. A peça foi trabalhada nos exercícios rítmicos, como estabelecimento de uma pulsação e sua subdivisão. Em ensaios posteriores, incluímos alguns instrumentos de percussão, de chacoalhar (chocalhos, maracas) e de golpear (surdos, côcos), cuja execução precisou ser indicada pela regência. As crianças puderam experimentar diferentes instrumentos e escolher o que gostariam de tocar.



Imagem 31 – escolha dos instrumentos de banda rítmica pelas crianças e exploração sonora

As duas últimas peças trabalhadas nesse semestre foram natalinas, em virtude de assumirmos o compromisso de nos apresentarmos em eventos com essa temática específica. A primeira peça, “We wish you a merry Christmas”, é bastante tradicional e a melodia foi identificada pelas crianças. Assim, focamos o trabalho no elemento textual, envolvendo a pronúncia em inglês e a tradução correspondente. Não foi inserida movimentação artística nessa peça, portanto, a regência ficou centrada em elementos rítmicos, indicação de entradas e controle respiratório.

A segunda peça natalina já era conhecida de algumas crianças que cantam em um coro de igreja. “O que é o Natal” é de autoria de Marieny Leite, compositora com a qual a regente teve contato durante um curso de música religiosa (CELMU – Curso Ecumênico de Liturgia e Música, 1998) e faz parte de uma coletânea de músicas para coro infantil. A peça tem um texto bastante simples, e sua melodia foi facilmente aprendida pelas crianças – está em um âmbito de oitava, a maior parte da melodia caminha por graus conjuntos e não possui grandes saltos: somente de 3ª e um único salto de 4ª, de tônica para dominante, que é facilmente entoado em uma peça tonal. Entretanto a peça, cantada em uníssono, foi transposta em um tom acima, para a tonalidade de Re Maior para que não forçasse o canto na região grave (abaixo de Do3). Assim, obtivemos o Do#3 como nota mais grave e o Re4 como nota mais aguda. Outra alteração ocorrida na melodia original foi a inserção de fermatas (indicadas pela regência), para que as crianças pudessem ter mais tempo para respirar (em brilhar e jantar) e, conseqüentemente, cantarem melhor.

O que é o Natal

Marieny B. Leite, 1983

O na- tai não é fei- to só de lu- zes a bri- lhar nem de do- ces, brin- que- dos ou de um bom jan- tar, O na- tal é a fes- ta do sal- va- dor. O na- tal é a fes- ta do a- mor

Partitura 41– “O que é o Natal” (in: LEITE, 1993, p. 15)

Concluimos que o estudo desse repertório realizado no primeiro semestre foi bastante satisfatório. O estudo do repertório esteve sempre relacionado aos exercícios rítmicos iniciais e à preparação vocal, dando coerência ao ensaio e procurando sempre motivar as crianças, trazendo algo de inovador. Um elemento surpresa que deu resultados muito positivos foi o ensaio “no escuro”, em que apagamos as luzes para que as crianças pudessem se ouvir melhor e basear-se no acompanhamento ao piano para manter o andamento e a afinação nas peças.

Os objetivos principais do trabalho – desenvolvimento vocal adequado e saudável dos coralistas, bem como a compreensão de elementos musicais básicos – foram atingidos por meio do estudo do repertório, embora, como já afirmamos nesta tese, esse não seja um fim exclusivo. O repertório, portanto, é aqui um meio para que se desenvolvam as capacidades vocais das crianças e se potencializem suas habilidades musicais.

É importante que, durante o ensaio do repertório, as repetições – que são necessárias – apresentem variações: cantar em pé, em *piano*, com energia, *à cappella*, sem o instrumento, etc. A seguir, apresentamos algumas de estratégia para o ensaio do repertório, que contribuem para que a repetição das canções traga sempre um elemento novo e não perca de vista a proposta lúdica do ensaio:

1. Falar a letra (texto) da música no ritmo (cantar sem melodia): depois o contrário: cantar a melodia em *bocca chiusa*, sem articular o texto.

2. Crianças solistas: cada criança canta uma parte da música, em sequência. Depois, uma criança será a regente, no centro do grupo. Em um determinado momento, a “regente” indica uma criança; todos param de cantar e só a criança “solo” continua. A criança escolhida será a próxima regente.

3. Atenção à palavra!: escolher uma determinada palavra da canção (ao final da frase, por ex.) que não deve ser cantada ou, dependendo do texto, substituída por outra

4. Caminhando a canção: as crianças caminham na pulsação da música do repertório, enquanto ouvem essa música sendo tocada (no instrumento acompanhador, de preferência piano ou teclado). Quando o instrumento para de tocar, as crianças param de andar e começam a cantar a partir do trecho em que o piano parou.

5. Seleção: ao repetir a música, convocar para cantar apenas uma parte do grupo que se identifica com a escolha do regente: só os meninos, só as meninas, só quem tem irmã, só quem tem cachorro, só quem tem gato, só quem já teve gripe, quem faz aniversário neste mês, quem está no 4º. Ano, etc...

6. Play/pause (Som e silêncio): as crianças começam cantando a música (play); ao comando “pause” (que pode ser representado pela mão fechada do regente), param imediatamente de cantar; quando a mão se abre, voltam a cantar do ponto onde pararam. Essa volta deve ser precisa, ou seja, cantada por todos no tempo certo e no tom certo. O regente também pode elaborar um cartaz com os símbolos ► e II , sendo um de cada lado do cartaz, preso a um palito de churrasco, por exemplo, que pode ser girado.

7. Jogo do rádio: é semelhante ao jogo play/pause. As crianças imaginam que estão cantando com um rádio (que pode ser representado na palma da mão, e no centro dela há um botão de “ligar” e “desligar”). Quando o rádio é desligado (“apertar” um botão imaginário na palma da mão com o dedo indicador da outra mão), a música continua (mentalmente, na cabeça das crianças). Quando se “aperta” o botão novamente, a música volta a ser cantada. Deixar claro que a música continua na cabeça, ela não para como em um CD.

8. Brincando de regente: deixar que uma criança seja uma das músicas. Pode-se instruir a criança a variar o andamento e a dinâmica, portanto, é necessário que as outras saibam corresponder ao gesto.

9. Tutti / solo: as crianças se posicionam em círculo. Uma criança fica no centro do círculo, de olhos vendados. Todos cantam (“tutti”) e quando o regente determinar, somente uma canta (“solo”); a que está de olhos vendados deve descobrir quem está cantando.

10. Instrumento de percussão: as crianças acompanham a pulsação da música com um instrumento de percussão, que vai passando de uma criança a outra até que todas toquem.

11. Jurados (Goetze et al., 2011, p. 137): três crianças são escolhidas para avaliar a *performance* do grupo. Elas devem anotar tudo o que observaram, tanto os pontos negativos quanto os positivos, para justificar a nota dada.

12. Confronto: dividir a sala em 2 grupos, um de frente para o outro, e conforme a indicação da regente, um canta para o outro (sendo um de cada vez e às vezes, os dois grupos, simultaneamente). Enfatizar que não se trata de uma competição em que os grupos devem buscar a intensidade (quem canta “mais forte”), mas buscar o equilíbrio.

4.5.2. Primeira apresentação e avaliação dos pais

As crianças estavam bastante ansiosas para se apresentar (expectativa que já tinham manifestado nas entrevistas) e os pais, muito curiosos para ver os resultados destes primeiros dois meses de trabalho. Sendo assim, marcamos uma apresentação exclusiva para pais e familiares no dia 05 de outubro (nosso 10º encontro), no Anfiteatro.

No ensaio anterior, foi preciso ensinar às crianças como era adequado que subissem e se posicionassem no “palco” (parte frontal do Anfiteatro). Elza Lakschevitz confirma a importância de se conscientizar as crianças a respeito de sua postura no palco, que envolve não só a sua posição no espaço físico e com relação aos outros, mas também a atitude diante ao público: “a postura no palco é tão importante quanto o som que vai sair. É um coro infantil, de pouca idade, mas é um grupo que tem consciência do seu dever” (LAKSCHEVITZ, 2006, p.48).

De maneira lúdica, criamos uma “atmosfera lunar”, ou seja, as crianças imaginaram que estavam na lua, por isso deveriam sair de suas cadeiras lentamente e deveriam pisar no chão com muita leveza. A música “Astronauta”²⁰⁵, tocada no piano, contribuiu para a criação dessa atmosfera: iniciava-se com uma contagem regressiva (apojaturas que se repetiam em cada oitava, descendo do agudo para o grave), que era o momento de atenção – a apresentação começou ! Em seguida, uma escala cromática ascendente marcava o momento de levantar das cadeiras cuidadosamente e se dirigir para o palco; assim, cada uma se movia para o palco e “explorava a lua”, desenvolvendo a consciência espacial; depois, cada uma se posicionava em seu lugar,

²⁰⁵ Essa música, de autoria de Gao Gurgel, faz parte do ciclo de canções infantis para piano da “Turma da Mônica”, personagens criados por Maurício de Souza e que são bem conhecidos pelas crianças.

“vestindo a roupa de astronauta” – o que as fazia manter a postura adequada – e olhando para a frente (pelo “visor do capacete”), enquanto ouviam a melodia principal. Ao final desta melodia, todos já estavam aguardando a regente à frente do coro.

Na primeira música (“A Casa”), notou-se que as crianças, de maneira geral, estavam bastante ansiosas, algumas tímidas e outras nervosas, e por isso inicialmente a voz estava trêmula e com pouca projeção. Aos poucos, a voz foi se firmando ainda nessa primeira música. Alguns vícios vocais já trabalhados – como portamentos, voz soprosa, notas longas não sustentadas e notas agudas com afinação baixa – também vieram à tona, provavelmente por causa dos fatores emocionais já mencionados e manifestados pela frequência cardíaca acelerada, falta de controle respiratório, tremedeira, travamento do maxilar, falta de atenção e concentração.

Em “Samba Lelê”, cantada em seguida, notou-se que as crianças estavam inseguras nos divises a duas vozes, e acabaram cantando praticamente em uníssono. Em “Cânone das frutas”, foi possível perceber dificuldade na articulação do texto; em “Viva la Música”, falhas no controle respiratório denotavam a aparência de cansaço ao cantar e o fraseado trabalhado não foi demonstrado; em “Makumaná”, as crianças já estavam mais soltas, somente o elemento rítmico ficou a desejar (as batidas dos pés no chão não estavam sincronizadas). No entanto, essas falhas de âmbito técnico-vocal na execução das peças não comprometeram o resultado geral da apresentação, que muito agradou aos pais.



Imagem 32 – apresentação para os pais em 05/10/2013. (Foto:Tania Pardini, mãe de coralista)



Imagem 33 – pais, irmãos e avós dos coralistas assistindo à apresentação (foto: Tania Pardiniho)

Durante a apresentação, foi pedido aos pais que respondessem a um questionário de avaliação do trabalho realizado. Esse questionário foi elaborado com 9 questões no total, sendo 3 questões de múltipla escolha – em que os pais marcariam a resposta que mais se aproximava de sua opinião, com base na observação das crianças; 2 questões com respostas “sim” ou “não”, que se relacionavam a um planejamento futuro do coro – a continuidade das crianças no ano seguinte e a divulgação do trabalho para outras crianças – e 4 questões dissertativas, onde os pais poderiam se manifestar livremente. Transcrevemos a seguir o modelo que os pais receberam:

PCIU ! Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS
Apresentação para os pais – 05/10/2013

Nome do(a) Coralista:

Responda as questões abaixo, colocando um X na resposta que mais se aproxima de sua opinião:

1. Como seu/sua filho/filha vem para os ensaios no sábado de manhã ?

a. cansado e com sono

b. reclamando, pois não queria vir ou queria fazer outra coisa

c. bastante animado e motivado

d. ansioso para o ensaio

e. indiferente

2. Você tem escutado seu filho cantar em casa as músicas que ensaia no coro ?

a. Não, nunca

b. Sim, de vez em quando

c. Sim, frequentemente

d. Somente após o ensaio, no sábado

3. Como você avalia essa primeira apresentação das crianças, após esses primeiros dois meses de trabalho?

a. ficou acima das minhas expectativas

b. ficou abaixo das minhas expectativas, eu esperava melhores resultados

c. não tinha idéia de como seria, mas gostei dos resultados apresentados

d. não tinha idéia de como seria e não gostei do que vi na apresentação

4. Você pretende que seu/sua filho/filha continue no coro no próximo ano ?

() sim () não

5. Você recomendaria a outras crianças (vizinhos, amigos, parentes) a participação no coro infantil no próximo ano (2014)?

() sim () não

Responda:

1. Na sua opinião, a participação no coro trouxe resultados positivos para seu/sua filho/a? Em que sentido ? Como você percebeu ?

2. Seu/sua filho/a comenta sobre as atividades realizadas no coro ? O que mais lhe chamou a atenção ?

3. Seu filho comenta algo sobre o relacionamento com as outras crianças ?

4. Você gostaria de sugerir algo para o coro ou fazer alguma outra observação?

Analisando as respostas obtidas, respondidas por 16 pais com relação a 18 crianças – considerando que há dois casos de irmãos no coro – chegamos aos seguintes resultados:

- questão 1: 12 crianças vem para o ensaio bastante animadas e motivadas; 2 crianças vem ansiosas para o ensaio; 2 vem indiferentes e 2 irmãs vem “reclamando, pois não queriam vir ou queria fazer outra coisa” (no caso, dormir). Com relação a essas duas irmãs, após conversar com elas, foi possível perceber que elas dormem muito tarde no dia anterior ao ensaio, por isso se sentem cansadas e têm dificuldade para acordar, o que é muito natural, independentemente de estarem satisfeitas com a participação no coro.

- questão 2: 8 crianças cantam frequentemente, em casa, as músicas que ensaiam no coro; 7 cantam de vez em quando; 2 cantam somente após o ensaio, no sábado, e somente 1 criança os pais não ouvem cantar em casa.

- questão 3: 7 pais afirmaram que a apresentação ficou acima de suas expectativas e 6 afirmaram que não tinham idéia de como seria a apresentação, mas que gostaram dos resultados apresentados (um deles acrescentou a palavra “muito”). 3 pais não responderam a essa questão.

- questões 4 e 5: os pais foram unânimes ao responderem “sim”, ou seja, pretendiam que seu filho ou filha continuasse no coro no próximo ano, bem como recomendariam a participação no coro para outras crianças.

Com relação à primeira questão dissertativa, 15 pais confirmaram que a participação no coro trouxe resultados positivos para os filhos. Somente um pai escreveu que não tinha percebido esses resultados, ao afirmar: *“ainda não observei diferença, a qual possa atribuir a participação de minha filha no coral”* (O., pai de B.A., 12 anos). Como complemento às respostas de caráter positivo, destacamos aqui as declarações de alguns pais: *“acredito que ela já melhorou na percepção de músicas de diversos ritmos, não só o que se houve [sic] na televisão”* (L., mãe de C., 9 anos); *“notei que ele começou a prestar mais atenção às letras de algumas músicas e até tenta imitar algumas vozes dos cantores”* (J., pai de K., 10 anos); *“compromisso e dedicação;*

na postura que demonstra quando o assunto é ensaio” (R., pai de K., 10 anos); *“está mais desinibida, confiante”* (K., mãe de P., 12 anos); *“principalmente no que se refere a timidez e musicalidade* (M., pai de F., 9 anos); *“está trabalhando a voz dele e isso é bom pra ele”* (, mãe de V.M., 9 anos); *“estão mais concentrados nas atividades escolares, melhoraram a percepção musical”* (F., mãe de I., 10 anos e A.C., 7 anos). Contudo, duas respostas nos chamaram mais a atenção, pois os pais foram bastante pontuais no que observaram, expressando sua satisfação (resultados parciais):

“ ‘musicalmente falando’, ela ampliou seu interesse por canto e sua qualidade de afinação. Socialmente falando, ela conseguiu socializar-se sem dificuldades e adquirir a independência e segurança necessária para estar neste ambiente” (C., pai de L., 6 anos, e professor de Música).

“além da interação existente por meio do coro, há a prática do convívio social entre diversas idades (obedecendo a faixa dos 6 aos 12 anos) que diverge do sistema escolar onde as crianças possuem certa média de idade. Em minha opinião esse é um ponto positivo, pois apresenta o mundo como ele realmente é” (R., pai de O., 6 anos).

Na questão seguinte, pediu-se que os pais relatassem o que os filhos comentam sobre as atividades realizadas no coro, escrevendo o que mais lhe chamou a atenção. Entre o que os pais responderam, referindo-se à fala dos filhos, destacamos: *“as brincadeiras”* (K., mãe de P., 12 anos); *“que vocês fizeram uma roda”* (M., pai de F., 8 anos); *“que é muito divertido”* (G., mãe de G., 8 anos); *“o quanto ela gostou dos ensaios, do repertório e da professora”* (C., pai de L., 6 anos). Entre as respostas dos pais que se referem à sua observação pessoal, consideramos mais interessantes as seguintes respostas: *“o que chamou a atenção foi que ele está gostando muito”* (mãe de V.M., 9 anos); *“o prazer de cantar e interagir com os demais”* (R., pai de K., 10 anos); *“a forma dinâmica que é feito [sic] os ensaios”* (O., pai de B., 12 anos); *“ela ensina algumas técnicas que aprendeu”* (T., mãe de M., 12 anos); *“comentam sempre, repetem os exercícios para mostrar o que aprenderam”* (F., mãe de I., 10 anos e A.C., 7 anos); *“o que mais me chamou a atenção foi o fato dele pedir uma pasta para organizar suas tarefas, pois ele tem uma certa dificuldade em organização. Além da música fico feliz por ele estar se esforçando para organizar as tarefas”* (J., pai de K., 10 anos). Contudo, a resposta que mais chamou a atenção foi a de R., pai de O, 6 anos, que comentou especificamente sobre um exercício rítmico

realizado na primeira parte do ensaio: *“os ensaios vem auxiliando, também, na parte pedagógica, uma vez que por intermédio de um exercício realizado para cadenciar o ritmo, acabou por colaborar na divisão silábica das palavras ao falar batendo palma”*. Essa declaração escrita pelo pai, juntamente com seus depoimentos à regente – *“minha filha melhorou muito em ‘português’ na escola, com os exercícios de palavras que faz no coro”* – vem nos confirmar a argumentação a respeito dos benefícios da música para o desenvolvimento da linguagem, conforme apresentado no capítulo 2.

A terceira questão dissertativa procurava investigar como as crianças se manifestavam com respeito ao relacionamento delas com as outras crianças, considerando que a maioria delas não se conhecia antes de ingressar no coro. Dentre as respostas, 5 pais relataram que seus filhos não comentam sobre isso; um não respondeu a essa questão de forma direta e independente, mas baseando-nos nas respostas gerais às outras perguntas, concluímos que sua filha comenta positivamente sobre esse relacionamento. Outros 2 pais não foram muito claros, ao escreverem *“mais ou menos”* e *“às vezes”*. Os demais 8 pais responderam que sim, as crianças comentam sobre os colegas de forma positiva: *“apontando algumas características deles”* (R., pai de K., 10 anos); *“são muito legais”* (G., mãe de G., 8 anos); *“ela gosta dos coleguinhas do coro”* (M., mãe de A.L., 8 anos); *“sempre cita o termo ‘meus amigos’ quando se refere aos colegas”* (J., pai de K., 10 anos).

Na última questão, procuramos deixar os pais livres para que se manifestassem com críticas ou sugestões para o coro, a partir de sua observação. Com base nas respostas obtidas, consideramos que os pais se sentem satisfeitos com o trabalho realizado. Percebemos também o caráter pedagógico, isto é, de educação musical que os pais atribuem ao projeto, ao utilizar os termos *“aula”* e *“professora”* em seus argumentos. Dois pais sugeriram que o projeto também oferecesse o ensino de instrumento. Como exemplo de respostas em apoio ao projeto, transcrevemos o posicionamento de alguns pais:

“estou muito contente com todas as atividades que compõe [sic] a programação da aula” (L., mãe de C., 9 anos e N., 6 anos);

“está ótimo” (mãe de E., 8 anos, e M., avó de S., 9 anos);

“parabéns pelo trabalho!” (T., mãe de M., 12 anos);

“continuem firmes. O fruto de tal trabalho se perpetuará na vida de cada pessoa incluída. Sobretudo das crianças. Grato” (R., pai de K., 10 anos);

“na minha opinião, o projeto é maravilhoso. Não vejo nada a ser melhorado nem sugerido” (F., mãe de I., 10 anos e A.C., 7 anos);

“por enquanto nenhuma observação, por ser um trabalho inédito em minha família, estou aprendendo com meu filho.” (J., pai de K., 10 anos)

“apenas parabenizar pelos resultados e agradecer pela possibilidade oferecida às crianças” (C., pai de L., 6 anos)

“deixo aqui a única sugestão que me parece óbvia para benefício dos participantes: o coro infantil precisa continuar nos anos vindouros” (R., pai de O., 6 anos).

Este questionário contribuiu para a realização de uma avaliação formativa (conforme Andrade, 2003, no capítulo 2 deste trabalho), feita durante o trabalho, acompanhando o desenvolvimento dos coralistas na percepção de seus pais e durante o processo de ensaios. Com essa percepção, pudemos avaliar também o desenvolvimento das crianças fora dos ensaios, em relação às suas atitudes e no que demonstraram ter aprendido em situações externas ao coro.

4.5.3. Ensaios abertos – novos participantes

Para dar a outras crianças a oportunidade de conhecerem o trabalho do PCIU! e se certificarem de que realmente gostariam de se inscrever no projeto para o próximo ano – além de ser uma outra forma de divulgação das atividades – organizamos dois “ensaios abertos”, em que os coralistas poderiam trazer visitantes para o ensaio. Tivemos 7 crianças participando desses ensaios, e todos se inscreveram para participar em 2014.

Procuramos dar mais ênfases às atividades da “hora das brincadeiras”, para motivar as crianças a se integrarem ao grupo. Com relação ao propósito de ampliar o número de participantes (contávamos com 17 crianças em novembro), os ensaios abertos foram eficazes – embora esperássemos ainda mais crianças, pela divulgação feita via Internet. A proposta de conhecer o trabalho antes de realizar a inscrição isenta os pais de qualquer tipo de compromisso prévio e impensado e é um elemento

que contribui para diminuir a rotatividade inicial – ou seja, crianças que se inscrevem e depois desistem, quando não se adaptam ao trabalho. Partimos da premissa de dar à criança a oportunidade de experimentar a atividade antes de assumir o compromisso junto ao grupo e incentivá-la para que ela tome a iniciativa de participar, ou seja, que a participação no coro parta da vontade da criança e não parta da imposição dos pais.

A inserção de novos participantes no ensaio evidenciou a qualidade vocal conquistada pelo grupo, pois percebia-se nitidamente as vozes das crianças visitantes, que se destacavam no meio do grupo. Essas vozes soavam individualmente, com um timbre diferente (falando no ritmo da região média e praticamente gritando nos agudos) e com um volume desequilibrado com relação aos outros coralistas. Assim, os ensaios abertos demonstraram que o trabalho de preparação vocal realizado no PCIU! já trouxe resultados satisfatórios para o grupo.

4.5.4. Apresentações públicas

O PCIU! realizou uma série de 7 apresentações em espaços diversos, fora do ambiente de ensaio e diante de um público desconhecido. Os pais foram consultados antecipadamente sobre a possibilidade de apresentação das crianças, antes que a regente assumisse o compromisso junto às instituições que promoveriam os eventos. Essas apresentações ocorreram entre 22 de novembro e 20 de dezembro de 2013. A essa época, o coro contava com 17 crianças efetivamente participantes; duas crianças precisaram se afastar, mas se comprometeram a retornar no ano seguinte. Para essas apresentações, que divulgariam o projeto de forma mais ampla, foram solicitados à Universidade um banner para ser colocado no local da apresentação – para identificar o grupo – e panfletos para serem distribuídos ao público. As camisetas solicitadas com a logomarca do projeto infelizmente só ficaram prontas após o prazo estabelecido pela empresa de confecções e foram utilizadas somente nas duas últimas apresentações, em 14/12/2013 e 20/12/2013. Pedimos, então, para que as crianças usassem camisetas de uma cor única, escolhida por elas (para que o visual do coro ficasse mais alegre) e calça jeans, para que se sentissem confortáveis.

As apresentações públicas também foram importantes para que houvesse reconhecimento do esforço e dedicação das crianças – deixando bem claro para o público que o trabalho havia se iniciado há apenas quatro meses – e para que pudessem demonstrar à sociedade os resultados de um projeto como esse, uma vez que, como já afirmamos, a concepção de canto coral é bastante confusa na sociedade atual, tanto para os adultos, quanto para as crianças. Um dos propósitos da apresentação é justamente incentivar a participação de outras crianças que se sintam atraídas pela atividade; no entanto, somente visualizando os resultados é possível que se tenha uma impressão mais concreta do trabalho. Soares expõe suas constatações sobre esse mesmo ponto:

a comunidade no qual o Cima²⁰⁶ se encontra inserido tem pouquíssima ou praticamente nenhuma referência do que venha a ser canto coral. As crianças que fazem parte do coral entram no projeto e vem incorporando o que vem a ser pertencer a um coral. Algumas das crianças hoje pertencentes ao coral se sentiram atraídas a participarem das atividades do Cima, ao assistirem a alguma de suas apresentações. Entraram para o Cima com algum tipo de referência do que significa ser um coralista, a partir das apresentações do próprio Cima. (SOARES, 2006, p.96)

Assim como nos ensaios abertos, as apresentações contribuem para que novas crianças ingressem no projeto com uma perspectiva prévia do que venha a ser participar de um coro, ou seja, alguma noção de resultados futuros e, de certo modo, a consciência dos objetivos da proposta.

No dia 22 de novembro (em que coincidentemente se comemora o “dia da Música”), às 19:00 horas, tivemos uma participação especial dentro de um evento organizado pelo curso de Artes Visuais da UFMS, no Anfiteatro do curso de Arquitetura da UFMS – um ambiente de tamanho médio, com um palco pequeno em um plano mais elevado, acessado por uma rampa. Decidimos iniciar a apresentação com a entrada das crianças do lado de fora do Anfiteatro e tocando instrumentos de percussão, de modo a chamar a atenção do público. Começamos com “Tché Nane” pelo fato de poder ser inicialmente falada, de modo que as crianças não precisariam cantar logo que subissem ao palco – momento em que, por causa da ansiedade,

²⁰⁶ Cima é a sigla do projeto “Coral Infantil Morro dos Alagoanos”, realizado em Vitória, ES.

emoção e insegurança, a adrenalina fica mais elevada, levando à aceleração dos batimentos cardíacos, respiração ofegante e descontrole muscular (“tremedeira”), assim deixando a voz mais trêmula e instável, como já comentamos neste capítulo. Convidamos o público para participar conosco, por meio da regência, ao que prontamente o público atendeu e repetiu as frases faladas. Após um corte da regente e a introdução da melodia tocada no teclado, as crianças iniciaram o canto e após algumas repetições, convidamos novamente o público a se juntar a nós. Com isso o público apreciou ainda mais a apresentação, o que foi verificado pelos aplausos e ovações ao grupo. O público foi ainda convidado a participar das músicas “Cânone das frutas”, “Samba Lelê” e “Carimbó”, por meio de percussão corporal (palmas, estalos, batidas de pé no chão) ou pelo canto de trechos da melodia, após ouvir coro cantar repetidas vezes. Ao final, aproveitando os movimentos com as mãos de “Makumaná”, que parecem um aceno de despedida, os coralistas foram deixando o palco. Sob os aplausos, os coralistas voltaram para agradecer ao público e ouvir o discurso emocionado de uma das coordenadoras do evento, Profa. Ms. Aline Cerutti. O único aspecto negativo da apresentação foi o fato de que não houve espaço físico, nem espaço de tempo adequados à preparação vocal do grupo, antes da apresentação. As crianças se aprontaram em um ambiente de passagem e estavam muito dispersas; além disso, esperaram muito até o momento da apresentação, pois havia outras atividades do evento acontecendo e essas atividades estavam atrasadas. Isso gerou uma certa impaciência, desânimo e cansaço entre as crianças, contudo, esses fatos não comprometeram os resultados musicais.



Imagem 34 – apresentação no Anfiteatro da Arquitetura/UFMS, em evento organizado pelo curso de Artes Visuais.

A apresentação seguinte ocorreu em uma praça pública em que há uma feira de artesanato permanente, conhecida como “Praça dos Artesãos”. O convite feito ao PCIU! partiu da Associação dos Comerciantes da Praça dos Imigrantes (ligada à Fundação de Cultura de Campo Grande), para o evento por eles promovido anualmente e denominado “Cantata de Natal”. Os coralistas chegaram com um tempo razoável de antecedência e foi possível fazer o reconhecimento do espaço, uma preparação vocal, bem como um ensaio geral das músicas e o teste do equipamento de som.

Nesta apresentação, um fato interessante ocorreu: houve uma chuva muito forte e a nossa pianista acompanhadora não conseguiu chegar a tempo para tocar a primeira música. Como o evento já estava bastante atrasado e era preciso começar, a regente foi para o teclado, que já estava montado. As crianças ficaram completamente sem referência, ao notarem que a regente não estava à frente. Alguns olharam para o lado, na direção do teclado, outros olhavam para o público, mas mesmo com o acompanhamento que já conheciam não conseguiam cantar com segurança. Então, nosso monitor Alex veio espontaneamente à frente do grupo, e o regeu, fazendo com que imediatamente o canto ficasse mais afinado e com uma melhor entonação. Na peça seguinte, com a chegada da pianista acompanhadora e o retorno da regente à frente do grupo, a apresentação fluiu muito melhor: as crianças estavam notadamente mais seguras e mais concentradas. Repetimos as músicas apresentadas no dia 22/11 (com exceção de Tchê Nane), convidando também o público a participar. Havia uma equipe responsável pela amplificação sonora, contratada pela Associação dos Imigrantes, e essa amplificação com microfones (específicos para coros) permitiu que as crianças cantassem mais confortavelmente e o público, que se localizava a uma certa distância do palco, pode ouvi-las perfeitamente, podendo também participar nos momentos em que eram incentivados pela regente. O único ponto negativo dessa apresentação é que não foi possível que as crianças se movimentassem pelo palco, pelo fato de haver muitos fios (do equipamento de som) e um plano irregular que poderia levá-las ao desequilíbrio.



Imagem 35 – apresentação na praça dos Artesãos, no evento “Cantata de Natal”

No dia seguinte houve uma apresentação em outro evento da UFMS, o I SENALEC – Seminário Nacional de Leitura em Cena, promovido pelo curso de Letras e de Educação à Distância da UFMS. As crianças foram recebidas com um *coffee-break* e ficaram bastante animadas para a apresentação. Repetimos o repertório do dia 22/11 – as crianças entraram no ambiente tocando os instrumentos de percussão e cantaram “Tché Nane” no início. O público, em sua maioria professores e acadêmicos da UFMS, também foi convidado a participar nas peças pré-determinadas, o que aproximou e intensificou a relação intérprete-público. Neste evento não houve amplificação sonora e foi preciso conter os movimentos corporais no palco, pois o espaço também era bastante pequeno. Isso fez com que elas se sentissem menos “à vontade” para cantar, pois precisavam controlar seus movimentos. No entanto, embora isso estivesse bastante perceptível, o resultado geral foi bastante satisfatório.



Imagem 36 – apresentação no Anfiteatro do CCHS (Centro de Ciências Humanas e Sociais)/UFMS, no evento I SENALEC

O PCIU! realizou três apresentações no Shopping Norte Sul Plaza (dias 07, 14 e 20 de dezembro de 2013). Por ser um ambiente com o qual as crianças estão familiarizadas e onde gostam de passear, elas estavam muito animadas para a apresentação. Algumas crianças convidaram amigos e familiares para vê-las cantar no Shopping, o que elevou muito sua autoestima e a satisfação em pertencer ao grupo.



Imagem 37- apresentação no Shopping Norte Sul Plaza em 07/12/2013

No entanto, as duas primeiras apresentações neste ambiente, com o mesmo repertório, não tiveram resultados musicais muito satisfatórios, principalmente porque a amplificação sonora foi ruim – a captação não foi equilibrada para as vozes e frequentemente ocorria microfonia. A equipe de som contratada pelo shopping demonstrou não ter experiência na montagem do equipamento e falta de profissionalismo ao chegarem atrasados para a apresentação. Além disso, sentimos a falta de um funcionário do shopping que pudesse atender às necessidades do coro: o ambiente não estava adequadamente preparado – alguns brinquedos infantis extremamente ruidosos estavam em funcionamento próximo ao local da apresentação (foi preciso que o pai de uma coralista conversasse com o gerente do parque para desligar os brinquedos durante o tempo da apresentação). O local escolhido pela administração do shopping também não foi propício: o “palco” (uma pequena estrutura montada no meio da decoração de natal) não tinha espaço suficiente para a movimentação dos coralistas; a acústica não era favorável, pois o local tinha o pé

direito muito alto e nenhuma parede próxima, e as crianças não tinham nenhum retorno – nem acústico, nem por meio do equipamento de som - ou seja: o som “se perdia” no ambiente. Somente na última apresentação (após várias reclamações da regente junto à administração do shopping) é que um técnico mais experiente conseguiu fazer a instalação adequada do equipamento e a captação foi eficaz. Uma prova de que o som estava realmente melhor neste dia é que muitas pessoas estavam passando pelo local e pararam para ver a apresentação; após o seu término, vieram cumprimentar a regente, dando os parabéns pelo trabalho – e isso não aconteceu das duas primeiras vezes. Contudo, os resultados a nível psicológico foram positivos nas três apresentações: as crianças sentiram orgulho e satisfação por cantarem no shopping, tendo sua performance reconhecida e valorizada.



Imagem 38 – apresentação no Shopping Norte Sul Plaza em 14/12/2013

Nestas duas últimas apresentações, as crianças estavam vestindo a camiseta com a logomarca do projeto, e ao “vestir a camisa”²⁰⁷ apresentaram uma atitude diferente: se sentiram mais integradas, mais adequadamente preparadas e arrumadas para a ocasião; as camisetas usadas não só pelas crianças, mas pela regente, pela equipe de trabalho e pelos pais também deu mais visibilidade ao projeto

²⁰⁷ A expressão “vestir a camisa”, usada na linguagem coloquial, indica que a pessoa está comprometida com uma causa, ou que apoia uma determinada ideia – neste caso, o projeto coral. É comum que os coros utilizem uma camiseta personalizada para padronizar a vestimenta da apresentação e dar um caráter mais formal, mais organizado ao grupo.

fora do ambiente da Universidade. A expressão “vestir a camisa” vem de encontro ao sentimento de pertença ao coro, enfatizada por Garretson:

nas atividades musicais, os alunos desenvolvem orgulho em ser identificados como parte de uma organização musical refinada e fazem muitos ajustes sociais através do contato próximo com seus pares. Certos críticos da sociedade atual dizem que nós temos sido orientados de maneira individualista e que o que nós precisamos é de atividades que necessitam de mais apoio de grupo. O canto coral certamente preenche essa necessidade (GARRETSON, 1993, p.4).

A nosso ver, o uso da camiseta também faz com que as crianças se sintam em condição de igualdade: não há comparações, no sentido de alguém se sentir “menos arrumado” ou com uma vestimenta “inadequada” em relação aos colegas para a apresentação. Os pais também consideram a camiseta mais prática, pois não precisam se preocupar com o tipo de roupa que o filho vai vestir. Para a equipe, ficou mais fácil identificar os pais pela camiseta na hora de lhes entregar as crianças após a apresentação, que em algumas ocasiões foi bastante tumultuada.



Figura 37 – logomarca do PCIU!, criada em conjunto pela regente e por Lennon Godoy (funcionário da Editora UFMS). O hífen separando a palavra composta (infanto-juvenil) foi corrigido posteriormente.



Imagem 39 – preparação vocal para a apresentação no Shopping Norte Sul em 20/12/2013

A apresentação que, a nosso ver, foi melhor em todos os aspectos ocorreu na “Cidade do Natal”, no dia 13 de dezembro. O local, montado anualmente pela Prefeitura de Campo Grande, traz diversas atrações à população, inclusive uma árvore de natal iluminada em tamanho gigante que se situava bem em frente ao local da apresentação. Um palco de tamanho suficientemente grande foi preparado e a equipe de som fez uma ótima amplificação. Mantivemos o mesmo repertório de apresentações, entrando no palco com as crianças cantando e tocando os instrumentos de percussão, e convidando o público para participar conosco em algumas músicas. As crianças já não estavam tão ansiosas e o nervosismo foi mais controlado; a preparação vocal foi feita rapidamente ao lado do palco, ao ar livre, o que não foi muito positivo; no entanto, as crianças estavam bem concentradas. Um fato interessante dessa apresentação é que o piso do palco era todo de madeira e quando as crianças fizeram a movimentação de “Makumaná”, as batidas de pé no chão causaram microfonia. Porém, por meio de um gesto, na regência, foi possível comunicar às crianças que deveriam pisar com mais leveza, e esse gesto foi prontamente compreendido e correspondido.



Imagem 40 – apresentação do PCIU! na Cidade do Natal. Foto de Clésio Aderno (pai de uma coralista)

De maneira geral, concluímos que as apresentações foram bastante positivas, principalmente em dois aspectos: a divulgação do grupo, dentro e fora da Universidade, afirmando o PCIU! como projeto de extensão; e o ganho psicológico para as crianças em seu reconhecimento enquanto artistas, atendendo à necessidade

de mostrarem os resultados de seu trabalho diante dos pais, da família, dos amigos, e assim, valorizando sua atuação no grupo.

No final de 2013, uma nova avaliação foi feita com os pais dos coralistas, em relação à participação das crianças nesses 5 meses de projeto, bem como à sua percepção dos resultados assistidos nas apresentações públicas. Essa avaliação foi feita por meio de questionário estruturado e as respostas obtidas estiveram muito semelhantes às da primeira avaliação. Todos os pais declararam estar satisfeitos com o trabalho realizado no projeto. Com respeito aos benefícios trazidos nas áreas do desenvolvimento infantil – que se poderia atribuir à participação no coro – os pais afirmaram que os coralistas estavam superando sua timidez e introspecção; melhorando sua autoconfiança, autoestima, atenção, concentração, bem como sua postura corporal e sua maneira de se expressar. Uma mãe comentou que sua filha, “quando quer alguma coisa, pede cantando !” (L. mãe de J., 8 anos). Os pais ainda afirmaram que a prática coral contribuiu para o controle da ansiedade de seus filhos e para aumentar sua criatividade e sua capacidade de memorização.

Em relação às apresentações, os pais escreveram que, apesar das crianças ficarem nervosas, elas “adoram” participar, pois se sentem importantes e responsáveis.

“É importante para que as crianças aprendam a interagir com outras crianças, aprender que todas as pessoas são especiais e por mais que suas vozes são diferentes, elas têm lugar dentro de um coro. E também para que passem a cantar para outras pessoas e não somente para elas mesmas, isso é um grande desafio para elas e com certeza ajudará em seu crescimento e maturidade”. (O., pai de B.A., 12 anos)

“Uma criança que se dedica à aprendizagem nos ensaios e depois [vê] a culminância do trabalho nas apresentações aprende que com esforço e dedicação obtemos bons resultados! Além de aprender a trabalhar em equipe, a superar as próprias limitações. É muito bom!” (M., mãe de J., 7 anos)

Um fato interessante que gostaríamos de registrar antes de findar este subcapítulo é com relação à coralista mais velha. Ela procurou a regente ao final do ensaio geral e disse que não queria participar da apresentação, pois se sentia muito “grande” no meio das outras crianças. Então a regente conversou com ela, enfatizando

que sua participação não era obrigatória no coro e que ela não era forçada a participar da apresentação, caso não se sentisse à vontade para cantar. Contudo, a participação dela no coro foi exaltada, pois sendo a mais velha da turma, apresentava um exemplo para os demais coralistas. Além disso, foi explicado que sua atuação era fundamental no grupo, pois conhecia todo o repertório e o executava com perfeição. O resultado disso é que ela se sentiu motivada e participou da apresentação, atuando como um modelo para o grupo.

Esse fato nos fez pensar sobre a faixa etária com a qual trabalhamos, a fim de determinar as idades limites para ingresso no projeto a partir de 2014. Confirmamos que crianças abaixo de 5-6 anos têm dificuldade para se concentrar e se adaptar a uma rotina pré-estabelecida; além disso, são muito curiosas e ansiosas. Algumas são extremamente inibidas, especialmente quando sofrem de carência afetiva; em alguns casos, veem o regente como uma figura materna ou paterna, e têm necessidade de ficar ao seu lado todo o tempo. Outras, pelo contrário, gostam de chamar a atenção, de estar em evidência; não tem consciência de que podem estar interrompendo o ensaio (por exemplo, perguntando “por quê?” ou “que é isso?” a cada nova proposta apresentada pelo regente, ou se interessando por algo que nada tem a ver com que está sendo trabalhado). Há, ainda, crianças que tem déficit de atenção, dificuldades de fala, dificuldades de coordenação motora, pois ainda estão em processo de desenvolvimento dessas habilidades. No grupo, diante das outras crianças mais velhas, essas dificuldades se tornam muito evidentes. Martí (2002, p.236) reforça que “os pequenos se distraem com facilidade, passam de um tema de interesse a outro, não respeitam as regras de um jogo, mudam de atividade e sua concentração em uma mesma tarefa é muito limitada”. Por isso, consideramos razoável a idade mínima de 6 anos (em que a maioria das crianças já se encontra em processo de alfabetização) para a entrada no coro. Porém, encontramos crianças de 6 anos bastante imaturas e outras, com 5 anos (geralmente irmãos mais novos de coralistas), mais amadurecidas, cuja fase de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, possibilitou acompanhar atividades do coro com êxito. Essas crianças de 5 anos participaram de alguns ensaios em caráter de experiência e foram avaliadas se poderiam ou não participar do grupo antes de que fossem cadastradas no projeto.

No extremo oposto, verificamos que as crianças a partir de 12 anos (sobretudo os meninos) começam a entrar no processo de muda vocal, que acompanha as transformações hormonais características dessa idade. Também há mudanças no processo de escolarização, pois nessa fase elas já estão cursando o Ensino Fundamental II (a partir do 6º ano), perdendo o vínculo com as séries iniciais. Nessa fase escolar, as crianças já precisam ser mais independentes e autônomas, uma vez que não há um professor polivalente; os conteúdos são mais compartimentados e específicos (havendo a inclusão de novas disciplinas); as tarefas exigem mais concentração e raciocínio lógico. Nem sempre as crianças nessa faixa etária se sentem à vontade para participar dos jogos e brincadeiras ou para se envolver com o aspecto lúdico no coro infantojuvenil. As vozes já perdem suas características infantis e os interesses e necessidades dessa fase são bastante diferenciados. Portanto, consideramos apropriado que as crianças acima desta idade procurem um trabalho direcionado especificamente a essa faixa etária – o qual não será abordado, como já justificamos, considerando as delimitações desta tese. Pelo que pudemos observar no PCIU!, as crianças que passam a ter um comportamento mais amadurecido (as meninas, sobretudo) não querem participar das “brincadeiras” e jogos, mas ainda têm interesse e motivação para cantar, por isso permanecem no coro. Essa fase limítrofe, portanto, precisa ser respeitada: não se pode “obrigar” a criança a participar de todas as atividades, e é opção dela continuar ou não no grupo. Por isso, no PCIU!, determinamos uma idade para ingresso, e não para a saída do coro.

4.6. Segundo semestre de trabalho – fevereiro a julho de 2014

No segundo semestre, com um grupo de crianças já firmado e ganhando espaço no cenário artístico campo-grandense – embora em proporções ainda bem pequenas – tivemos como metas: o aperfeiçoamento do trabalho rítmico, da leitura musical (solfejo) e da técnica vocal. Todo o repertório desenvolvido nesse semestre, em um total de 18 ensaios (como no primeiro semestre de trabalho), foi pesquisado com o intuito de favorecer e consolidar este aprendizado. Decidimos não realizar nenhuma apresentação nesse semestre (com exceção da homenagem para as mães) e concentrar nossos esforços nas metas propostas.

Recebemos 52 inscrições para o projeto em 2014, sendo que 17 crianças já integravam o coro em 2013 (e tivemos ainda o retorno de 2 crianças que já tinham participado em 2013, mas tinham se afastado por motivos de força maior); 33 inscrições foram de crianças novas – algumas delas, participantes dos “ensaios abertos”.

Uma inovação trazida pelo projeto nesse semestre foi o oferecimento de aulas de canto em pequenos grupos, em um horário alternativo (às 6as feiras, com duração de 1 hora). Com um número reduzido de crianças, tornou-se mais fácil ouvi-las individualmente e elaborar exercícios específicos para as dificuldades apresentadas (como: afinação, controle respiratório, colocação vocal, articulação do texto). Apenas 7 crianças participaram dessas aulas, todavia, esse grupo de crianças muito contribuiu para uma melhora da qualidade vocal do coro, em âmbito geral. Em muitas oportunidades, esse grupo pôde ensinar às outras crianças alguns aspectos de técnica vocal com eficiência, auxiliando o trabalho da regente.

Um evento bastante significativo para o grupo nesse semestre foi a visita do músico Márcio de Camillo²⁰⁸, bastante conhecido pelas crianças do PCIU!. Ao participar do ensaio do coro, no mês de março, o compositor cantou com as crianças algumas canções de seu CD “Crianceiras”, incentivando o início do estudo de uma dessas canções (arranjada a 2 vozes).



Imagem 41 – compositor Márcio de Camillo cantando canções de sua autoria, em visita ao PCIU (29/03/2014)

²⁰⁸ Márcio de Camillo – compositor de destaque no cenário da música popular sul-mato-grossense, compôs uma série de canções infantis sobre os textos do poeta Manoel de Barros (1916-2014), intitulada “Crianceiras”. As canções desse álbum também são vinculadas, em forma de videoclipe, no canal infantil de televisão Gloob.



Imagem 42 – compositor Márcio de Camillo aprendendo “Makumaná” com as crianças, em visita ao PCIU (29/03/2014)

A canção do CD “Crianceiras” escolhida para o repertório do PCIU! foi “Bernardo”; no entanto, como ficou divergente do restante do repertório – tanto na temática, quanto na estrutura musical – não fez parte do programa de apresentações ao final do ano de 2014 (sendo apresentada somente para os pais e para o próprio compositor no dia das mães) e foi retomada no quarto semestre de trabalho (em 2015), o qual não será analisado nesta tese.

4.6.1. Repertório temático

No que diz respeito às peças escolhidas para estudo nesse semestre, a proposta de desenvolver um **repertório temático** – que segundo Ramos, “tem cada uma de suas partes escolhidas segundo um único tema ou um conjunto de temas delimitado e finito” (1988, p.14) – se baseou no contexto cultural em voga na época: a realização da Copa do Mundo de futebol em nosso país (junho e julho de 2014). No cotidiano, as crianças vivenciaram a expectativa pela realização desse evento, portanto, um repertório cujo tema se alinhava a esse evento de importância mundial foi bastante significativo e motivador para o aprendizado musical. Reiteramos que o estudo do repertório não é o foco do trabalho desenvolvido no PCIU!, mas vem consolidar o aprendizado dos conteúdos musicais, o desenvolvimento das habilidades de rítmica, solfejo e técnica vocal. Assim, a descrição do repertório analisa não só o aprendizado da canção em si – em termos de texto, ritmo, melodia e harmonia – mas todos os outros elementos de aprendizagem envolvidos no processo de educação musical.

Assim, foram pesquisadas obras simples em idiomas diversos, sendo que a própria proposta de se cantar em outra língua constitui um desafio e ao mesmo tempo um elemento que vem a enriquecer a aprendizagem musical, como já argumentamos no capítulo 2 deste trabalho e conforme assegura Vertamatti:

a criança ou o jovem que passa pela experiência de cantar em várias línguas, além de seu idioma pátrio, desenvolve outros músculos além dos usualmente empregados na fala. Além disso, a percepção auditiva também é estimulada durante o processo do canto em língua estrangeira; muito do que se aprende em um idioma é adquirido por meio da audição. (...) Com a prática do repertório em outras línguas, a maneira de ouvir modifica-se a cada aprendizagem, resultando em uma escuta mais apurada, mais atenta a pormenores, se comparada a uma prática restrita a um determinado idioma verbal, o que é positivo na vivência musical (VERTAMATTI, 2008, p.36-37)

A primeira peça escolhida foi “Chai, chai” (canção de trabalho), uma peça africana recolhida pela educadora musical Lilian Sodré (2010). No livro de canções africanas publicado pela educadora, a nota inicial e tônica dessa peça é Sol. Contudo, modulamos a canção um tom acima, se iniciando pela nota Lá, pois o trabalho de vocalizes proposto no PCIU! se inicia também por essa nota (conforme detalhado no capítulo 3 desta tese). A melodia caminha por apenas 3 notas (Sol3–La3–Dó4), em graus conjuntos e alguns saltos de 3ª menor (intervalo focado no solfejo) e 4ª justa – sendo que esse salto constitui a extensão total da peça. A escolha por essa melodia se deu para que se priorizasse o trabalho vocal nessa região, sem muitas oscilações de altura e facilitando a manutenção da afinação. Poucos fonemas são utilizados nesta canção: as vogais “A”, “Ê”, “I” e “U”; entre as consonantes, “K”, “L”, “G”, sons sibilantes (CH e S) e nasais (N).

Chai, chai

(canção de trabalho)

Tradicional da África do Sul
Pesquisa: Lílían Abreu Sodré

Chai, chai, ku - lai chai, chai, ka - pi - sa

ka - pi - sa lan - ga lan - ga ti lan - ga

kun - a dei dei

Partitura 42 – “Chai, chai” (canção africana). Edição da autora

Os compassos de pausas, no início dos ensaios, eram preenchidos por uma longa inspiração. Posteriormente, as pausas foram substituídas pela repetição das frases, cantadas somente pelos meninos do coro (como o número de meninos no coro é menor, a repetição soou como um eco, mais suave). Propusemos ainda uma sequência de gestos em percussão corporal para substituir o “eco” dos meninos, no caso da música ser cantada duas vezes. Essa sequência consistia em: batidas de mãos nas pernas, palmas, batidas de mãos (cruzadas) nos ombros e estalos de dedos. Tal sequência foi trabalhada primeiramente, em forma de exercício, na “hora das brincadeiras”. Vários exercícios em métrica quaternária também foram aplicados, em consonância com a métrica utilizada em “Chai, chai”. Assim, como se pode perceber, a escolha dessa peça para o repertório foi bastante criteriosa, baseada nos elementos musicais e vocais em estudo, de forma que o repertório veio reforçar e aprofundar o conteúdo musical e a técnica vocal – que constituem prioridades no trabalho.

A segunda peça escolhida, em idioma japonês – “Tchurip” – priorizou a mesma região cantada (Lá3), partindo do Fa3 e tendo como nota mais aguda o Ré4. Como é característico do folclore japonês, é utilizada uma escala pentatônica, sendo que a melodia caminha por graus conjuntos, saltos de 3ª menor (ainda em enfoque no solfejo) e 5ª justa. As crianças ficaram bastante curiosas para saber o significado da canção, cujo título é “Tulipas”: “floresceram, floresceram, as flores de tulipa. Enfileiradas, enfileiradas, nas cores vermelha e branca. Quaisquer flores que se vejam

são bonitas”²⁰⁹. Assim, com essa peça, ampliamos a extensão vocal trabalhada na peça anterior (“Chai, chai”) em uma nota para o grave e uma nota para o agudo. Os vocalizes utilizados na preparação vocal também caminharam em direção à nota mais aguda (Re4). Procuramos também trabalhar, na técnica vocal, a forma de boca das vogais A, I e Ô, buscando mais espaço interno e uma entoação mais colocada (empostada).

Tchurip (tulipas)

Tradicional do Japão



Partitura 43 – “Tchurip” (tulipas), canção tradicional do Japão

“Makumaná”, canção escolhida como favorita pela maior parte das crianças, retornou para o repertório, sendo ensinada para as crianças novas. Notou-se uma maior precisão dos gestos, sobretudo no momento de batidas de pé no chão, e notou-se também um grande entusiasmo das crianças cada vez que ensaiávamos essa peça.

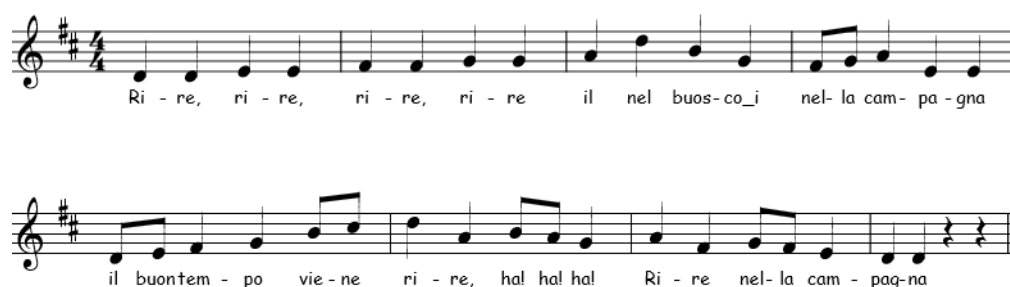
A terceira peça do repertório, em idioma italiano – “Rire”, de Cesar Bresgen (1931-1988) - foi escolhida em caráter experimental, pois se iniciava em uma região mais grave do que as peças anteriores desse ano (Ré3). A peça caminhava em direção ascendente (sendo quatro graus conjuntos na primeira frase, depois saltos de 3ª) até alcançar uma 8ª. Notamos que as crianças iniciavam o canto com a voz de peito

²⁰⁹ A tradução do texto é da professora Márcia Miwa Hiratani (SP), descendente de japoneses e estudante do idioma.

e percebemos a dificuldade em passar para a voz de cabeça, na nota Si3. Precisamos trabalhar a voz de peito com suavidade e incitar uma respiração ampla antes da nota Si3, suficiente para recolocação da voz no registro agudo. Essa peça também trabalhou staccatos descendentes (em “há, há, há”), que já tinham sido trabalhados em vocalizes.

Rire, rire

Cesar Bresgen (1913-1988)



Partitura 44 – “Rire, rire” (Cesar Bresgen)

Pudemos comprovar, com o estudo dessa peça, que quando a melodia se inicia em uma região entoada com a voz de peito e caminha em direção à região aguda, torna-se difícil cantar na região de passagem e transportar a voz para o registro de cabeça – como observamos em muitas peças do repertório popular. Nesses casos, é preciso preparar a passagem, com respiração e apoio, fazer com que a criança perceba a diferença entre os dois registros enquanto canta e que entenda que o canto na região mais grave precisa ser entoado com suavidade.

Durante os ensaios desta peça, uma das monitoras demonstrou interesse em regê-la, e essa foi uma oportunidade para que colocasse em prática seus conhecimentos apreendidos nas aulas de Regência do curso de Licenciatura em Música. A monitora também regeu a peça nas apresentações do PCIU! desse semestre.

A quarta peça escolhida para o repertório foi “Brinca la tablita”, canção folclórica dominicana e arranjada por Francisco J. Nuñez (*1965). Constatamos que o idioma espanhol é bastante conhecido pelas crianças (sobretudo pela proximidade do Estado de Mato Grosso do Sul com o Paraguai e a Bolívia), por isso o texto foi aprendido com facilidade – embora, algumas vezes, as palavras parecidas com o

português tenham sido confundidas. É uma peça curta que privilegia o acompanhamento do piano. Por esse motivo, foi escolhida para ser cantada no meio do programa, como uma forma de “descanso” vocal. Como era importante que as crianças se familiarizassem com o acompanhamento ao piano para entoarem a canção, a estratégia para o ensino foi ocupa-las com outra atividade enquanto ouviam o instrumento. Propus que cada criança desenhasse a si mesma, em bonecos de papel já preparados, para que fizéssemos um cartaz com todas as crianças do coro (e assim, também, criassem uma identificação com o grupo, se sentissem pertencentes²¹⁰ a ele). Assim, enquanto as crianças desenhavam, pintavam e decoravam seus bonecos, a pianista tocava a sua parte e aos poucos, a regente começou a entoar a canção. As crianças ouviram várias vezes, sem se sentirem ociosas – pois estavam realizando outra atividade simultânea - e foram assimilando naturalmente o texto, o ritmo, a melodia. Após o término da atividade de desenho, entoaram naturalmente a canção, com bastante segurança até mesmo na nota mais aguda (Mibemol4). Como essa nota é atingida por salto de 4ª., repetimos o salto várias vezes, isolando-o do restante da melodia, e assim conseguimos mais precisão na afinação. Trabalhamos também a colocação vocal na nota aguda, de modo que não fosse cantada com esforço no trato vocal, mas com o apoio necessário e espaço suficiente na abertura da boca. As indicações de apoio respiratório e espaço na boca precisaram ser enfatizada pela regência, bem como o tempo de espera nos solos de piano (o gesto indicava a escuta).

²¹⁰ Aqui, reafirmamos o mesmo sentimento de pertença enfatizado por Garretson na questão da camiseta (uniforme do grupo)

2

Dedicated to The Children's Aid Society Head Start Program

THREE DOMINICAN FOLK SONGS

for Unison Treble Voices & Piano

Dominican Folk Songs
English translations by
Francisco J. Nuñez

Dominican Folk Songs
arranged by
Francisco J. Nuñez

1. Brinca La Tablita (Jump the Blocks)

Allegro ♩ = 108

Voices

Piano

f

subito p

3 All voices in unison *mp*

Brin - ca la ta - bli - ta que yo la brin - qué,
Watch me jump the blocks and then you do the same,

p sempre

sim.

5

Brin - ca la tu a - ho - ra que yo me can - sé.
You must jump them now, I'm tir - ed of this game.

subito f

© Copyright 1994 by Boosey & Hawkes, Inc.
Copyright for all countries. All rights reserved.

OCTB6737

Corrected Edition.
Engraved & Printed in U.S.A.

“Tout en le monde”, canção tradicional em idioma francês, foi a quinta peça a ser trabalhada no repertório. Essa peça também se inicia pela nota La3, região natural para o canto das crianças, colocado na “voz de cabeça”. A primeira frase gira em torno de La3 e seus graus conjuntos (Sol3 e Sibemol3); na segunda frase, há um salto para Do3 e foi possível notar que as vozes cantaram com suavidade nessa região, mantendo-se apoiadas. Dessa forma, verificamos que a canção que se iniciou na região média-aguda (La3), já na “voz de cabeça”, manteve o apoio e a mesma colocação na região médio-grave (Do3), mesmo que o registro de peito tenha sido evocado. Assim, o canto nessa região soou muito diferente do que verificamos em “Rire, rire”²¹¹. Em “Tout en le monde” também enfatizamos o trabalho de dicção (em exercícios como o “estalar de língua” e “caretas”) para uma boa pronúncia. Posteriormente, trabalhamos a versão em alemão desta mesma canção: “Himmel und Erde”, que tem basicamente o mesmo significado textual.

Tout en le monde / Himmel und Erde

Francês: Canção tradicional européia

Tout dans le mo - on - de tout pas - se - ra

mais la mu - si - que, mais la mu - si - que,

mais la mu - si - que ne mour - ra pas.

Partitura 46 – Tout en le monde, canção tradicional européia (versão francesa)

²¹¹ Em Rire, rire, a canção se iniciou na região médio-grave (Re3) e foi levada para o registro agudo; verificamos que as crianças tiveram muita dificuldade em colocar a voz nesse registro agudo após o médio-grave, mantendo o peso da voz de peito e colocando a voz “na garganta”; algumas crianças nem conseguiram realizar essa passagem, e não chegaram a cantar as notas mais agudas afinadas. Porém, no resultado geral, o som dessas crianças ficou disfarçado pelo som do grupo.



Partitura 47 – Himmel und erde, canção tradicional europeia (versão alemã)

Com essas 7 peças (Chai, chai; Tchurip; Rire, rire; Brinca la tablita; Tout em le monde; Makumaná e Bernardo), formamos o repertório para ser apresentado em homenagem ao “dia das mães”, realizada no próprio espaço onde as crianças ensaiam (Auditório) e somente para suas famílias (pais, mães, irmãos), para que as crianças se sentissem mais à vontade em uma situação de apresentação – pois, para muitas crianças, essa foi a primeira vez que se apresentaram cantando. O fato das crianças ficarem mais à vontade e pouco nervosas foi constatado pelo resultado sonoro, pois não divergiu do que foi alcançado nos ensaios. Para organizar a entrada e saída do palco, adotamos uma estratégia que foi bem-sucedida: enquanto estavam ensaiando no palco, em umeramos as crianças em ordem de entrada, a partir do coralista que estava no extremo esquerdo da última fileira da posição coral (pois a entrada seria pelo lado direito, formando primeiro as fileiras de trás); levamos as crianças para outra sala enquanto os pais entravam no Auditório e ao leva-las de uma sala a outra, já o fizemos em ordem em umérica.

Deixamos claro para os pais que essa apresentação era apenas uma amostra do que estava sendo estudado, e que o repertório ainda não estava pronto, ou seja, precisava ainda ser amadurecido. A apresentação foi realizada para que eles pudessem acompanhar o desenvolvimento de seus filhos no coro.



Imagem 43 – apresentação em homenagem ao dia das mães no Anfiteatro (10/05/2014)

Continuamos o aprendizado das canções em outras línguas com o aprendizado de “El café”, também em idioma espanhol, que foi ensinada pela regente assistente. Essa canção se inicia em Sol3, descendo para a região média-grave, e alcança as notas mais agudas (Mi4 e Ré4) por saltos de 6ª e 5ª. Como a região predominante nessa canção é médio-grave, a canção foi entoada de modo mais pesado, com a “voz de peito” na maior parte do tempo, e colocada na voz de cabeça somente na 2ª parte, onde há os saltos. Essa peça veio confirmar a tendência das crianças em cantar com a voz de peito de modo mais pesado (próximo à fala, e chegando quase aos gritos em alguns casos), colocada “na garganta” e quase sem apoio, ou seja, sem preocupação com a respiração.

El café
Canção tradicional da América Latina

Partitura 48 – “El café”, canção tradicional da América Latina. (Fonte: MADALOZZO ET AL., 2011)

“Jimba, jimba”, foi a sétima peça a compor o repertório internacional. A melodia é russa, mas não encontramos tradução do texto²¹². Supõe-se que seja um jogo de palavras, como em “Makumaná”. A canção possui apenas 5 notas, na extensão de Mi3—Si3. O início é em Mi3, mas a terceira nota já é o Si3, atingido por salto de 5ª justa, e mantém-se por essa região (Sol3 e La3). Por fim, há uma sequência descendente de graus conjuntos – como os que trabalhamos nos vocalizes – chegando ao Mi3. Manteve-se o apoio e a colocação vocal nessa região média, atingida de modo descendente. Procuramos algumas ideias de movimento corporal baseados em danças russas e assim, criamos dois movimentos para essa canção, que contribuíram para uma melhor compreensão do trabalho a duas vozes (meninas e meninos) que realizamos: os meninos ficariam de braços cruzados, na altura do peito, e a perna direita se moveria para frente e para trás a cada dois tempos; as meninas teriam um lenço na mão direita e fariam movimentos somente com os braços – um à frente e outro atrás, abrindo-se e fechando-se alternadamente. Dividimos a canção em duas partes: a primeira, formada pelos compassos 1 a 4, e a segunda, pelos compassos 5 a 8. Essas partes foram apresentadas separadamente, e no final, essas duas partes se sobrepõem, formando então o trabalho a duas vozes (meninas e meninos). Foi necessário que a regência indicasse o momento de vozes individuais e o momento em que de duas vozes diferentes cantavam simultaneamente.

²¹² Além de pesquisarmos e buscarmos na Internet o significado do texto ou outras referências a ele, consultamos músicos russos de nosso contato pessoal para investigar a tradução de “Jimba, jimba”, mas a resposta que obtivemos é que o texto “não significa nada” nessa língua, parecendo ser apenas um jogo de palavras. No entanto, a melodia é bastante conhecida e identificada como tradicional russa.

Jimba, jimba

Melodia tradicional russa

Jim - ba, jim - ba, jim - ba pa - pa - ius - ka

jim - ba, jim - ba, jim - ba pa - pa - gai

La la la la la la la jim - ba pa - pa - ius - ka

la la la la la la la jim - ba pa - pa - gai.

Partitura 48 – “Jimba, Jimba”, melodia tradicional russa

A última canção internacional trabalhada foi “O music”, de Lowell Manson (1792-1872), em idioma inglês. Para preparar a interpretação dessa peça, realizamos uma dinâmica na “hora das brincadeiras” que consistia em contar os tempos na pulsação estabelecida – algo que já sabiam fazer –, mas em inglês: one, two, three; no quarto tempo da métrica, diziam o nome de um animal. Esse exercício contribuiu para a preparação da entrada em anacrusa (no quarto tempo) e trabalhou os fonemas da língua inglesa (no nome dos bichos) que seriam utilizados no texto da canção. Em um momento posterior, fizemos um jogo com o texto, verificando as palavras que as crianças já conheciam até que chegamos à tradução completa.

Esta peça apresenta uma tessitura mais ampla, considerando a das outras estudadas até então: de Si², que aparece uma única vez na canção, até Mi⁴, caminhando na maior parte do tempo por graus conjuntos (ascendentes e descendentes), como se pode verificar no trecho a seguir (com acompanhamento escrito para piano):

mu - sic, Thy_ prais - es we will sing; We_ will_ tell of the_

pleas - ures and_ hap - pi - ness you_ bring. Mu - sic,

mu - sic, let the cho - rus sing. sing.

© Copyright 1987 by Boosey & Hawkes, Inc.
Copyright for all countries. All rights reserved.

OCTB6352

Printed in U.S.A.

Partitura 49 – “O music”, C4-8, de Lowell Manson. Edição: Boosey & Hawkes Inc., 1987

Principalmente na região aguda (subindo a partir de Sol³ em direção ao Ré⁴, depois alcançando o Mi⁴), foi necessária a indicação, pela regência, dos apoios respiratórios (com gestos na região inferior do tronco) e da abertura da boca: a posição das mãos indicava a elevação do palato mole e a posição vertical e alongada da boca. Ressaltamos que o salto descendente de 6ª menor (Sol³-Si²) deveria ser preciso, sem portamentos, sem peso na nota mais grave e buscando a mesma colocação da região média; para isso, o salto foi trabalhado isoladamente, repetido várias vezes, lentamente e depois *a tempo*, separando as duas notas com um corte e depois ligando-as; para isso, foram utilizados gestos específicos. Nas notas que se seguiam (Do³-Re³), a voz deveria ser mantida com essa colocação mais alta, buscando homogeneidade nos dois registros (médio e grave).

Nessa peça enfatizamos a dinâmica, pela regência, trabalhando *crescendos* e *decrecendos*; nas partes mais graves, as crianças cantaram suavemente em *p* (piano). Na maior parte do tempo, movimento circular indicava que as palavras deveriam ser cantadas com *legato* e com leveza. Foi preciso indicar os cortes em consoante (com precisão e ao mesmo tempo, com leveza), que até então não haviam sido trabalhados em outras peças do repertório; para isso, foi utilizado o corte pinçado com os dedos. Como se pode perceber, a regência precisou ser mais trabalhada e foram criados gestos específicos para indicar as nuances e detalhes da melodia e do texto. Não realizamos movimentação artística nesta peça, para que as crianças pudessem estar mais atentas à regência e também se concentrar na técnica vocal enquanto entoavam a canção.

Cumprimos com o propósito de NÃO realizar apresentações públicas (fora da Universidade) neste primeiro semestre do ano, focando todo o trabalho para o aprendizado de elementos musicais (ritmo, leitura, solfejo, interpretação, percepção musical e percepção da paisagem sonora) e técnico-vocais (respiração, apoio, uso da “voz de cabeça”, colocação vocal, forma de boca, dicção/articulação do texto,) que se solidificaram no estudo do repertório. Outros elementos extra-musicais também foram trabalhados, como a atenção, a prontidão, a socialização, a expressão corporal, a coordenação motora, a criatividade.

No final desse semestre, os eventos relativos à Copa do Mundo interferiram bastante na rotina de ensaios. Como alguns jogos do Brasil eram realizados aos sábados, foi preciso desmarcar dois ensaios, em que tínhamos programado avançar mais algumas lições de solfejo e acrescentar mais uma música no repertório internacional. Para finalizar o semestre (último encontro), realizamos uma visita ao teatro Glauce Rocha (que se localiza dentro da UFMS), um dos maiores teatros da cidade de Campo Grande, e nele fizemos uma sessão de fotos, que tinham sido solicitadas para divulgar as apresentações do semestre seguinte. Algumas crianças nunca tinham estado no teatro e ficaram bastante impressionadas com o local. O fato de subirem no palco – a maioria, pela primeira vez – fez com que as crianças já se identificassem com o local onde se apresentariam publicamente (diminuindo o

impacto da ansiedade e da insegurança futura) e fez com que elas se sentissem valorizadas pelo seu potencial artístico.



Imagem 47 -. PCIU! no palco do teatro Glauce Rocha. Foto de Eduardo Escrivano

A seguir, apresentamos a análise de dois ensaios completos do PCIU!, sendo um, no início (08/03/2014) e outro no final desse semestre (28/06/2014), para que se possa perceber a relação entre as diferentes atividades do ensaio e compreender melhor os procedimentos adotados para a realização dos ensaios.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS

PLANEJAMENTO — 08 de março de 2014 — Dia da Mulher !!

1ª parte – Sala de Desenho (09:00h)

a) Cada criança será um número – 1, 2, 3, 4; bater palmas junto com o número. Depois, só as crianças de número 1 falarão seu nome, as demais falarão os números.

Inverter o sentido. Trocar: as crianças número 3 falarão seus nomes.

b) Pulsação ternária – a cada três tempos, dar um passo, mas na direção que a regente determinar: frente, trás, lado esquerdo, lado direito.

c) Exercício do Robô (pulsação binária) – no 1, mudar a posição; fazer movimentos bem mecânicos.

d) Andar na pulsação – com dois instrumentos / dois grupos: um segue o cajón, outro segue o chocalho ou campanela.

e) Jogo do silêncio: todos no círculo, em silêncio; ao ouvir o nome, a criança se vira rapidamente.

LANCHE – 09:40h

2ª parte – Anfiteatro (10:00h)

Postura: lembrar dos marionetes

Alongamento — alongar fazendo um grande arco-íris (*glissando* asc e des)

- cabeça: Din - Don / sim — não

- ombros – nadar sem os braços, só com os ombros

- braços – levantar até altura dos ombros, chacoalhando; descer (*gliss.*)

- tronco – bambolê imaginário, lento

Movimento corporal + Glissandos: Bola imaginária

Respiração: Encher o balão (10 FF); ar saindo pelo furinho

Vocalização Inicial: Trrrrrrrrrr; brrrrrrrrrr (em *glissandos* asc. e des.)

Vocalizes : uuuuu (Lá440 — afinação)

1) bom bom bom;

2) hi-hi-hi, he-he-he, há-há-ha

3) io can-to (mantendo o apoio)

4) mo-io-io-io-io (fa-sol-la-sol-fa) – ouvir o tom e repetir

Repertório: Ensinar canção nova (japonesa) – Saita

lembrar: CHAI CHAI KULAI — africana

ENTREGAR TAREFAS COM BALINHAS e prêmio para tarefa mais completa



ANÁLISE DO ENSAIO (3)

Data: 08/03/2014 (120 minutos)

Número de crianças participantes: 26 (algumas crianças novas)

Membros da equipe: Alex, Ana Carolina, Ana Lúcia, Fernanda

1ª PARTE (Sala Alternativa) – 09:00h

Objetivos (cognitivos, afetivos, psicomotores):

- trabalhar conceitos musicais conectados a elementos extramusicais como: noção de tempo e espaço; sentido horário e anti-horário; concentração, atenção e memória; imaginação (“faz-de-conta”); identificação dos nomes das crianças; escuta atenta ou escuta ativa (**cognitivos**).
- proporcionar a realização de atividades em grupo (**afetivo**): às vezes não-competitivas e outras vezes competitivas (o que gera maior interesse do grupo, maior envolvimento na atividade), alcançando empenho dos coralistas e superação de desafios e ao mesmo tempo, contribuindo para o entrosamento dos participantes.
- aprimorar a precisão, a coordenação de movimentos corporais e o equilíbrio, de forma geral; proporcionar sensações de contração e relaxamento (**psicomotores**):

Conteúdos:

- pulsação, subdivisão (em duas partes), apoio, métrica (binária, ternária e quaternária), contagem de tempos em sequência (primeiro, falando, e depois, mentalmente); andamentos diferentes (lento e rápido); som e silêncio; timbres diferenciados de instrumentos de percussão (**conceituais** – musicais e linguísticos)
- andar na pulsação; parar imediatamente (conforme o comando) e ficar imóvel (estátua); alinhamento postural; bater palmas no momento preciso; coordenação da fala, de modo claro e preciso, com boa projeção vocal; certeza na direção e na lateralidade (para a frente, para trás, para a esquerda ou para a direita); noção temporal e espacial, movimentando-se dentro do espaço da sala; reconhecer e seguir um determinado instrumento pelo timbre (**procedimentais**);
- elaboração de regras do jogo e respeito a essas regras; respeito à regente e aos colegas (**atitudinais**).

Desenvolvimento das atividades:

1. Jogos rítmicos

a) 1,2,3,4 (métrica quaternária)

Preparação: as crianças, em círculo e em pé, foram em umeradas em **sequência**.

Uma pulsação foi estabelecida, sendo marcada pelas clavas. Cada criança, em sua vez, batia palmas exatamente na pulsação e simultaneamente falava seu número, estabelecendo a **métrica quaternária**. Ocorriam alguns atrasos, então repetíamos o exercício (invertendo o **sentido – de horário para anti-horário**, ou variando o andamento) buscando cada vez mais **precisão**.

Varição 1: substituímos o número 1 por palmas (representando o **apoio**), os outros números (2,3,4) continuaram a ser falados. Por fim, os números 2, 3, 4 foram só contados mentalmente: crianças em silêncio, **ouvindo** somente o som das clavas (estimulando a atenção e a concentração).

As crianças pediram para repetir o jogo, mas que fosse “de eliminar” (competitivo). Então, estabelecemos algumas **regras**: “o que faz eliminar?” As próprias crianças determinaram: “não falar na hora” (ou seja, atrasar ou adiantar conforme a pulsação) ou falar o número errado. A criança “eliminada” se sentaria e então mudaria toda a ordem dos números pré-estabelecida, o que dificultaria o jogo (trazendo um novo desafio).

Percebeu-se que as crianças estavam em pé com uma postura desleixada, então lembramos da “postura de cantores”, com apoio nos dois pés.

Varição 2: falar o **nome** no 3º tempo da métrica (sílabas tônicas do nome juntamente com a marcação da pulsação).

Preparação: indicar o que cada criança deveria fazer (sem a marcação da pulsação): palma (1), pensar (2), nome (3), pensar (4); verificou-se se todas haviam entendido o procedimento. Iniciamos lentamente e após repetir 2 vezes, aceleramos o andamento. Algumas crianças sentiram que não conseguiriam realizar o jogo mais rapidamente, mas conseguiram fazê-lo. Ao final, foi lhes dito que estavam “craques”, o que lhes incentivou e lhes deu uma grande sensação de satisfação.

b) 1,2,3 (métrica ternária)

Preparação: revimos os conceitos de **pulsação quaternária e ternária**. Os tempos foram marcados por dois instrumentos: tambor, no **primeiro tempo/apoio** (tocado por um monitor) e clavas (tocadas pela regente), no segundo e terceiro tempos. Neste exercício, cada primeiro tempo seria marcado pelas crianças por um passo, conforme a **direção** indicada: para a frente, para trás, para o lado direito ou para o lado esquerdo (para isso, conferimos se as crianças estavam seguras em relação ao lado esquerdo e direito, perguntando: “qual é o braço direito?” Verificou-se que algumas estavam se confundindo. Também foi avisado para que os passos fossem pequenos, para evitar que as crianças se machucassem. Duas colocações das crianças foram bastante interessantes: ao mostrar como andar para os lados, as crianças logo associaram: “caranguejo!”, e ao andar para trás, um coralista começou a imitar o som que o caminhão faz ao andar de ré.

Iniciamos com um **andamento lento**, com passos para a frente no primeiro tempo. Depois de um tempo, foi indicado “para trás”, pedindo atenção ao andarem nessa direção, e rapidamente mudamos o passo para o lado direito, e depois, esquerdo. Observamos se todos estavam realmente dando passos em na direção indicada.

c) Andando na pulsação – com dois instrumentos

Preparação: lembramos de exercícios já realizados, em que as crianças andavam conforme a **pulsação** marcada por um instrumento. Dividimos as crianças em dois grupos. Escolhemos dois instrumentos de **timbres** bem diferentes, sendo um de golpear (cajón) e outro de chacoalhar (chocalho) e cada grupo deveria estar atento a um destes instrumentos, andando conforme a pulsação estabelecida por ele. Se o instrumento parasse de tocar, as crianças “virariam estátua”.

Iniciamos com o cajón e o grupo andando em uma pulsação lenta, por ele estabelecida. Depois introduzimos o chocalho, subdividindo a pulsação do cajón, então os grupos estavam andando em pulsações diferentes. Paramos o chocalho (as crianças do grupo do chocalho ficaram “estátuas”) e só o cajón continuou, de forma que o grupo do cajón andou entre as “estátuas”. Continuamos o exercício com várias combinações diferentes (cajón subdividindo a pulsação do chocalho, dois instrumentos na mesma pulsação, cajón em pausa).

d) Robôs (pulsação binária)

Preparação: usamos o recurso da **imaginação**: “faz-de-conta que vocês são robôs (com rodinhas nos pés)”; as crianças demonstraram alguns movimentos mecânicos com os quais poderiam imitar os robôs. Propusemos uma pulsação binária e somente no 1º tempo, poderiam mudar de posição (fazendo movimentos bem mecânicos), permanecendo imóveis no 2º tempo. Depois de um tempo aceleramos o andamento. Para terminar o jogo, foi dito: “acabou a bateria!”, ao que elas sonorizaram um robô desligando, cada criança à sua maneira. Isso foi criado no momento do ensaio, e por isso deixamos esse último jogo para o final dessa parte (invertendo o que havia sido planejado).

Obs. como o primeiro jogo durou mais que o planejado, não realizamos o jogo do silêncio.

INTERVALO (aproximadamente 15 minutos): tempo para comer, beber água, ir ao banheiro.

2ª PARTE: na sala 2 do curso de Música*

*Foi preciso usar uma outra sala, pois o Anfiteatro foi ocupado para outra atividade da Universidade (a qual não foi comunicada com antecedência, o que nos levou a improvisar algumas atividades). Foi preciso que as crianças se readaptassem a esse outro espaço físico, bem menor do que aquele em que estão acostumadas a realizar a preparação vocal. Além disso, havia um aluno do curso de Música estudando piano em uma sala próxima, podendo ser ouvido. Tudo isso conturbou um pouco o andamento do ensaio.

Os **objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores** aparecem interligados no aprendizado e na execução da peça musical cantada:

- motivar as crianças no trabalho coral, apresentando a preparação vocal e o ensino do repertório com propostas lúdicas;
- recordar (para os coralistas “veteranos”) e construir (para os novos coralistas) as bases da técnica vocal pelo trabalho corporal
- estabelecer relação entre a preparação vocal e o estudo da peça do repertório;
- levar ao conhecimento das crianças uma nova canção, diferente da música que estão acostumados a ouvir no cotidiano, e em uma língua diferente;
- trabalhar noções de cultura japonesa, a partir dos conhecimentos das crianças, a fim de uma melhor identificação com a canção e uma interpretação mais expressiva do repertório,
- estabelecer as bases do trabalho coral, que depende do empenho e participação de todos no grupo.

Conteúdos: identificação do La440 como afinação inicial; direção do som (ascendente e descendente); articulação do texto e melodia da peça “Tchurip” (**conceituais**);
 - uso da metáfora física para indicação melódica; movimentação artística na música; esquema corporal (alongamento, dissociação de partes do corpo); orientação espacial; alinhamento postural (observação dos pés, joelhos, ombros, cabeça, ísquios na posição sentada), controle respiratório (inspiração silenciosa, expiração curta e longa, articulação na letra “F”, apoio no fonema “tch” e “respiração surpresa”), vocalização inicial (*glissandos*, vibração labial, suavidade no cantar) e vocalizes (fazendo automaticamente a mudança de um tom a outro; vocalizes em tríades descendentes, saltos de 5ª e graus conjuntos); ataque vocal sem golpe de glote; forma de boca; projeção vocal; foco na audição (**procedimentais**);
 - ser coralista: atenção e resposta à regência, nas entradas e respirações (**atitudinais**).

1. Preparação vocal:

Os exemplos foram explicados e demonstrados pela regente, que realizou todas as atividades juntamente com as crianças.

a) Postura:

Lembramos de ajustar o corpo para cantar. Pedi para deixarem os **pés afastados** e os **joelhos flexíveis**, então balançamos o corpo emitindo um A grave e depois um A agudo (o que deixou a voz trêmula e as crianças acharam engraçado). Ao final, foi lembrado para não deixarem os joelhos travados.

Depois utilizamos novamente o recurso do “faz-de-conta” para que as crianças imaginassem que eram marionetes, e assim imaginamos um marionete “solto” (corpo “mole”) e depois um marionete sendo sustentado, levantando lentamente e ajustando a postura. Foi ressaltado que a **cabeça** não podia ficar nem muito alta, nem muito baixa. Fizemos SIM e NÃO lentamente, até chegar em uma posição confortável onde a cabeça ficou **“encaixada” na coluna**.

Para os **ombros**, fizemos “ginástica”, levantando e soltando alternadamente ombros esquerdo e direito (conforme a instrução da regente) ou os dois simultaneamente. Lembramos que os ombros precisam ficar relaxados para cantar.

Posição sentada: as cadeiras desta sala não favoreceram a postura sentada. Mas sentamos arredondando a coluna e depois nos ajustamos, lembrando da “minhoca esticada” e depois procurando os ísquios (balançando o corpo de um lado para o outro).

b) Alongamento e vocalização inicial:

Arco-íris: com a ponta dos dedos, imaginamos desenhar as linhas do arco-íris, traçando arcos imaginários no ar de um lado a outro (dentro do espaço possível). Enquanto isso, a voz acompanhou o movimento com *glissandos* ascendentes e descendentes. O modo como o movimento do arco foi conduzido já trabalhou simultaneamente o alongamento de braços, ombros e tronco. Por isso não realizamos exercícios específicos para essas partes do corpo, como planejado.

Bola imaginária: as crianças que já faziam parte do coro se animaram quando esse jogo foi anunciado. Com as crianças sentadas, imaginamos a bola sonora, jogada de uma criança a outra. Um coralista fingiu “estourar” a bola, então as outras crianças começaram a rir. Fingi “encher” outra bola. Outras duas crianças fizeram o mesmo, então combinamos que a bola

não ia estourar mais. Algumas crianças novas, por timidez, não quiseram participar, ou seja “pegar a bola”; não forçamos a participação delas no jogo, permitindo que elas apenas observassem.

c) Respiração:

10 “F” s curtos aspirados, fingindo encher um balão de ar; depois imaginamos um pequeno furo no balão, por onde o ar escapou bem lentamente, sem fazer ruído (em um longo “F”). Foi preciso chamar a atenção para a postura, pois as crianças estavam se curvando ao soltar o ar.

Após o exercício, as crianças estavam em silêncio, portanto, foi possível explicar a atividade seguinte com uma voz bem suave.

d) Vocalização inicial:

Vibração labial (BRRRR): em *glissando* (demonstrei e as crianças imitaram); gestos com os braços indicavam a direção descendente, a tomada de ar e um novo reinício da região aguda.

e) Afinação:

ao ouvirem o Lá3 tocado no piano, imediatamente as crianças começaram a cantar “U”, contudo, demorou um tempo para que todos entoassem a mesma nota (analisando os vídeos deste ensaio, foi possível constatar que se passaram 6 segundos até que todos afinaram)

2. Vocalizes:

a) Bom, bom, bom – ao sinalizar o *levar* para o vocalize, as crianças já começaram a cantar (com exceção das novas). Foi preciso lembrá-las de respirar com calma e sem ruído, deixando os ombros relaxados e “enchendo o tanque de ar”. A partir do Lá3, o vocalize foi subindo por semitons até chegar ao tom de Re Maior, tendo a nota Mi4 como mais aguda. Neste tom, percebemos que algumas crianças estavam entoando 8ª abaixo.

Fizemos uma “experiência”: ao cantar um longo “M” no final, pedi para que abrissem lentamente a boca e continuassem com o mesmo som. Algumas crianças tentaram fazer, mas não conseguiram. Foi pedido para que ouvissem como precisavam fazer, sem mudar o som da nota, e o resultado foi melhor.

Foi possível notar que o som das crianças estava mais forte do que de costume, isto é, as crianças estavam com uma entoação muito forçada, o que pode ser atribuído ao timbre do piano (muito estridente) ou à reverberação da sala. Foi pedido, então, para que cantassem com mais suavidade.

b) Hi-hi-hi, he-he-he, há-há-há:

Vocalize descendente, partindo da nota Ré4 (em Sol Maior). Pedi para que a pianista tocasse a melodia do vocalize no piano e perguntei quem se lembrava, algumas crianças começaram a cantar já com as sílabas. Todas cantaram na oitava certa, sem mudança de 8ª e, chegando ao grave (Do#3), mantiveram a mesma colocação vocal do registro agudo. As crianças responderam às mudanças de tom, sem que fosse preciso ouvir a melodia e repetir. Mas novamente foi preciso pedir às crianças para cantarem com suavidade.

c) lo can-to

Partindo do Re3 (I grau), foi possível perceber que as vozes estavam com uma colocação mais próxima da fala. Com o salto, a nota mais aguda (V grau) ficou muito gritada, mais destacada do que as outras. Pedi para que usassem um gesto para direcionar o agudo com suavidade (levando uma das mãos para longe do corpo com leveza). Funcionou para a maioria das crianças, mas outras (principalmente as mais novas) continuaram com uma emissão bastante forçada. Foi possível chegar até a nota Mi3, mas para algumas crianças a voz não estava bem colocada e apoiada, ou seja, beirava os gritos.

d) Mo – iô – iô

Em graus conjuntos ascendentes e descendentes (I-II-III-II-I-II-III-II-I), que formavam as notas iniciais da canção do repertório que as crianças aprenderiam em seguida. Iniciamos exatamente nessas notas: Fa3—Sol3—La3. As crianças se mostraram bastante ansiosas para começar a cantar, adiantando a entrada; portanto, foi preciso alertá-las sobre a **inspiração** (antes de cada tom) e sobre a **entrada** indicada pela regência, para que todas comesçassem a cantar juntas (com precisão). As crianças subiram por semitons até chegar à nota Re4, que é a nota mais aguda da música (tonalidade de Si bemol Maior) sem dificuldade, então subimos mais um semitom (Re#4).

Após o vocalize, as crianças estavam bastante concentradas e mantiveram-se assim quando souberam que a música a ser aprendida era no idioma japonês.

3. Estudo de repertório

a) “Tchurip” (Tulipas), canção tradicional japonesa

Primeiro, foi explicado o **significado do texto** da canção (tulipas, uma flor comum no Japão). Expliquei que no idioma japonês não havia a letra “L” e foram dados exemplos com os nomes das crianças: JuRiana, CamiRa, NatáRia. O interesse das crianças pela canção foi crescendo. Junto com o piano, a regente cantou a primeira palavra (que se repete): *saita*. Como a melodia já tinha sido trabalhada no vocalize, a introdução do texto foi praticamente automática. Foi pedido para que não respirassem entre uma palavra e outra, e com isso conseguimos um efeito mais *legato*.

As crianças ouviram a segunda frase, com uma melodia ainda desconhecida e um texto mais longo e mais articulado (*tchurip pu no há na gá*), então acharam mais difícil (“hã?”). Por isso, foi necessário trabalhar o texto separadamente (sem melodia). O “tch” inicial foi enfatizado, por meio do **apoio respiratório**. Esse apoio foi associado a um espirro (“atchim!”) e ficou mais fácil para que as crianças entendessem como deveriam fazer. Pedi para que fizessem somente “tchurip”, todos juntos, conforme a regência, buscando **precisão na entrada**.

A regente cantou duas vezes a frase junto com o acompanhamento do piano, indicando a direção da melodia, e pediu para que as crianças apenas ouvissem. Foi explicado que entre a primeira e a segunda frase a respiração seria “surpresa”. Em seguida as crianças cantaram, seguindo a regência, e foi preciso acertar a pronúncia várias vezes. O trabalho foi elogiado quando as duas frases foram acertadas em texto e melodia (“muito bem!”) e então passamos para a terceira frase. Essa terceira frase tinha a mesma melodia de *saita*; mas com outra

palavra. Ao pronunciá-la, imediatamente as crianças já foram associando à melodia. Assim, foi possível já passar para a quarta frase. Foi explicado que essa frase era quase igual à segunda, mudando apenas a última nota, um pouco mais grave; essa melodia foi cantada pela regente e uma das crianças a repetiu instantaneamente, em “rarara”. Foi ensinado o texto (*akashi-ro ki-i-ro*), algumas crianças já cantaram espontaneamente junto com a regente e na repetição, todas as crianças já estavam cantando.

Cantamos desde o início, e as crianças tiveram um pouco de dúvida na segunda frase, que foi repetida até ficar mais segura. Retornamos ao início e para variar as repetições, fomos alternando meninos e meninas cantando e chamando a atenção para o início, pela regência. Chegamos às duas últimas frases: *do no há na mi tê mô* e *kire-ê-da ná*. As crianças ouviram a melodia no piano. A regente cantou as duas frases e as crianças a ouviram. Foi enfatizado que a melodia estava em uma região mais aguda e as crianças precisavam tomar mais ar para cantar. A penúltima frase foi repetida várias vezes (falada) pelas crianças e só depois foi associada à melodia. Fizemos o mesmo com a última frase. As crianças estavam bastante concentradas, o trabalho fluiu bem desta maneira e o aprendizado foi bem rápido.

Foi perguntado às crianças se já tinham visto algum filme japonês na televisão. Uma criança representou a figura de um “ninja”, então foi questionado se essa música parecia uma música de “ninja” (cantando a primeira frase em uma posição de luta), ao que as crianças naturalmente responderam “não!”. Aqui, demos ênfase ao **caráter** expressado pela música. Foi lembrado que o texto da música tratava de flores, ou seja, algo que expressava tranquilidade, pacificidade.

Movimentação artística: as crianças foram divididas em duplas. Ao cantar *tchurip pu no há na ga*, deveriam voltar-se para o colega e cumprimentá-lo, como na tradição japonesa. Um dos coralistas, que tem parentes japoneses, ressaltou que as mulheres e os homens se cumprimentam de maneiras diferentes: as mulheres, com as mãos unidas na altura do peito, e os homens, com os braços para baixo, mãos nos quadris. As crianças se divertiram com os cumprimentos em duplas. Depois as crianças se colocaram em círculo e ficou combinado que em *do no há na mi tê mô* todos dariam pequenos passos para a frente e em *ki ri ê da ná* todos se cumprimentariam mutuamente, curvando-se para a frente. Todos ficaram satisfeitos com o resultado.

Notou-se que ao contar os tempos (1—2—3— “e”) com suavidade para iniciar a música, as crianças também iniciaram o canto com bastante suavidade.

b) Chai, chai (música africana)

Recordamos a música aprendida nos ensaios anteriores. A regente notou que algumas notas não estavam precisas e as crianças cantavam com muita força, portanto, foi pedido para que as crianças ouvissem e repetissem cada frase. Algumas, ansiosas, já foram cantando junto com a regente, então, foi preciso interromper a frase “de surpresa”, no momento do canto. Desse modo, aqueles que estavam cantando com a regente ficavam destacados e ficava perceptível que eles estavam cantando no momento em que deveriam ouvir (o que era motivo de riso para os outros que estavam prestando atenção). As crianças tiraram algumas dúvidas sobre o texto, que ainda não estava claro (principalmente *kunadei*, com ênfase na letra N).

4. Tarefas:

- **objetivos (cognitivos):** estabelecer e firmar o conceito de paisagem sonora; estimular a atenção aos sons do cotidiano.

- **conteúdos (conceituais e procedimentais):** o que é paisagem sonora; elaboração de uma lista de sons ouvidos em ambientes diversos.

Foram entregues as tarefas da semana anterior*, corrigidas, com uma balinha anexada. As crianças ficaram muito felizes ao serem surpreendidas com esse “prêmio”. Houve um prêmio especial (mais balas), para a coralista que fez a tarefa mais completa.

Ao final: foram distribuídas as partituras da música “Tchurip”, ao mesmo tempo em que se realizava a chamada. Dessa forma, já deixamos guardadas as partituras para as crianças que faltaram (anotando seus nomes nas próprias partituras), facilitando a organização do acervo do coro e das pastas das crianças.

*essa tarefa consistiu em elaborar uma lista de sons ouvidos em diferentes ambientes: em casa, na rua, na escola e em um lugar a ser escolhido pelas crianças, conforme sua rotina (poderia ser uma igreja, por exemplo). Com isso, trabalhamos o conceito de *paisagem sonora*.

Avaliação geral: foi possível perceber que as crianças que participaram do PCIU em 2013 tinham uma resposta muito mais imediata e mais precisão nos jogos e exercícios do que as que iniciaram no grupo em 2014, ou seja, há aproximadamente um mês. Essas crianças novas, contudo, já estão bem entrosadas ao grupo e participaram de todas as atividades espontaneamente.

Embora a mudança de sala tenha interferido um pouco no ambiente sonoro do ensaio, as crianças estavam bastante atentas e interessadas; ainda demonstram ansiedade no momento de cantar, por isso é preciso insistir para que ouçam com atenção à melodia que está sendo ensinada, sem que cantem junto. As crianças novas estão rapidamente se entrosando ao grupo, se integrando à rotina de atividades e se mostram engajadas no aprendizado musical. Em alguns momentos, iniciaram-se conversas paralelas (principalmente entre as “veteranas”), mas o início de uma nova atividade fazia com que a concentração das crianças retornasse para o ensaio. Algumas atividades planejadas foram substituídas por outras, mas não houve prejuízo aos objetivos gerais. O aprendizado da peça japonesa foi mais rápido do que o esperado, sendo possível até inserir a movimentação artística.

PCIU – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS
Planejamento 28-06-2014

1ª PARTE — NO ANFITEATRO

Jogos rítmicos

Dividir as sílabas da palavra borboleta; cada criança fala uma palavra na pulsação;

Polirritmia – dividir em 2 grupos: um grupo de 4 crianças fala a palavra “BORBOLETA”, sendo uma sílaba para cada semínima; as crianças do outro grupo falam (individualmente) adjetivos em ritmo de colcheia: “livre”, “branca”, etc., indicados pela regência.

LANCHE + FILME (Pedro e o Lobo)

2ª PARTE (ainda no Anfiteatro)

Solfejo – Sol—Mi, semínimas e colcheias. Nomes e “vinheta da Copa”

- bola imaginária “chutada”

- alinhamento postural: recordar o esquema da profa. Leticia

- concentração corporal: imaginar uma bola de futebol que é pega no chão e levantada; a bola cresce, cresce e estoura!

- glissandos: sonorizar a movimentação de bandeiras

VOCALIZES: 1) bombombom

2) hi hi hi, He, He, He, há, há, há

3) a é i ó u – ó i – ê – aaaaaaaa

4) va – vê – vi – vó – vu

5) tríade: pó— pó— pó — pó—pó— FF

Repertório:

Ensinar JIMBA, JIMBA;, recordar El Café; Chai-Chai; Rire, rire

*AVISO: foto do grupo no Teatro Glaucê Rocha



ANÁLISE DO ENSAIO (4)

Data: 28/06/2014 (120 minutos)

Número de crianças participantes: 15

Membros da equipe: Ana Carolina, Ana Lúcia, Lauane, Mariana

Obs. não houve ensaios nas duas semanas anteriores, devido ao feriado municipal e ao jogo do Brasil na Copa do Mundo. As crianças estavam bastante ansiosas pelo jogo que se realizaria mais tarde, portanto, muitas das atividades tiveram esse foco para atrair mais o interesse das crianças.

1ª PARTE (Anfiteatro) – 09:00h

Objetivos (cognitivos e psicomotores):

- buscar a precisão rítmica;
- desenvolver a polirritmia em associação com o elemento textual

Conteúdos (conceituais e procedimentais):

- divisão silábica;
- palavras dissílabas paroxítonas;
- semínimas e colcheias (pulsção e subdivisão da pulsção);
- polirritmia.

Descrição das atividades:

Jogo rítmico

Bor-bo-le-ta — polirritmia

Primeiro, separamos as sílabas da palavra “borboleta”. Foi proposto que cada criança, no círculo, falasse uma dessas sílabas em sequência, dentro da pulsção estabelecida. As crianças se atrapalharam bastante com a sílaba que deveriam falar, portanto precisamos repetir o jogo várias vezes até que conseguíssemos precisção.

Depois, pensamos em qualidades (adjetivos) para essa borboleta, sendo que essas qualidades deveriam ter a mesma divisão e acentuação – e um dos coralistas imediatamente identificou: dissílabas paroxítonas. Também foi lembrado que a palavra “borboleta” é um substantivo.

Cada criança falou uma qualidade diferente (sendo que algumas delas já tinham sido apresentadas no solfejo das aulas anteriores): leve, solta, fria, verde, branca, velha, grande, livre, rosa, linda, etc. Foi enfatizado que cada pulsção se dividia em duas partes, ou seja, duas sílabas, e a primeira sílaba (tônica) deveria ser falada justamente na marcação da pulsção.

Entre uma palavra e outra, estabelecemos uma pausa (espera).

Após conseguirmos realizar o jogo com precisção, um novo desafio foi proposto: juntar a primeira e a segunda partes do jogo, estabelecendo assim uma polirritmia: 4 crianças falando as sílabas de “bor-bo-le-ta” e as outras crianças, falando seus adjetivos. Dois coralistas

associaram o jogo a um rap, e enquanto não chegava sua vez improvisaram percussão vocal. Procuramos o máximo de precisão rítmica neste jogo.

LANCHE – durante esse momento, exibimos para as crianças o filme “Pedro e o Lobo”, que traz **conteúdo musical** (timbres instrumentais e temas associados aos personagens). Após a exibição do filme, a regente conduziu uma discussão a respeito do que fora ilustrado e percebido pelas crianças.

Objetivo: aprendizado de elementos musicais e estímulo à percepção musical dentro de uma proposta lúdica.

2ª PARTE (10:00h)

Objetivos (cognitivos e psicomotores):

- aprimorar a prática da manossolfa;
- avaliar o aprendizado do som das notas, pela entonação individual (Sol e Mi);
- tornar a leitura mais atrativa e significativa para as crianças, com a utilização de seus próprios nomes e da temática da Copa do Mundo (em voga à época da realização deste ensaio);
- recordar os ensinamentos trazidos pelos professores Letícia e Carlos Eduardo no ensaio anterior;
- identificar melodias iguais em textos diferentes;
- levar as crianças à manutenção da postura para o canto;
- ensinar uma nova canção para as crianças (Jimba, Jimba);
- aperfeiçoar a interpretação da canção “El Café”;
- levar as crianças à manutenção da colocação vocal (impostação) e apoio respiratório, nos registros agudo e grave;
- continuar conscientizando as crianças sobre a importância do **ouvir** para o aprendizado musical.

Conteúdos (conceituais e procedimentais):

- notas Sol e Mi – leitura e relação intervalar (pelo som);
- leitura de semínimas;
- forma de boca (letra “U”)
- postura para o canto;

Descrição das atividades:

1. Manossolfa:

representação das notas Sol e Mi, com ritmos diferentes; exercício de memorização e imitação (crianças cantando com o gesto correspondente, repetindo os exemplos da regente). Os exercícios de leitura foram projetados por *datashow* em tela apropriada, para que todas as crianças pudessem ler.

2. Solfejo

a) Revisão das lições apresentadas em ensaios anteriores

b) Nome das crianças:

alguns nomes (Emanuel, Vitor Matheus e Lavínia) foram aplicados às notas Sol e Mi em sequência e foram cantados pelas crianças.

c) Tema da copa:

as notas Sol—Mi—Sol—Mi foram entoadas pela regente no mesmo ritmo do tema da Copa do Mundo, veiculado na televisão (início da melodia). Foi perguntado às crianças se conheciam aquela melodia (“você já ouviram isso em algum lugar?”), e logo as crianças a identificaram, começando a cantar esse tema. Essa identificação permitiu uma melhor memorização sonora do intervalo Sol—Mi. O restante da vinheta foi tocado no piano e grafia das notas foi projetada pelo *datashow*:



Figura 38 – slide: solfejo Sol-Mi, evocando a melodia vinheta da copa do mundo

3. Preparação Vocal (crianças em pé e em círculo)

a) Bola imaginária chutada

repetimos o exercício em *glissando* que as crianças já conhecem, porém, usando chutes para mandar a bola de uma criança a outra. As crianças foram espontaneamente narrando os chutes, como em um jogo de futebol.

b) Alinhamento postural

lembramo-nos do esquema ensinado pela professora Letícia: “orelhas em cima dos ombros; ombros em cima dos quadris; quadris em cima dos joelhos; joelhos em cima dos pés e pés em cima do chão”.

c) Concentração corporal

a regente conduziu a imaginação das crianças: a bola de futebol cresceu e se transformou em uma bola de pilates (grande); então, nos abaixamos para pegá-la; seguramos no alto (braços abertos e esticados); giramos (rotação do tronco) até que a bola estoura (relaxando e jogando o corpo para a frente). Depois enchemos novamente a bola e fomos levantando conforme a bola imaginária foi enchendo.

Obs. Como logo após este exercício as crianças estavam em silêncio e bastante concentradas, já partimos para a afinação, pois se realizássemos o exercício de *glissando* as crianças provavelmente se dispersariam novamente.

d) Afinação em La440:

as crianças cantaram “U” lembrando da forma de boca ensinada pelo prof. Carlos Eduardo (“canudo de milk-shake”).

4. Vocalizes

a) Bom, bom, bom – subindo por semitons, chegando à nota Mi⁴

b) “Hi-hi-hi, hê-hê-hê, há-há-há”

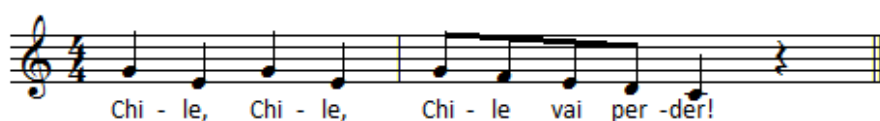
Antes de iniciar o vocalize, a regente pergunta o que poderia ser cantado quando o Brasil fizesse um gol: hi-hi-hi... crianças se animam. Então começamos o vocalize em Sol Maior (sendo Re⁴ a nota mais aguda) e descemos por semitons até Do³ Maior 3.

c) “Brasil!” – com a melodia de “Io canto” (essa ideia surgiu no momento do ensaio)

Entoamos o salto de 5^a Justa ascendente com um gesto (braço direito para cima), evocando o “gol”. As crianças cantaram o vocalize sem dificuldade, pois a melodia já era conhecida, dentro da tessitura Do³—Mi⁴. Um coralista sugeriu substituir “Io canto” por “vai ganhar” e outras propostas de gritos de torcida surgiram nesse momento.

d) Chile

Então, partindo das ideias que surgiram no vocalize anterior, a professora Mariana teve outra ideia para o vocalize, partindo do intervalo Sol—Mi e considerando que o Chile seria o adversário do Brasil nesse dia:



Partitura 50 – Vocalize “Chile”, criado pela profa. Mariana

Algumas crianças propuseram movimentos com o corpo, e fomos incorporando-os de forma livre. Este vocalize também foi cantando dentro da tessitura Do³—Mi⁴.

Um dos coralistas estava bastante agitado, chamando a atenção. Quando a regente se colocou do lado dele, abraçou-o e chamou-o de “meu amigo”, pedindo calma, ele mudou de atitude.

5. Estudo do repertório:

a) Música nova: Jimba, jimba

As crianças se sentaram e se debruçaram nas carteiras para descansar enquanto ouviam a melodia da música nova tocada no piano. As crianças permaneceram em silêncio, concentradas na música. Mas quando a regente começou a cantar, algumas crianças já tentaram acompanhar, por ansiedade; a regente perguntou, como de costume: “como vocês já estão cantando, se não conhecem a música?”. Então pararam de cantar para ouvir; a melodia foi indicada por gestos ascendentes e descendentes no plano vertical. A regente cantou uma vez e em seguida as crianças acompanharam, mas não estavam muito seguras. Pedi para que ouvissem mais uma vez a melodia no piano e se sentassem corretamente na carteira. Depois de ouvir o piano, a atenção ficou voltada para a regente. Com isso, as crianças ficaram mais concentradas, respiraram antes de começar a cantar e atenderam à regência, portanto, o resultado foi muito melhor e as crianças foram elogiadas pela regente.

Na melodia cujo texto é sempre igual (“la-la-la”), não havia muita precisão nas notas, então esse trecho foi passado lentamente, com indicação da direção da melodia pelo gesto. As crianças repetiram a música toda duas vezes, e se surpreenderam ao saber que já tinham aprendido a música toda, que era bem curta.

b) Recordação de “El Café” – com a professora Mariana (regente assistente)

Mariana procurou corrigir algumas palavras do texto em espanhol que não estavam sendo pronunciadas corretamente, e também chamou a atenção para algumas notas da melodia: embora as frases se repetissem, os finais eram diferentes na 1ª e 2ª vez. Quando as crianças cantaram a música toda, algumas ainda erraram algumas notas, mas com o ensaio contínuo, foram consertando esses erros. A regente assistente pediu para que as crianças interpretassem as palavras faladas no interlúdio com mais ênfase (“chocolate”, com mais doçura, pelas meninas; “ai, café”, com mais firmeza, pelos meninos). As crianças foram levadas ao espaço do “palco” em posição coral. Havia bastante agitação, mas quando a introdução começou a ser tocada no piano, as crianças fixaram os olhos na regente assistente e a música foi cantada inteira, mais uma vez, com um bom resultado. Como fizemos um ensaio mais longo de “El café”, não houve tempo para recordar outras músicas do repertório. Terminamos o ensaio cantando o tema da copa (para firmar o intervalo Sol—Mi), tiramos a “foto da torcida”(muitas crianças estavam com a camisa do Brasil) e assim, as crianças saíram bem felizes do ensaio.



Imagem 48 – “Foto da torcida”, em ensaio realizado no dia do jogo do Brasil na Copa do Mundo

4.6.2. Oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística

No mês de junho de 2014, realizamos um evento bastante significativo para o PCIU!: a “Oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística” ministrada pelos professores convidados Carlos Eduardo Vieira e Letícia Corrêa (já notados nesta tese). O professor e regente Carlos Eduardo, que preferiu ser chamado por seu apelido “Caê” pelas crianças (e assim criar uma maior proximidade com elas), trabalhou a técnica vocal sobre o repertório já aprendido. Nos exercícios de respiração (usando a estratégia do “jogo do espelho”, em que as crianças imitavam os movimentos do regente), o professor trabalhou a respiração lenta intensamente, demonstrando a expansão abdominal (chamando o abdômen de “caixa de força”) e as respirações breves, que ilustrou usando a imaginação: “faça de conta que você está engolindo uma almôndega”. O professor trabalhou *glissandos* ascendentes e descendentes para obter das crianças a voz de cabeça e com vocalizes, trabalhou a forma de boca em cada vogal (A-É-Ê-I-Ó-Ô-U).



Imagem 44 - professor Carlos Eduardo realizando com as crianças o “jogo do espelho”

A bailarina Letícia, além de trabalhar a expressão corporal e o alinhamento da postura, criou a “movimentação artística” (termo já discutido nesta tese) para algumas peças do repertório – “Chai, chai”, e “Rire, rire”. Em “Chai, chai” a bailarina sugeriu que as crianças iniciassem sua performance agachadas (com o joelho direito no

chão, apoiando o corpo) e fossem levantando lentamente, fileira após fileira durante a execução da introdução ao piano. Essa coordenação precisou ser indicada pela regência, para que todos se levantassem simultaneamente. A regência também foi necessária para a sequência de percussão corporal, realizando todos os movimentos com as crianças, pois algumas delas tendiam a apressar os movimentos. Essa prática também foi essencial durante os primeiros ensaios, para que as crianças tivessem segurança na sequência estabelecida.



Imagem 45 – bailarina Letícia Corrêa em trabalho de expressão corporal (06/06/2014)

Outros elementos foram aperfeiçoados, por exemplo: após a sequência de percussão corporal (batida nas pernas, palmas, batida nos ombros e estalos de dedos), as crianças “largavam” os braços e isso fazia com que a frase seguinte começasse a ser cantada sempre com a afinação um pouco mais baixa. Letícia observou as crianças cantando e sugeriu que após o estalo, as crianças abaixassem os braços lentamente; com essa simples alteração sugerida, a afinação e a colocação vocal melhoraram muito.



Imagem 46 – crianças trabalhando com a movimentação artística em “Chai, chai”

Em “Rire, rire”, Letícia propôs a primeira frase (“rire, rire, rire, rire”) com um leve giro do tronco, e os braços soltos acompanhando esse movimento. Em “il buosco”, em que a região aguda é entoada, a bailarina propôs um movimento circular dos braços se elevando para cima, e na frase seguinte, (“i nella campagna”), os braços abaixam se abrindo, também lentamente e com leveza. Em “il buon tempo”, as crianças inclinam-se para a frente (apoiando as mãos nos joelhos), para alargar as colunas e abrir as costelas e para que dêem a impressão, para a plateia, de que estão contando algo. Aos poucos vão se levantando, cantam “rire” novamente, sorrindo; ao cantar “há, há, há”, levantam e soltam rapidamente cada ombro (direito-esquerdo-direito); cantam o último “rire” com as mãos na barriga (como se estivessem realmente dando risada de algo) e em “nella campanha” colocam as mãos na cintura, como que avistando um campo. No interlúdio, também foram conduzidos movimentos: a cada dois tempos, um coralista olhava para o outro, girando o tronco e dobrando os joelhos, como em um cumprimento antigo; depois davam-se as mãos e se moviam para o lado esquerdo, depois direito. Todos os movimentos eram levados pela pulsação, contando-se os tempos (1-2-3-4). Por fim, a música se repetia e os movimentos também. Com essa prática, as crianças foram melhorando a noção temporal e espacial, ou seja: houve uma melhor proporção do tempo (os movimentos precisavam ser sincronizados, portanto, as crianças contaram os tempos até automatizarem os movimentos) e do espaço, pois precisavam se locomover por ele sem se chocarem umas com as outras e preenchendo todo o espaço sem deixar vazios.

Ao final, as crianças deveriam ficar em forma de estátua, atentas ao regente, até que fosse indicado o relaxamento, pelo corte final da regência.

A oficina de Movimentação Artística, além de ter sido muito apreciada pelas crianças, incentivou e forneceu subsídios para que a regente trabalhasse movimentos em outras canções. Assim, em “Tout en le monde”, com o auxílio de tiras (compridas) de papel crepom, foi sugerido um movimento circular com as fitas, que ilustravam o fraseado da canção. A movimentação auxiliou na interpretação; com uma maior liberdade de movimentos corporais (ao invés de se manterem “estáticas” no palco), as crianças ficaram mais “soltas” nas apresentações, isto é, menos tensas. A movimentação do coro também trouxe um importante desafio para a regência: a representação desses movimentos, que precisavam ser lembrados no momento exato; assim, a regência foi incorporando esses elementos, além da manutenção do andamento e da postura, das indicações de respiração, colocação vocal, apoio, dicção do texto, fraseado musical, entradas e cortes, variações de dinâmica e andamento, entre outros itens, que já mencionamos no primeiro capítulo deste trabalho.

A proposta de movimentação artística para o grupo foi bastante criteriosa, tendo sempre em vista a utilização de movimentos que favorecessem uma interpretação mais expressiva e facilitassem a emissão vocal. Não concebemos essa proposta como “coro cênico”, embora a monitora-bolsista tenha realizado alguns jogos teatrais para facilitar a expressão artística dos coralistas; entendemos que nossa proposta foi mais simplificada, por não envolver a representação teatral, de fato. A movimentação trabalhada também foi conectada às propostas apresentadas na “hora das brincadeiras”, dentro dos princípios do sistema de Dalcroze, em que o movimento é um facilitador da expressão musical.

Assim, a movimentação artística não foi acrescentada ao trabalho do PCIU! apenas com o intuito de apresentação pública ou de construção de um “espetáculo”, mesmo porque teríamos uma produção amadorística e pouco convincente - como vemos em muitos coros. Ao voltarem sua atenção para os elementos teatrais, os coralistas poderiam se desconcentrar nos aspectos musicais que desenvolvemos com maior ênfase (principalmente em relação à técnica vocal). Consideramos pertinentes

as considerações da regente Patrícia Costa (2009) nesse âmbito; embora a autora esteja se referindo mais especificamente ao seu trabalho com coro cênico juvenil, suas referências se aplicam à nossa proposta de movimentação artística:

além do trabalho musical – que já não é pouco - o coralista tem que se preocupar com outros aspectos da *performance*. Esta exigência precisa ser muito bem dosada, pois, dependendo do repertório executado (...) e/ou da experiência de palco dos cantores, ao invés de contarmos com um recurso que traga benefícios à produção encontraremos mais um fator de estresse para o grupo, podendo atrapalhar (e muito) o brilhantismo da apresentação (COSTA, 2009, p.69).

Portanto, a proposta de “movimentação artística” no PCIU! teve o intuito de aperfeiçoar outros campos da *performance*: evitar que as crianças permanecessem “estáticas” na posição coral durante os ensaios, enrijecendo a musculatura – ou, pelo contrário, relaxando a postura - e em ambos os casos, cansando mais rapidamente; associar o movimento a determinados aspectos da técnica vocal ou a aspectos musicais, como o fraseado e a dinâmica; estimular a memória cinestésica; proporcionar uma maior interação entre os coralistas; permitir maior liberdade de expressão, e envolver o aspecto lúdico – que é um facilitador da aprendizagem – ao imaginarmos uma cena, uma paisagem, um personagem, uma situação.

4.7. Terceiro semestre de trabalho: agosto a dezembro de 2014

Iniciamos o semestre com uma reunião de pais, para lhes apresentar as propostas dos ensaios (15, ao todo), e consultar-lhes a respeito das apresentações públicas para as quais o coro tinha sido convidado. Nesta ocasião também organizamos uma festa, para comemorar o primeiro aniversário do projeto. Houve a colaboração dos pais e dos monitores na provisão dos comes e bebes e na organização do local. Nesta data, era aniversário de uma das integrantes, que ficou muito feliz em comemorar junto com o PCIU!, conforme ela mesma declarou na entrevista realizada com os coralistas. A festa foi bastante significativa para todas as crianças e foi também um momento de integração dos pais, o que consideramos muito positivo para o projeto.



Imagem 49 – confraternização entre coralistas, pais e equipe pelo 1º aniversário do PCIU

As propostas de apresentações mais longas no segundo semestre nos levou a relembrar algumas peças do ano de 2013 – “Samba Lelê” e “Carimbó”, por proporcionarem uma interação com o público que se mostrou muito positiva nas apresentações daquele ano. Ensaíamos ainda duas peças: “Trenzinho caipira” (Villa-Lobos e Ferreira Gular) e “A primeira estrela” (Lulli e Lucinda). Ambas as peças foram propostas para apresentações em dois encontros de coros na UFMS, sendo um direcionado exclusivamente aos coros infantojuvenis e outro aos coros mistos, de formações diversas. A música de Villa-Lobos foi escolhida para finalizar o encontro com todos os coros participantes. Já a música de Lulli e Lucinda foi pesquisada com o intuito de ser cantada com o grupo vocal feminino “Maria Bonita”, que antecederia a apresentação do grupo e do qual a regente, regente assistente e pianista do PCIU! são integrantes. A mescla de vozes infantis e vozes femininas teve um resultado sonoro bastante equilibrado e amenizou o “medo de entrar no palco” de algumas crianças. É importante destacar que, como essas duas últimas peças a serem trabalhadas não se tinham sido planejadas com muita antecedência, não houve tempo suficiente de ensiná-la nos ensaios. A estratégia, então, foi gravar áudios em MP3 e enviar aos pais das crianças por *e-mail*. Os pais baixaram os arquivos em seus computadores e celulares, de modo que as crianças podiam ouvir os áudios de diversas maneiras: no próprio celular, em seus aparelhos de MP3, *iPads*, *tablets*, no aparelho de som do carro, etc. Com essa estratégia, as crianças aprenderam rapidamente as músicas, podendo ouvir os áudios repetidas vezes em ambientes e situações diversas. Bartle

(2003, p.9) também aconselha esse tipo de procedimento para o aprendizado de um repertório – uma gravação que possa ser ouvida em casa. Ademais, a regente ressalta que “as crianças precisam ouvir o modelo vocal de cabeça regularmente” (*id., ib.*). Em um momento posterior, fizemos uma gravação com cada criança cantando (como solistas) uma parte da música e ficamos surpresos com o resultado, pois elas não se sentiram inibidas em cantar diante da câmera e todas entoaram espontaneamente, dentro do ritmo e da afinação correspondentes à gravação da música “A primeira estrela”.

Para fechar o repertório de 2014, escolhemos duas músicas natalinas, preparadas para a apresentação a ser realizada no evento “Cantata de natal” da Praça dos Imigrantes (onde as crianças já haviam se apresentado em 2013). Recordamos duas músicas do repertório (We wish you a merry Christmas e O que é o Natal) e estudamos uma nova peça em latim: o cânone “Hodie”, cuja melodia foi facilmente aprendida e o texto não apresentou dificuldades para ser assimilado.

Com relação às apresentações do coro, realizamos a primeira do segundo semestre de 2014 no dia dos pais, apenas para apreciação das famílias das crianças (como fizemos no dia das mães). Já no mês de setembro, iniciamos uma série de apresentações públicas em ambientes exteriores ao ambiente de ensaio – as quais já tinham sido comunicadas aos pais –, cujos convites foram recebidos das seguintes instituições: Fundação de Cultura de Campo Grande (FUNDAC); Colégio Militar de Campo Grande; Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Movimento Concerto e Movimento Coral – projetos de extensão da UFMS; Teatro Municipal de Dourados/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Quase todas as apresentações foram noticiadas na Internet e também em jornal impresso (reportagens em anexo) e assim, as crianças tiveram seu trabalho artístico reconhecido e valorizado. É interessante relatar um fato ocorrido: uma das crianças contou que, ao mostrar em sua sala de aula da escola a reportagem de jornal com sua foto, os colegas ficaram admirados, alguns não acreditaram que era ele mesmo que estava na foto da reportagem.

Na primeira apresentação, em um evento denominado “Show da Primavera”, organizado pela Fundação de Cultura de Campo Grande e realizada no espaço “Armazém Cultural”, um fato interessante e bastante significativo aconteceu: o coro foi convidado para participar do programa “MS TV” (noticiário exibido pela TV Morena, correspondente regional da TV Globo) em uma chamada ao vivo para divulgar o evento que se realizaria à noite. Nem todas as crianças do coro puderam comparecer nesta chamada, mas o registro foi muito importante para divulgação do trabalho.



Imagem 50 – participação (ao vivo) no programa “MS TV”, em 12/09/2014. Foto: Clarice Gimenes, mãe de coralistas



Imagem 51 – apresentação no Armazém Cultural, em 12/09/2014 Foto: Clarice Gimenes

As crianças ficaram bastante entusiasmadas com a experiência de sair, como grupo, para duas apresentações. No caso do Colégio Militar, um ônibus do exército veio buscar as crianças; elas foram recebidas com um lanche e o espaço onde elas se apresentaram estava completamente lotado, com um público bastante eufórico que acolheu o coro com aplausos efusivos.



Imagem 52 – coralistas no ônibus do exército, acompanhados da monitora Lauane e da regente assistente, professora Mariana



Imagem 53 – público do concerto realizado no Auditório do Colégio Militar em 27/09/2014

Para o Teatro Municipal da cidade de Dourados, as crianças viajaram com o ônibus da UFMS (algumas delas, acompanhadas dos pais). Essa viagem foi marcante para as crianças, dando-lhes o orgulho de representar o grupo fora de seu ambiente. Mesmo com alguns imprevistos que derivaram do atraso do ônibus com que viajamos, as crianças mantiveram-se animadas e ansiosas para a apresentação, e podemos avaliar que tecnicamente essa foi uma das melhores apresentações do coro. Além disso, pensando em aspectos subjetivos referentes ao modo como as crianças se

sentiram e como absorveram essa experiência, é perceptível o “brilho nos olhos” e o entusiasmo das crianças ao narrarem essa viagem.



Imagem 54 – apresentação no Teatro Municipal de Dourados (cantando “Jimba, Jimba”), em 21/10/2014. Foto: Clésio Aderno

O encerramento do XIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM — um evento considerável para a área de Educação Musical — foi importante para apresentar o trabalho realizado para autoridades da UFMS, autoridades da própria ABEM e professores de música de outros estados brasileiros, que desconheciam o grupo. Considerando a significância desse evento para a educação musical em nível nacional, encaramos tudo com muita seriedade e naturalidade, de forma que as crianças se sentiram bastante confiantes nessa apresentação. Não lhes a responsabilidade de “não errar” ao cantar em um evento dessa natureza, nem lhes advertimos com relação à solenidade dessa apresentação e às expectativas de um público mais exigente, para que elas cantassem do modo mais natural possível, de acordo com o que fora trabalhado.



Imagem 55 – apresentação no XIII Encontro Regional da ABEM, realizado na UFMS (cantando “Rire, rire”) em 03/10/2014

Mesmo com uma série de apresentações agendada, nossos ensaios continuaram normalmente privilegiando o trabalho rítmico, o desenvolvimento do solfejo e da técnica vocal, ajustados às circunstâncias do ensaio. Aumentamos o tempo total de ensaio em 15 minutos para que pudéssemos manter esse foco e ao mesmo tempo, trabalhar o repertório de apresentações. A seguir, apresentamos a análise de um ensaio que se realizou em meio a essas apresentações e aproximadamente um ano após o segundo planejamento analisado nesta tese (19/10/2013), para que se possa observar as mudanças ocorridas nesse período.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS

PLANEJAMENTO – 04/10/2014

1ª PARTE

Atividades a serem preparadas pelo Alex

“Plano B”: **Semínimas e Mínimas**: falar letras do alfabeto em duas pulsações (AA, Bê-ê, Cê-ê, etc.)

- Andar 1-2; estátua 2 tempos

LANCHE: durante o lanche, conversar com as crianças sobre a experiência da apresentação de 03/10

2ª PARTE

- trabalho corporal: REGENTE com as meninas e MONITOR com os meninos — alongamento (espelho)

- respiração: X—S – círculo imaginário

- afinação (La 440) em vogais, com expirações (Asss Ésss Isss Ósss U)

- Vocalizes:

a) Bombom

b) Ioiô

c) Io canto

REPERTÓRIO:

- A primeira estrela (nova)

- Tout en le monde / Himmel und Erde (trabalhar a movimentação artística com papel crepom – cortar as tiras durante o intervalo)



ANÁLISE DO ENSAIO (5)

Data: 04/10/2014 (135 minutos)

Número de crianças participantes: 14

Membros da equipe: Alex, Ana Carolina, Lauane, Vanessa

Obs. este ensaio se realizou às vésperas de eleições. Como muitos pais precisaram viajar para votar, muitas crianças faltaram nesse dia. Também não foi possível utilizar a sala alternativa para fazer a primeira parte do ensaio, então realizamos algumas atividades da “hora das brincadeiras” integrando o piano.

1ª PARTE (já no Anfiteatro) – 09:00h

As atividades desta primeira parte foram dirigidas pelo monitor Alex, que estava elaborando sua monografia de conclusão de curso de graduação sobre o desenvolvimento rítmico no coro infantojuvenil pelo Método Dalcroze.

Objetivos: estabelecer o alinhamento postural e preparar o corpo para o canto; trabalhar a coordenação motora (**psicomotores**); estimular a improvisação; desenvolver a atenção, a memória rítmica e gestual (**cognitivo**); motivar a participação de todos no jogo e buscar o controle da ansiedade (**afetivo**).

Conteúdos:

Procedimentais: discriminação auditiva (grave/agudo) e resposta condicionada às alturas (automatismo); improvisação em percussão corporal; aceleração gradual do andamento; notas longas – espera (controle da ansiedade); criação de células rítmicas em percussão corporal.

Conceituais: métrica ternária – ritmo de valsa; apoio (1º tempo); identificação da linha melódica do baixo (grave).

Atitudinais: ser coralista: preparar o corpo para o canto.

Desenvolvimento das atividades:

1. Alinhamento postural e Concentração corporal

Alongamento (sob orientação do monitor Alex):

Posição inicial – pés afastados e joelhos semi-flexionados; movimento de rotação da cabeça e dos ombros, alongamento dos braços.

Obs. como o monitor Alex cumpriu com o combinado de preparar e realizar as atividades, não foi preciso colocar em ação o “Plano B” (que seria realizado caso Alex não viesse ou ocorresse algum imprevisto).

2. “Hora das brincadeiras”: Jogos rítmicos e percepção musical

a)Morto-vivo:

As crianças deveriam responder aos sons graves e agudos, abaixando-se e levantando-se. Aquelas que não respondiam corretamente, sentavam-se. Ao final, tivemos “vários campeões”.

b) Sequência de percussão corporal:

Em círculo, cada criança criou uma sequência de gestos, variando em ritmos e sons (percussão corporal); todos memorizavam e repetiam logo após a execução da sequência pelo colega. Notou-se que a maioria das crianças estava com a coordenação motora bem desenvolvida e que atendiam prontamente à proposta ao chegar sua vez.

c) “We will rock you” — percussão corporal (em *ostinato* e aceleração gradual de andamento):

O ritmo da canção gravada pelo grupo Queen foi reconhecido pelos coralistas (devido à veiculação em um comercial de televisão com a participação de crianças). Foi proposto que esse ritmo fosse executado com batidas de pés no chão (primeiro o esquerdo, depois o direito), seguido por uma palma; a execução começou bem devagar e depois acelerou lentamente o andamento. As crianças deveriam estar atentas à condução do monitor, contendo sua ansiedade.

d) “Cada um no seu quadrado” (com a regente):

Aproveitando a configuração do piso do Anfiteatro, foi proposto que cada criança escolhesse um quadrado e se colocasse dentro dele. Então a regente tocou, no piano, um ritmo de **valsa**, e pediu para que as crianças contassem os tempos em voz alta (1—2—3 = **métrica ternária**), mostrando que o primeiro tempo estava sempre no baixo. Depois explicou que nos primeiros tempos as crianças deveriam mudar de lugar, pulando para outro quadrado.

Obs: este jogo e o próximo a ser descrito não estavam planejados especificamente para este ensaio, mas para ensaios posteriores. A ocasião foi adequada para a sua realização.

e) Ouça o pulo!

Foi proposto que as crianças acompanhassem a **linha melódica do baixo** (tocada separadamente, para identificação das crianças), ouvindo e marcando cada nota com um passo. A regente tocou uma sequência que sempre se repetia (Dó—Mi—Fá—Ré—Sol—Sol—Dó), porém, após a última nota poderia haver uma **nota aguda**, que representava um salto. Esse padrão se repetiu algumas vezes, porém em um determinado momento a nota aguda não foi tocada e todos pularam; a regente avisou: “mas eu não toquei o pulo!” e todos se divertiram com esse elemento surpresa. O jogo continuou, com **variações de andamento** e com algumas **notas longas**, que se associavam à parada dos movimentos. Interessante é que, automática e espontaneamente, as crianças (juntamente com uma monitora) formaram um trezinho (em fila, apoiando as mãos nos ombros de quem estava à frente). O jogo terminou com uma sequência de pulos, respondendo ao toque agudo que se repetiu várias vezes.

LANCHE — como de costume. Conversamos informalmente com as crianças sobre a experiência da apresentação do dia anterior.

Objetivos (cognitivos, afetivos, psicomotores):

- desenvolver agilidade no processo de escuta e imitação; buscar precisão nos saltos descendentes para a região grave (**cognitivos**);
- promover a integração entre os coralistas; estimular o canto solista, levando à superação do medo e da timidez (**afetivo**);
- aprimorar o controle respiratório; desenvolver a técnica do apoio; buscar a expansão da tessitura vocal dos coralistas; trabalhar a movimentação artística para interpretação do repertório já aprendido e criar percussão corporal para aplicar ao repertório (**psicomotores**).

Conteúdos:

- **conceituais:** interpretação textual; sentido de fraseado.
- **procedimentais:** canto com leveza e sem golpe de glote; colocação vocal apoiada, tanto no registro grave, quanto no registro agudo; forma de boca;
- **atitudinais:** ser coralista: ouvir com atenção e saber imitar com precisão; cantar como solista.

Desenvolvimento das atividades:**1. Preparação vocal****a) Vocalização inicial**

Bola imaginária: a pedido das crianças, realizamos este jogo e todas participaram. Foi possível notar que houve mais criatividade por parte delas, passando mais tempo com a “bola”. Por fim, propusemos que todos brincassem juntos com a bola, imitando os gestos e sons em *glissando* da regente. Desta forma, substituímos o jogo planejado de desenhos e assim também trabalhamos o movimento corporal.

b) Controle respiratório:**Expiração em X—S (estabelecendo o silêncio):**

com o tempo, percebemos que o X—S foi mais funcional e instantâneo do que o gesto de silêncio (com as duas mãos rodando, para cima). As crianças que estavam conversando aos poucos, foram se integrando aos “X” e “S”. Logo em seguida, inspiramos e fizemos um grande círculo imaginário à frente do corpo, expirando com o som da letra “X”; fizemos o mesmo com a letra “S”, repetindo ambas as letras várias vezes.

c) Afinação:

Mantivemos o padrão de afinação no La440, porém, fizemos um exercício diferente: cantando todas as vogais (A—É—I—Ó—U) intercaladas por expirações (S), imaginando um inseticida (bombeando). A emissão vocal foi bastante forçada nas vogais e algumas crianças estavam cantando com golpe de glote, portanto, foi preciso demonstrar como estavam fazendo e explicar que todas as vogais precisavam ser cantadas com suavidade, bem como os “S”, sentindo uma ligeira pressão na musculatura abdominal. As crianças entenderam como estavam fazendo e como deveriam fazer diferentemente.

Subimos por semitons até atingir a nota Do#4. Essa última nota não estava muito afinada pelo grupo, então foi pedido para que repetissem somente em “U”, moldando a forma de boca (lembrando do trabalho feito pelo professor Carlos Eduardo). Depois transformamos o “U” em “Ô”, preparando o vocalize “loiô”.

d) Vocalizes

Bom, bom, bom – cantamos como de costume, partindo do La440

loiô – lembrando o movimento do brinquedo homônimo, cantamos o vocalize com esse gestual que indica **leveza na entonação** e ao mesmo tempo, indica o movimento melódico (descendente e ascendente). Iniciamos em Do4 (tonalidade de Fa Maior) e descemos por semitons até Do Maior, tendo como mais grave a nota Do3. A colocação vocal foi mantida com a mesma qualidade, contudo a **forma de boca** do “Ô” já não estava tão redonda, então foi preciso acertá-la para depois subirmos as tonalidades. Ao trabalhar a forma de boca do “Ô”, reafirmamos a colocação vocal, com mais espaço interno. Foi possível chegar até a nota Fa4 (tonalidade de Si bemol) e descer novamente (com um andamento mais rápido).

Obs. Não realizamos o vocalize “lo canto”. As crianças já estavam preparadas o suficiente após este vocalize e o som do coro estava bastante satisfatório.

2. Estudo do repertório

Música nova: “A primeira estrela”

Três coralistas (os meninos mais velhos) estavam muito agitados, conversando sem parar, então foi preciso pedir para que se sentassem separados e o monitor ficou entre eles (isso melhorou muito o ambiente sonoro do ensaio).

Foi explicado que essa música seria cantada com o grupo vocal feminino “Maria Bonita” em uma apresentação que seria realizada no final daquele mês. Um dos coralistas conhecia a música, então ele foi convidado a ensinar para as outras crianças e se colocou prontamente ao lado da regente.

O estudo da canção foi feito por frases, ensinadas por **imitação** (sem partituras). A primeira frase (“na porta do mundo tem uma roseira que flora e chora”) foi cantada duas vezes e as crianças já repetiram com bastante precisão. O último intervalo dessa frase apresenta um **salto descendente** (de 5ªJusta) para a região grave (Si2), portanto as crianças foram instruídas a cantar com muita suavidade e com a voz colocada nessa região (as crianças imitaram o modelo vocal apresentado pela regente). Repetimos somente esse intervalo algumas vezes (“chora”).

O coralista ensinou a segunda frase (“não tem ventania que apague a candeia do sentimento”). O **texto** foi repetido lentamente e explicado o significado da palavra “candeia”. A frase foi cantada mais uma vez e em seguida, foi proposto que as crianças cantassem as duas frases em andamento mais rápido; repetimos várias vezes a segunda frase. Foi proposto que as crianças cantassem de olhos fechados e se ouvissem melhor (para que a repetição não fosse exatamente igual, mas trouxesse uma proposta diferente).

A terceira frase (cuja melodia é igual à primeira) foi ensinada pelo coralista juntamente com a regente: “no pé do vento tem uma cantiga que quando sopra”. Foi perguntado se estavam confusas com o texto e as crianças responderam que não; a regente explicou que a **proposta do texto** era surreal, ou seja, utilizava uma linguagem figurada: o mundo não tem porta, a roseira não chora, o vento não tem pé. As crianças pareceram ficar mais interessadas para aprender o restante da música. A regente cantou, então, a frase seguinte: “roda a menina, derrama alegria, realça o dia” e como a melodia também era repetida (igual à segunda frase), as crianças rapidamente aprenderam.

Foi proposto que cada criança cantasse individualmente uma parte do texto, como forma de repetir a melodia e ao mesmo tempo, para ouvir suas vozes em separado.

A parte seguinte (“toda criança que nasce parece a primeira estrela”) foi cantada pela regente repetidas vezes e as crianças foram se integrando ao canto em conjunto. O mesmo ocorreu com a última frase (“amor, promessa brilhando no céu do tempo”).

As crianças (que estavam sentadas) se colocaram em pé, em círculo no espaço que chamamos de “palco” no Anfiteatro e foi sugerido que cada criança cantasse novamente uma parte como **solista**, desta vez com a música completa. O piano foi acompanhando (com acordes) para dar sustento à afinação e todas cantaram com bastante precisão (considerando que a música foi aprendida neste dia). Outra proposta acrescentada foi a **criação de percussão corporal** para acompanhar ritmicamente o canto individual. Algumas crianças apenas marcaram a pulsação (por exemplo, com palmas ou batidas de pés no chão); outras intuitivamente acrescentaram um ritmo de baião.

A regente aproveitou a proposta do baião, e começou a tocar um triângulo. Algumas crianças começaram espontaneamente a se **movimentar no ritmo** e aos poucos, todos estavam dançando.

Combinamos que a monitora iria gravar os solos, então as crianças procuraram caprichar mais na interpretação e se concentraram mais para participar dessa gravação.

Recordação: “Tout en le monde / Himmel und Erde”

Trouxemos uma proposta de **movimentação artística** com papéis crepom, o que melhorou o fraseado e a entonação no agudo, e as crianças também gostaram muito. As crianças foram cantando e imitando os gestos propostos pela regente.

Avaliação geral: os objetivos do ensaio foram alcançados. Não havíamos planejado o solfejo porque imaginamos que o aprendizado da canção nova tomaria uma grande porção de tempo do ensaio. Por meio da atividade de improvisação em percussão corporal nota-se que as crianças estão com o esquema corporal mais desenvolvido, ou seja, a imitação dos gestos do outro é mais instantânea e a criação é mais automática (as crianças não demoram para pensar antes de realizar os gestos). É possível perceber que as crianças estão muito mais atentas no aprendizado de uma canção: elas já assimilaram que é preciso parar para ouvir, e assim concentradas conseguem reproduzir melodias curtas com grande precisão após ouvi-las por uma ou duas vezes.

As apresentações no Teatro Glauce Rocha (“Encontro de coros infantojuvenis” e “Encontro de Coros da UFMS”) foram desafiadoras, por tratar-se de um teatro bastante tradicional, onde são apresentados shows e peças do circuito nacional. É um espaço amplo (mais de 700 lugares) que provocou bastante ansiedade e expectativa. O teatro estava cheio em ambas as apresentações, de modo que vencer essas emoções foi uma grande conquista. O fato de poderem ocupar o espaço dos camarins – geralmente reservado às “celebridades” — foi uma experiência ímpar para as crianças, que realmente se sentiram como artistas.

A imagem abaixo demonstra que, enquanto cantavam “Makumaná”, as crianças estavam sincronizadas na percussão corporal (batidas de pés no chão) e sua noção espacial, relativamente bem estabelecida na formação da roda.



Imagem 56 – apresentação de “Makumaná” no Teatro Glauce Rocha em 13/10/2014.



Imagem 57 – crianças no camarim do Teatro Glauce Rocha antes da apresentação em 30/10/2014 (Encontro de Coros da UFMS)



Imagem 58 – apresentação no Teatro Glaucê Rocha com o grupo vocal feminino Maria Bonita

Na “Série 18 em Ponto”, as crianças apresentaram, pela primeira vez, um programa completo, com todas as músicas estudadas em 2014 e também uma música de 2013. Foi uma experiência que tomou bastante fôlego das crianças, em 40 minutos de apresentação. Mas o espaço pequeno e aconchegante da “Sala Canto Coral”, bem como a recepção com um lanche preparado especialmente para elas fez com que se sentissem bastante à vontade. No final, a plateia pediu “bis” e então os irmãos menores dos coralistas foram convidados para cantar com o grupo as músicas reprisadas, o que foi muito positivo.



Imagem 59 – cartaz do concerto do PCIU na série de concertos “18 em Ponto”

No último concerto de 2014, realizado na Praça dos imigrantes – onde as crianças já tinham cantado em 2013 – entoamos as músicas de Natal preparadas, que até então não haviam sido apresentadas. As crianças gostaram bastante do espaço e houve uma boa amplificação sonora (considerando que a apresentação foi ao ar livre). É interessante comentar a apropriação das crianças em relação ao espaço físico em que se apresentam, o que cria uma percepção singular que às vezes é muito mais significativa do que o resultado musical em si. Dois coralistas comentaram que gostaram mais dessa apresentação da praça, sendo que um afirmou “porque é perto de casa”, e outro, “porque tinha coisas para comprar” (feira de artesanato).

No final do semestre, realizamos novamente “ensaios abertos” para receber a visita de crianças interessadas em ingressar no projeto. Duas datas foram escolhidos para esses ensaios, porém, em uma dessas datas houve uma forte chuva em Campo Grande, de modo que apenas 2 crianças visitantes participaram – e se inscreveram para participar em 2015. Uma análise mais aprofundada desse ensaio – precedida por seu planejamento — será apresentada a seguir.

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS

PLANEJAMENTO 08-11-2014

1ª PARTE

- Apresentar crianças novas
- Na pulsação: cada criança fala um número na sequência do círculo (1, 2, 3); depois: 1, 2, nome
1 (estalo), 2 (estalo), falar o nome de um amigo
- Sequência de palavras – luz, cor, paz, amor. Ir tirando uma palavra de cada vez. (jogo “de eliminar”)
- Movimentando-se pela sala: subdivisões: “one”: um passo por pulsação; “two”: esperar duas pulsações.
- Hi, everybody! – ensinar para as crianças novas e integrá-las aos grupos com veteranos

Jogo teatral – Lauane

LANCHE COLETIVO

2ª PARTE

Concentração corporal: imaginar uma praia: passar o protetor solar, estender a toalha, deitar ao sol...

Respiração: imitar as ondas e o vento

Glissandos: furacão, ambulância

VOCALIZES:

- 1) bombombom
- 2) A –É – I –Ó (5º. Grau staccato) u-ó-i-ê-a (descendente)
- 3) pif pif pif pif pif (tríade asc e desc)
- 3) Du bi Du

SOLFEJO: notas Sol. Mi, La, Ré – semínimas e mínimas.

REPERTÓRIO:

Ensinar “Hodie”

Ensaio do repertório já estudado: deixar as crianças veteranas escolherem as que mais gostam

Shake and stop – no final



ANÁLISE DO ENSAIO (6)-

Data: 08/11/2014 (120 minutos)

Número de crianças participantes: 12

Membros da equipe: Ana Carolina, Ana Lúcia, Lauane

1ª PARTE (SALA ALTERNATIVA) – 09:00h

Obs. neste dia tivemos um “ensaio aberto”, com a participação de novas crianças interessadas em ingressar no grupo em 2015. No entanto, devido à forte chuva, muitas crianças já integrantes do grupo faltaram.

Objetivos:

- integrar as crianças novas e motivá-las a participar do grupo (**afetivos**);
- estimular a memória a partir da sequenciação (**cognitivo**);
- apresentar (para as crianças visitantes) e recordar (para as crianças “veteranas”) conceitos musicais básicos a partir do movimento e vivência corporal (**cognitivo e psicomotor**);
- trabalhar a expressividade dos coralistas, pelo jogo teatral (**afetivo, cognitivo e psicomotor**).

Conteúdos

- **atitudinais:** receber, acolher e integrar os coralistas visitantes
- **procedimentais:** sequenciação e memorização; expressão cênica
- **conceituais:** pulsação, apoio, métrica binária e ternária, mínima (enquanto figura musical).

Desenvolvimento das atividades:

Jogos rítmicos

a) Nomes na pulsação

Crianças em pé e em círculo. Estabelecemos uma pulsação ternária, onde cada criança falaria um número, na sequência do círculo (em sentido horário); depois de identificados esses números, a criança de número 3 deveria substituir o número por seu nome.

b) Estalo—estalo—amigo

Mantendo a organização do jogo anterior, substituímos os números 1 e 2 por estalos de dedos. A criança representada pelo número 3, que no outro jogo falava seu próprio nome, agora deveria falar o nome de outra criança (amigo). Esse amigo reiniciaria o jogo, falando o número 1 com um estalo; a criança ao seu lado esquerdo seria o 2 e a próxima seria o 3, falando o nome de outra criança, e assim por diante. Nesse jogo, não é possível manter uma pulsação contínua após a criança dizer o nome do amigo; procuramos, então, fazer com que as crianças seguissem a regência na hora de falar (sendo que a regente se colocou no meio do círculo, indicando os momentos da fala).

c) Jogo da memória

Uma sequência de palavras foi apresentada: luz – cor – paz - amor (palavras essas, que fazem parte da canção de natal a ser trabalhada no repertório). Na sequência do círculo em que já se encontravam, cada criança falaria uma palavra, na pulsação estabelecida (sendo que, para haver mudança, invertemos para o sentido anti-horário).

Depois que as crianças memorizaram a sequência e entenderam o sentido do jogo, foi proposto que uma palavra fosse suprimida, começando por “amor”. Dessa forma, a criança permaneceria calada se fosse sua vez de dizer a palavra “amor”. Posteriormente tiramos também a palavra “cor” e o jogo se tornou competitivo, ou seja, “de eliminar”. Combinamos que as crianças que se atrasassem para falar, dissessem a palavra errada ou a palavra que foi suprimida saíam do jogo e se sentariam nas cadeiras em volta do círculo. Ao final, tivemos três ganhadores.

d) One – two

O grupo deveria se movimentar pela sala conforme a pulsação, iniciando ao ouvir o comando “one”. Ao ouvir o comando “two”, deveriam aguardar dois tempos, ou seja, permanecer no lugar durante duas pulsações.

e) Jogo Teatral

A monitora Lauane, que é atriz, propôs um jogo (baseado na obra de Viola Spolin) para trabalhar a expressividade das crianças. Trata-se de um jogo de várias etapas, que envolve uma boa dicção e projeção vocal, sincronia do grupo, expressão corporal, representação, imaginação e ação. Primeiro, Lauane dividiu as crianças em dois grupos, que deveriam unir os braços (com as mãos fechadas na cintura) e se colocar nos dois extremos da sala, um de frente para o outro. Depois, ensinou um diálogo “de confronto” entre esses dois grupos, cujas frases deveriam ser faladas enquanto o grupo caminhava para a frente, com passos firmes (e assim, os grupos iam se aproximando):

Grupo 1 - somos (seis) mocinhos que vieram da Europa !

Grupo 2 - e o que vocês vieram fazer ?

Grupo 1 - mostrar coisas bonitas pra vocês verem !

Grupo 2 - então mostrem pra gente ver !

As frases faladas e os passos do grupo deveriam ser precisos, ou seja, com todos juntos. Após a última frase, o grupo 1 deveria se reunir e escolher uma profissão para ser representada por mímica. O grupo 2 (sentado) deveria tentar adivinhar essa profissão e quando alguém desse grupo dissesse a resposta certa, o grupo 1 emitiria um grito (“A”). Nesse momento, os participantes do grupo 2 iriam tentar “pegar” (como na brincadeira de pega-pega) os do grupo 1 antes de se sentarem e as crianças “pegas” passariam para o grupo 2.

As crianças gostaram muito do jogo e além de atingir o objetivo proposto, ele foi importante para integrar as crianças novas que vieram participar do ensaio aberto.

Obs. permitimos um tempo maior do que o planejado ao jogo teatral, aproveitando que as crianças estavam bem envolvidas. Porém, não houve tempo para ensaiarmos “Hi, Everybody”.

LANCHE COLETIVO: nesse dia, as crianças não trouxeram lanches individuais; foram servidos bolos caseiros e sucos para todas as crianças (novas e “veteranas”), o que as agradou muito.



Imagem 60- monitora Lauane ensinando o jogo teatral para as crianças (imagem extraída do vídeo)

2ª PARTE – ANFITEATRO - 10:00h

Objetivos (cognitivos e psicomotores):

- apresentar (e recordar) as bases da técnica vocal, de forma lúdica;
- avaliar a emissão vocal das crianças, por meio dos vocalizes (prevenção de golpes de glote; sensibilização e estímulo ao trabalho respiratório consciente; procura pela voz apoiada e bem colocada), e buscar ampliação da extensão;
- verificar como a metáfora física contribui para o entendimento melódico e consequentemente, para a manutenção da afinação;
- trabalhar o solfejo e apresentar novos elementos de notação musical;
- recordar o repertório já aprendido e mostrá-lo às crianças novas como resultados do trabalho realizado.

Conteúdo:

- **conceituais:** notação musical: nota Ré e Mínimas (figura rítmica)
- **procedimentais:** posição coral; atenção à regência.

Desenvolvimento das atividades:

1. Preparação vocal (temática: “Vamos à praia”)

a) Alongamento e concentração corporal:

Trabalhamos com a imaginação das crianças, conduzindo-a por meio de uma narrativa: “faz-de-conta que vocês estão na praia. Vocês acordaram, vamos espreguiçar... está um lindo dia de sol” (fazendo um gesto circular e grande com os braços à frente do corpo, representando o sol). “Então vamos passar protetor solar” (massageando o rosto e os braços) “e mergulhar” (fazendo movimentos de rotação com os braços, como estivéssemos nadando, depois, movimentando as pernas, em semi-flexões de joelhos alternadamente). “Agora, vamos estender a toalha na areia” (levantando os braços e depois relaxando o corpo, curvando-o para a frente. Depois, levantando bem devagar).

b) Controle respiratório:

Imitação do som do mar: inspirando o ar e soltando em um “X” que começa forte e gradualmente diminui a intensidade. Depois fizemos o mesmo com a letra “F”, imitando o som do vento.

c) Vocalização inicial:

“O vento virou um furacão!” (fizemos glissandos ascendentes e descendentes, acompanhando com gestos em espiral). “Xi, alguém se machucou, vamos chamar a ambulância” (3as menores descendentes e ascendentes em “I” e “Ó”)

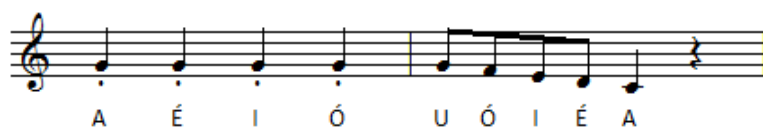
d) Vocalizes

A regente pediu para que se sentassem na cadeira e perguntou: “bateu aquela fome, o que vamos comer?” Então a pianista toca a nota Lá3 e os coralistas “veteranos” já começam a cantar: “Bom, bom, bom, bom é comer bombom”. Fomos subindo por semitons até atingir a nota Re#4.

A, É, I, Ó, UÓIÉA

A regente pediu para as crianças se levantarem e colocarem as mãos no abdômen, sentindo seu movimento nas notas em *staccato*. Não houve golpe de glote. A extensão alcançada neste primeiro vocalize foi Do#4 – Do3, partindo do agudo em direção ao grave, por semitons.

O vocalize foi realizado duas vezes, sendo que na segunda vez foi pedido para que as crianças colocassem as mãos nas costelas e sentissem seu movimento de expansão durante a inspiração. A cada mudança de tom, a regente lembrava as crianças para que inspirassem lentamente (e assim evitar uma respiração afobada e ineficiente).



Partitura 50 - Vocalize “A, É, I, Ó, UÓIÉA”, com *staccatos* em uníssono e graus conjuntos descendentes em *legato*.



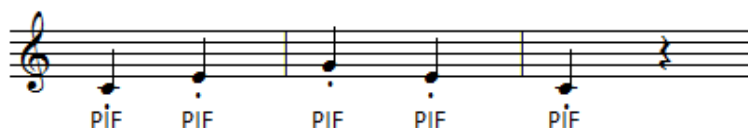
Imagem 61 - mãos nas costelas para sentir o movimento de expansão (imagem extraída do vídeo)

PIF, PIF, PIF

Fizemos outro vocalize em *staccato*, para que as crianças sentissem o movimento abdominal. Partimos do tom onde terminamos o exercício anterior (Do3) e alcançamos o Fa#4 como nota

mais aguda, contudo, foi possível notar que nos tons mais agudos (a partir de La Maior) algumas crianças estavam cantando fora do tom. Usamos a metáfora física para indicar o movimento melódico e a articulação: na direção ascendente, um movimento pontual com mão e braço esquerdo próximo ao umbigo, indicando a nota mais grave; depois um movimento

idêntico, com o braço direito, na altura do peito, indicando a 3ª; mais um movimento com o braço esquerdo, que passa sobre o direito e pontua na altura dos ombros, indicando a 5ª; para a direção descendente, realizamos os mesmos movimentos ao contrário.



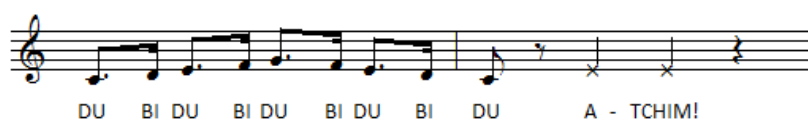
Partitura 51 - Vocalize “PIF PIF PIF”, com tríades em *staccato*.



Imagem 62: movimento pontual indicando direção ascendente (imagem extraída do vídeo)

DUBIDU

Antes de realizar este vocalize, alinhamos a postura (conforme o esquema ensinado pela professora Letícia). Propusemos um movimento contínuo e circular com os braços, subindo e descendo conforme a direção melódica. Durante o vocalize, uma das crianças espirrou, e então a regente adotou a ideia, colocando um espirro no final (para que as crianças sentissem o esvaziamento do ar): “atchim!” As crianças gostaram da brincadeira e desse modo, sem perceber, conseguiram alcançar facilmente a nota Sol4.



Partitura 52 - Vocalize “DUBIDU”, com graus conjuntos em movimento ascendente e descendente.



Imagem 63: movimento circular indicando direção ascendente (imagem extraída do vídeo)

2. Solfejo:

Como tínhamos crianças visitantes, o solfejo começou com uma revisão geral das lições aprendidas nos últimos ensaios: notas Mi—Sol—La, em forma de semínimas e mínimas. A regente fez uma conexão com o jogo realizado na “hora das brincadeiras”; no caso da mínima, foi lembrado o jogo em que as crianças deveriam esperar duas pulsações. Depois a nota “Ré” foi apresentada (como “vizinha” inferior do Mi) e conectada ao repertório em estudo (“Rire, rire” e “El café”). A pianista tocou o início das músicas (enquanto a regente apontava as notas projetadas pelo *Datashow*, sem o texto) e as crianças adivinharam qual era a música, começando espontaneamente a cantá-la; então o texto foi revelado. As crianças notaram que o ritmo estava diferente, então lhes foi explicado que elas aprenderiam posteriormente a escrever um ritmo que não fosse formado somente por semínimas e mínimas.

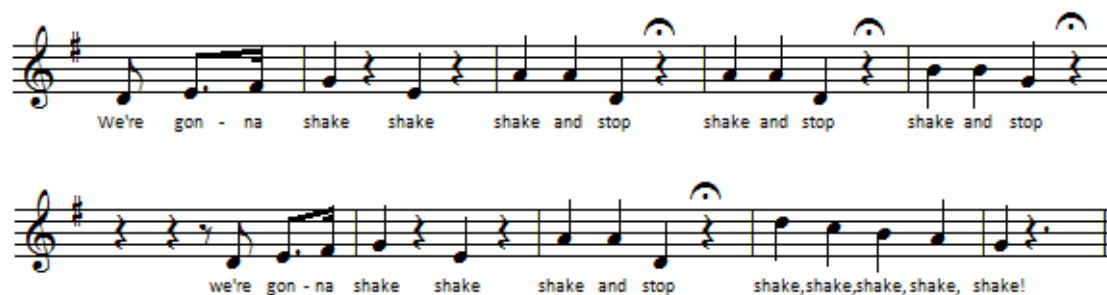
3. Ensaio do repertório

- as crianças participantes do ensaio aberto assistiram às “veteranas” no espaço do palco, organizadas em posição coral. Não houve tempo para ensinar uma nova música do repertório, como planejado. Deixamos que as crianças veteranas escolhessem o repertório para ensaiar, pois assim as novas veriam mais facilmente o entusiasmo dos coralistas ao cantar.

a) Jimba, jimba: ao final, foi preciso pedir para que as crianças não exagerassem no “hey” falado ao final (para não ficar gritado)

b) Makumaná: foi preciso acertar a movimentação artística, pois o gesto com a cabeça estava muito exagerado.

Para integrar as crianças novas no final do ensaio, fizemos o jogo “Shake and stop”, que envolve movimentação no andamento da música (“shake”) e estátua nas pausas com fermatas (“stop”), como se pode ver na partitura. Também consideramos interessante terminar com uma brincadeira, para deixar as crianças mais satisfeitas ao saírem do ensaio.



Partitura 53 – “Shake and stop”. Adaptado de Kleiner (1998, p.74)

Avaliação geral: é interessante retomar atividades mais simples e observar que houve um grande desenvolvimento das crianças, pois realizam com facilidade e precisão o que antes lhes era um desafio. Com a interação das crianças visitantes, torna-se evidente o que já foi trabalhado no coro. Também é sempre bom recordar os princípios de técnica vocal, para que não se perca na automatização da execução do repertório. Quando há crianças novas, esses princípios são relembrados com o propósito de ensiná-las, portanto as “veteranas” se sentem mais experientes. O mesmo ocorre com o repertório: ao “apresentar” o que sabem para as crianças mais novas, isso lhes traz uma grande satisfação, contribuindo para motivá-las. Outro aspecto positivo foi estabelecer relação entre o solfejo, o repertório e as atividades da “hora das brincadeiras”, deixando claro que o aprendizado musical está integrado em todo o ensaio.

4.7.1. Último encontro de 2014: amigo secreto e entrevistas com os coralistas

No último encontro de 2014, fizemos outra festa de confraternização e realizamos a tradicional brincadeira do “amigo secreto”. Foi muito interessante observar que nenhuma criança se sentiu intimidada ao falar do seu amigo sorteado: todas vieram à frente e falaram claramente (no sentido de articular as palavras e projetar sua voz) para os colegas, pais e equipe que estavam presentes.

Após a revelação do amigo secreto e um momento de confraternização, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças para saber a percepção delas sobre o que havia sido realizado no projeto naquele ano. 21 crianças (75% das participantes do coro) participaram espontaneamente dessa entrevista (as crianças não-participantes faltaram, ou precisaram sair rapidamente após a confraternização pois os pais tinham outro compromisso). Essas colocações das crianças constituem parte de nossa avaliação do trabalho realizado. É importante comentar que no momento da entrevista, onde há o contato pessoal entre o regente e o coralista, é

possível avaliar elementos subjetivos, exemplificados por Costa (p.128): desembaraço, interesse, simpatia, empolgação, timidez, ansiedade, arrogância e apatia. De modo geral, as crianças não se apresentaram tímidas ou envergonhadas nas entrevistas, mesmo sabendo que estavam sendo filmadas. Somente uma das crianças disse no início que estava com vergonha, mas essa sensação foi se dissipando durante a entrevista.

Usando um questionário semi-estruturado, as crianças foram questionadas primeiramente sobre o que mais gostaram no projeto e se não haviam gostado de algo. Todas as crianças, de imediato, declararam que gostaram de tudo no projeto. Sobre o que mais gostaram, as respostas mais obtidas foram com relação a aprender músicas novas, aprender outras maneiras de cantar, fazer novos amigos, “aprender as notas” (citado por C., 8 anos, referindo-se ao solfejo), brincar e participar das apresentações públicas. A maioria das crianças mencionou a viagem a Dourados e a saída para o Colégio Militar com empolgação, classificando-as entre os melhores momentos de sua participação no coro. Elas ainda demonstraram ter boas recordações da visita de Márcio de Camillo e da oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística. Outras destacaram o amigo secreto e os ensaios abertos, onde compartilhávamos um lanche especial (geralmente, bolos caseiros). Algumas frases foram mais marcantes nessa entrevista, pela espontaneidade com que as crianças manifestaram sua satisfação em pertencer ao coro. Dentre elas, destaca-se a de I., 12 anos: *“pra mim, todos os ensaios foram especiais. Aqui é tudo legal”*. P., 9 anos, destaca que uma das coisas que mais o agrada nos ensaios é *“o empenho do pessoal para cantar”*. B., 12 anos, ressalta que aprendeu sobre respiração e sentiu que seu modo de cantar *“melhorou bastante depois do PCIU!”*. Outro depoimento marcante foi o de K., 12 anos: *“aprendi a ser amigável no coro. Eu não tinha muitos amigos antigamente”*. Essa frase vem comprovar o caráter de socialização no trabalho coral que é estimulado no projeto.

Em seguida, lhes foi questionado sobre a música que mais gostaram de cantar. Muitos declararam ter gostado de todas as músicas, mas ao elegerem uma canção preferida, tivemos variedade nas respostas: Café (6), Jimba, Jimba (4) A primeira estrela (3), Tout en le monde/Himmel und erde (2), Chai, Chai (2), Makumaná

(2), Tchurip (1) e Hodie (1). Foi pedido para que entoassem um trecho dessa canção e de maneira geral, as crianças demonstraram ter apreendido os princípios vocais e musicais que foram trabalhados juntamente com o estudo de repertório, sobretudo em relação à afinação, à articulação do texto e ao uso da voz de cabeça. Outro aspecto importante desenvolvido foi a concentração, que M.E., 8 anos, descreve com suas palavras: *“quando eu entrava, cantava às vezes errado as músicas. Agora estou tentando cantar melhor”*. Isso significa que no início, M.E. se dispersava e no momento de entrada, não estava preparada para cantar, entoando fora do tom e/ou fora do ritmo. No processo de educação musical, M.E. foi aprimorando sua percepção e entendendo que havia um tom certo, um momento preciso de entrada e que para isso precisava se concentrar e ficar atenta à regente.

Sobre a preparação vocal, que inclui os exercícios de respiração e vocalização inicial, bem como a prática dos vocalizes, as crianças demonstraram apreciar os exercícios em *glissando* com vibração lingual na consoante R e o jogo da “bola imaginária” (descrito no capítulo 3); os exercícios respiratórios F—X (acelerando, como um “trem”) e X—S. O coralista P., 9 anos, destaca que foi importante aprender a *“respirar diferente”*; ele comenta que *“antes cantava mais na escola, mas não era bom”*, e conclui que agora canta melhor. O vocalize “Bom, bom, bom” foi o mais lembrado pelas crianças – algo que já era esperado, por ser entoado em todos os ensaios; outros vocalizes lembrados foram o da “bruxa” (Hi-hi-hi; he-he-he; há-há-há em tríades descendentes e *staccato*); o “das vogais” (A—É—I—Ó—U—Ô—I—Ê—A, em graus conjuntos ascendentes, repetição do V grau e graus conjuntos descendentes); “lua” (tríade com 6ª) e “lo canto” (com salto de 5ª ascendente). Uma interessante colocação foi feita por M.E., 8 anos, com respeito ao seu gosto pelos vocalizes: *“às vezes chego em casa, vou para o meu quarto, pego uma cadeira, sento e fico fazendo”*. Outra importante colocação a respeito da técnica vocal foi feita por J., 7 anos, ao responder o que se lembrava de ter aprendido no ano de 2014: *“prestar atenção na forma da boca”*. J. ainda se orgulha de ter “descoberto” sua própria voz: *“antes eu tentava imitar a voz dos outros, para ficar mais parecido”*. V.M., 10 anos, também avalia a importância do aprendizado vocal: *“nunca aprendi a cantar, sempre cantava mal. Aí, quando eu entrei [no PCIU!], comecei a cantar melhor. Acho que agora o jeito*

de cantar é mais fácil também". Todas as crianças, portanto, consideram que estão cantando melhor desde que iniciaram sua participação no PCIU!.

Com relação às “brincadeiras” que se realizam no início do ensaio, as crianças citaram como preferidos os jogos de “estátua” (tanto a de andar na pulsação e “virar” estátua no silêncio, quanto o jogo teatral de construir uma estátua em conjunto), “vivo ou morto” (com grave e agudo), “caça ao tesouro” (trabalhando intensidades: forte e fraco, e suas variações: crescendo e decrescendo) e os jogos envolvendo percussão corporal e esquema corporal. B., 6 anos, citou as brincadeiras em que fala o nome na pulsação; D., 9 anos, também citou essas brincadeiras e gostou muito de falar sobre si mesmo (características pessoais). Já o coralista E., 10 anos, comentou que prefere as brincadeiras de caráter competitivo: *“todas as de eliminar”*. Todas as crianças, sem exceção, afirmaram que gostam de participar do coro, se sentem felizes em pertencer ao grupo e que divulgam o trabalho para a família e os amigos. J., 7 anos, destaca: *“quando não venho, fico triste”*.

4.7.2. Reunião com monitores – avaliação do PCIU!

Ainda nesse último encontro de 2014, a equipe do PCIU! (regente, regente assistente, pianista e monitores voluntários) realizou uma **reunião de avaliação**, que foi filmada e transcrita, constando dos apêndices deste trabalho. As duas bolsistas que participaram do projeto não puderam estar presentes nessa reunião, mas responderam às mesmas questões por escrito, separadamente. É preciso ressaltar a atuação imprescindível e impecável dos monitores e bolsistas no cuidado com as crianças, na organização do espaço físico (antes e depois dos ensaios), na organização dos materiais utilizados e sua participação nas atividades, de forma a incentivar as crianças. Houve momentos em que os monitores puderam atuar como regentes e essa experiência foi marcante e significativa para todos. Como professora de Regência do curso de Música da UFMS, pude também aconselhar algumas mudanças gestuais e atitudinais que enriqueceram o conhecimento dos monitores nessa área.

Em uma análise dessa reunião, que teve um questionário base, pondero a seguir os principais pontos de reflexão sobre o trabalho realizado no PCIU! pela equipe de trabalho. Na primeira questão, lhes foi perguntado por que se interessaram em participar do projeto. De modo geral, além de terem um contato pessoal com a regente — que lhes fez o convite para integrarem a equipe — todos expressaram um tipo de curiosidade em saber como o projeto se desenvolveria, pelo fato de apresentar uma infraestrutura sólida (no caso, a Universidade) e ter uma equipe de trabalho formada, o que se apresentou como diferencial, *“porque no geral não é a realidade dos coros que a gente tem em Campo Grande”* — como afirmou a monitora V.. Todos os monitores voluntários têm algum tipo de experiência com crianças e gostam de trabalhar com esse público. Entre os interesses pessoais que manifestaram, a monitora V. afirmou ser egressa e querer voltar ao ambiente acadêmico; a pianista A.C. afirmou que a participação no coro seria importante para a sua experiência como pianista; o monitor A. acrescentou que a proposta de integrar o movimento e a psicomotricidade no trabalho coral lhe chamaram a atenção (pelo fato de ser também professor de Educação Física); a regente assistente M. levou em conta o fato de já ter cantado em coro infantil e ressaltou a importância de poder conviver com as crianças, ver o progresso delas. De alguma forma, todos afirmaram que lhes interessou a proposta de um *“aprendizado sempre contínuo”* (A.), que integra jogos rítmicos, movimento e trabalho vocal em uma mesma dinâmica, e no qual se pode acompanhar *“várias etapas, vários processos”* (A.C.) que se completam. A.C. e M. demonstraram também um envolvimento afetivo com a atividade coral infantojuvenil, por meio das palavras *“paixão”* ou algo *“não racional”*, respectivamente. Já as bolsistas C. e L. acharam importante essa oportunidade para que tivessem uma vivência prática como parte de sua formação, ou seja, aprender a trabalhar com coro infantojuvenil, sobretudo em relação à técnica vocal para esse público. Cabe ressaltar que o provimento de bolsas de extensão contribuiu muito para a participação de ambas no projeto — pois sem recursos financeiros, tal participação não seria possível.

Na segunda questão, foi perguntado especificamente aos monitores se o projeto tinha contribuído para seu aperfeiçoamento profissional e/ou formação pedagógico-musical. Todos responderam afirmativamente. A bolsista L. declarou que

pôde observar o trabalho em uma perspectiva didática, verificando que o coro infantil pode ser prazeroso para as crianças: *“tendo em vista que manter um grupo de crianças atento por mais de meia hora é considerado uma tarefa árdua, no PCIU as crianças parecem não ver o tempo passar, porque a maneira com que o conhecimento musical lhes é apresentado é lúdico e envolvente”*. Já a bolsista C. menciona a habilidade de motivar os alunos/coralistas e o planejamento de aulas/ensaios como importantes em sua formação e enfatiza a importância da vivência do ensino musical, *“saíndo da teoria”* e estando em contato direto com os alunos e os desafios no ensino – o que também é confirmado pelo monitor A. A monitora V. destaca que o aprendizado da leitura de partitura dentro do canto coral lhe foi mais proveitoso, pois tinha dificuldades para trabalhar esse processo como educadora musical. A pianista A.C. destaca seu aprendizado como pianista acompanhadora, uma vez que sua formação é em *performance* pianística, e M. considera todo o envolvimento da equipe — a troca de experiências, as discussões e os novos conhecimentos apreendidos em grupo — como um importante desenvolvimento profissional.

A terceira questão buscava investigar se haveria um diferencial do PCIU! em relação a outros coros infantojuvenis conhecidos pelos monitores e bolsistas. M. afirmou que o objetivo do projeto de ensinar música pelo coro é muito claro, e o cuidado com o desenvolvimento musical – e também da técnica vocal e da leitura – em geral, não é visto em outros coros. O monitor A. destacou a existência da equipe, em oposição a muitos coros que tem *“só”* o regente; a bolsista C. destaca que essa equipe é formada por professores de música (enquanto que muitos regentes não tem essa especialização). A.C. cita, dentro da infraestrutura oferecida pela Universidade, o fato de termos salas diferentes para as atividades como algo positivo para a organização do trabalho e para estabelecer a rotina das crianças no coro; A.C. também destaca o piano (de meia cauda) que temos na sala de ensaio, enquanto a maioria dos coros tem acompanhamento de teclado eletrônico – que, geralmente, precisa ser transportado pelo próprio regente ou acompanhador nos ensaios e apresentações. A.C. ainda ressaltou a questão do tempo de qualidade do qual o projeto dispõe, permitindo que várias atividades sejam desenvolvidas com tranquilidade, ou seja, dentro de um período de tempo suficiente. A monitora V. destacou a participação voluntária das

crianças como um diferencial, pois já trabalhou em coros em que as crianças precisavam participar mesmo quando não queriam. A bolsista L. destaca esse mesmo ponto, observando que desse modo as crianças tem um maior envolvimento no coro e sentem prazer em fazer parte dele, o que é muito perceptível no PCIU!.

A questão de número 4 (“o que o projeto oferece como complemento às aulas do curso de Música?”) trouxe reflexões sobre a articulação entre extensão, pesquisa e ensino. Os monitores A. e V., que são egressos do curso, destacaram o contato direto com as crianças – o que não ocorre em uma situação de sala de aula no curso de Licenciatura — e ainda, a possibilidade de vivenciar, na prática, os conteúdos estudados na disciplina de Prática de Ensino em Música – consideração que é recorrente nas respostas às questões anteriores. Essas perspectivas também foram colocada pelas bolsistas C. e L., que ainda são alunas do curso. É importante destacar que a pesquisa de conclusão de curso de graduação de A. teve o PCIU! como objeto de estudo, e a monitora C. também já manifestou interesse em estudar o PCIU! em sua monografia, o que reforça o caráter de pesquisa nesse projeto de extensão.

Na quinta questão (“como você avalia o desenvolvimento das crianças no grupo, em nível musical, intelectual, sócio-afetivo, motor e vocal?”), a bolsista L., de forma sucinta, relata que pôde observar o progresso das crianças nos seguintes itens: concentração nos ensaios; melhora da afinação; diminuição da timidez (em alguns casos) e o bom entrosamento entre as crianças. A.C. e A. afirmaram igualmente o desenvolvimento sócio afetivo das crianças, proporcionado pelo convívio no coro, pelos momentos de confraternização e apresentações, e ao mesmo tempo, pelo envolvimento dos pais no projeto. A bolsista C. também mencionou esse processo de socialização dos ensaios, sendo inclusive, percebido pelos pais das crianças, que relataram mudanças percebidas no comportamento de seus filhos após ingressarem no projeto. De maneira geral, C. percebeu que as crianças evoluíram intelectual e musicalmente; de maneira mais específica, ressaltou o desenvolvimento vocal das crianças, decorrentes dos exercícios realizados, no que diz respeito à dicção, respiração e projeção vocal, tendo em vista que *“muitos alunos começaram no projeto com pouquíssimo ou nada de conhecimento técnico-vocal”*. M., que entrou no projeto em maio de 2014, também resalta o desenvolvimento vocal das crianças, decorrente de

todo o trabalho realizado: *“a tessitura das músicas é selecionada a dedo, mas acho que é uma luva que encaixa muito bem neles, eles vestem as músicas muito bem”*. M. ainda destaca que é possível encontrar excelentes vozes no grupo, *“super bem desenvolvidas, pelo pouco tempo de existência do coro”*. Outros aspectos que foram se refinando, segundo os monitores, foram a percepção musical, a habilidade de improvisação e o vocabulário musical, ou seja, o estabelecimento de conceitos e definições, que estão ligados à capacidade de compreensão musical. O monitor A. destaca uma sensível mudança na expressividade das crianças, o que foi trabalhado em jogos teatrais e nos movimentos corporais aplicados à interpretação das músicas (movimentação artística), que exigem coordenação e precisão; nesse sentido, C. destaca que observou maior desenvoltura no esquema corporal das crianças (por meio dos jogos rítmicos), ou seja, melhor coordenação motora, lateralidade, precisão nos movimentos e melhor postura para o canto. No caso específico do desenvolvimento vocal, A.C. e M. destacam uma diferença positiva na realização dos vocalizes: as crianças respondem com muito mais precisão – inclusive *à cappella* — e já têm consciência de sua respiração e apoio no momento de cantar.

Por fim, foi perguntado aos monitores sobre a importância deste projeto para a área de Música, e para a cultura da cidade de Campo Grande. De maneira geral, A. menciona o aprendizado musical que é oportunizado a muitas famílias, principalmente por ser gratuito e não exigir pré-requisitos para o ingresso das crianças. A. também enxerga perspectivas futuras: *“essas pessoas moram aqui na cidade, estão aprendendo e vão crescer com essa mentalidade musical, então, com certeza, vão disseminar essa ideia”*. O monitor ainda ressalta que pelos combinados e regras estipulados no coro as crianças aprendem sobre inclusão social, ética e cidadania, e finaliza: *“se somos produtos do meio em que vivemos, essas crianças serão pessoas críticas (...), serão pessoas de bem na sociedade”*.

A.C. destaca que o projeto *“tem essa contribuição de oferecer uma aula de música de qualidade, com um desenvolvimento musical de qualidade”* e define-o como *“um projeto que pode servir como modelo para outros coros e outras instituições”*. Em relação ao repertório trabalhado (músicas em diferentes idiomas), A.C. considera a contribuição do PCIU! para a cultura geral das crianças: “

a gente tem uma cultura musical bastante característica em Campo Grande, onde tem a música sertaneja – que predomina — e aí temos também música regional, então acho que o contato das crianças com esse universo da música, em toda a sua abrangência, dá uma experiência valiosa e uma referência diferente para as crianças no futuro, no ouvir, na escuta musical e para a própria seleção, na crítica musical.

Os monitores A. e V. também enxergam novas possibilidades para o curso de Música da UFMS, no sentido de que, se essas crianças que participam do coro um dia forem alunas desse curso, terão um embasamento mais sólido e dessa maneira, o curso terá um público mais preparado, o que será um ganho no nível geral do curso.

Por fim, a regente assistente resume sua perspectiva enquanto professora do curso de Música da UFMS:

acho que projeto de extensão é o que conecta todo o entorno da sociedade com a universidade. O PCIU! traz as crianças para dentro da universidade. Elas ganham e a universidade ganha também. Acho que qualquer projeto de extensão nesse sentido é super válido, mas ele também tem que ser bem viável, com qualidade. Acho que isso também chama muito a atenção, porque a universidade tem a função de criar, de divulgar bons trabalhos, fazer disso também a pesquisa, a reflexão. Esse grupo não só vem cantar, mas tem todo o entorno, tem um embasamento teórico, a troca de experiências, a discussão dos resultados, que deixam o projeto mais sério, tanto para quem participa na equipe, e até os próprios pais. Eu sinto que tem um peso, o “coral da universidade”, que ajuda no desenvolvimento do coro, e esse peso também traz uma responsabilidade, que é servir como exemplo para outros, como modelo, um patamar, quem sabe?...

As bolsistas, que responderam ao questionário por escrito, também analisam a relevância do projeto para a área de Música e para a cidade sobre pontos de vista semelhantes, mesmo sem ter participado da reunião com monitores. C. escreve:

para nós, acadêmicos, é uma grande oportunidade de conhecimento pedagógico musical. Acredito que é uma nova ideologia para coros infantojuvenis, no sentido de ter regentes capacitados para trabalhar estes coros em Campo Grande e também proporcionar à comunidade a oportunidade de participar e ter a experiência no ensino musical de qualidade.

L. destaca que “na infância, o ser humano está em processo de formação, e no canto coral podemos desenvolver vários sentidos. Além de ser um momento

prazeroso, a criança aprende a contar com o outro, aumenta a autoestima, e desenvolve musicalidade.” Com relação à cidade, L. resume: “Campo Grande tem poucos coros infantis. Através desse projeto, outras crianças podem se sentir motivadas a também fazer canto coral.”



Imagem 64 – reunião de avaliação com a equipe PCIU! (imagem extraída do vídeo)


4.8. Avaliação geral do trabalho realizado

Para podermos analisar o que foi desenvolvido entre julho de 2013 e dezembro de 2014, partimos de uma **observação participante** (conforme LUDKE; ANDRE, 1986; LAVILLE E DIONNE, 1999) da regente e equipe de trabalho nos ensaios. Utilizamos também das seguintes ferramentas que já expusemos neste capítulo: **entrevistas** realizadas com as crianças; **entrevistas** realizadas com a equipe de trabalho; respostas dos pais aos **questionários** entregues (ambos, semi-estruturados); a análise sobre os **vídeos** gravados nos ensaios. Desse modo, chegamos a uma avaliação final ou somativa, conforme Andrade, 2003, exposta no capítulo 2 desta tese.

É importante mencionar que o PCIU!, enquanto projeto de extensão da UFMS, tem de apresentar relatórios próprios de avaliação, que são elaborados ao final de cada ano de atividade e apresentados à UFMS. Tendo como base os parâmetros do **método de diagnose coral** desenvolvido por Paulo Costa (2005), apresentamos a seguir uma análise sobre o PCIU!, com relação a esse período de 18 meses (contando o período de inscrições e preparação do trabalho) que aqui descrevemos. O método de Costa está assim estruturado:

1. DADOS GERAIS
 - 1.1. DADOS SOBRE O CORALISTA (informações pessoais, como a idade e o endereço)
 - 1.2. DADOS SOBRE O CORO (número de participantes, horários de ensaio, tipo de coro, equipe de trabalho)
 - 1.3. DADOS SOBRE A INFRA-ESTRUTURA (características do local de ensaio e equipamentos disponíveis)
2. CONTEÚDOS DA ÁREA CORAL (conteúdos de aprendizagem, práticos e teóricos)
 - 2.1. ASPECTOS VOCAIS (conteúdos conceituais e procedimentais)
 - 2.2. ASPECTOS MUSICAIS (conteúdos conceituais e procedimentais)
 - 2.3. CONTEÚDOS ATITUDINAIS (atitudes dos coralistas)

Em relação ao item 1.1., todos os dados sobre os coralistas foram obtidos no momento da inscrição no projeto, via Internet, conforme expusemos no item 4.1 desta tese. O uso dessa tecnologia permitiu o acesso aos dados via Internet e a elaboração de gráficos e tabelas com endereços, telefones, nomes e *e-mails* dos pais, entre outras informações. Uma questão já informava o horário de realização dos ensaios e de certa forma, já firmava o compromisso do pai interessado em levar a criança (“tem disponibilidade para participar aos sábados pela manhã — das 09:00 às 11:00?”). A última questão se referia ao modo como o interessado teria sido informado do projeto, para que pudéssemos dimensionar os modos de divulgação do mesmo. Por motivos éticos, não demonstraremos os dados pessoais dos coralistas inscritos no projeto, os quais estão arquivados na UFMS; mas a seguir, pode-se verificar o modelo de questionário a ser preenchido:



PCIU! Projeto Coral Infanto-juvenil da UFMS

Formulário de Pré-inscrição

***Obrigatório**

Nome da criança/adolescente

Data de Nascimento

Nome dos pais ou responsável

Endereço residencial

Telefone fixo / celular para contato

E-mail dos pais ou responsáveis *

Escola onde a criança estuda


período de estudo
☐ manhã
☐ tarde

Tem disponibilidade para participar aos sábados pela manhã (das 09:00 às 11:00h)?
☐ sim
☐ não

Como soube do PCIU ?
☐ por e-mail
☐ pelo Facebook ou redes sociais
☐ por indicação de um amigo ou parente
☐ pela página da UFMS na Internet
☐ por jornal impresso
☐ outro

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

Powered by  Google Forms

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
 Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Formulário 6 – inscrição *on-line* para o projeto, disponível no endereço
<http://bit.ly/coroinfantojuvenil.ufms>

Passaremos, agora, à análise do PCIU! segundo o método de Costa (2005):

1. DADOS GERAIS

1.1. DADOS SOBRE O CORALISTA – os dados de cada coralista de modo individual são analisados pela regente, para que conheça melhor os interesses, motivações e outros aspectos psicológicos trazidos por cada criança, bem como elementos relativos à sua família, educação escolar e bairro onde reside. Esses dados ficam arquivados na Internet e são também impressos e arquivados na UFMS. No caso dos dados gerais sobre o coro infantojuvenil, o elemento mais importante a respeito dos coralistas é a idade, ou seja, a faixa etária com a qual se trabalha, que está representada no gráfico abaixo:

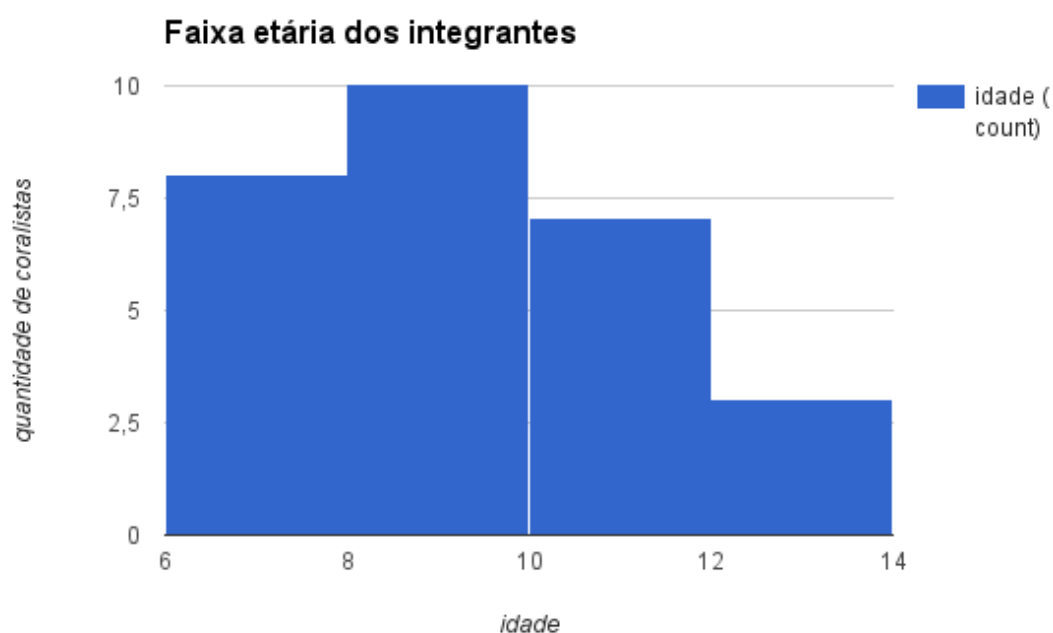


Gráfico 6 – faixa etária dos integrantes do PCIU!

De acordo com o gráfico, a maioria dos integrantes está situada na faixa dos 8 aos 10 anos, completos até o dia do último ensaio do coro (13/12/2014). Outro dado relevante diz respeito à escolaridade: todas as crianças integrantes do coro estão matriculadas em uma escola, cursando o ensino fundamental, sendo que 50% das crianças estuda em escolas públicas e 50%, em escola particular – o que consideramos um número bastante equilibrado no perfil do coro. Sobre a formação e experiência musical das crianças, apenas 7 (sete) já tinham participado de aulas de instrumento (sendo 5, de piano, e 2, de violão).

Mais um importante dado sobre os coralistas diz respeito às condições vocais saudáveis para o canto. Para isso, uma fonoaudióloga foi consultada, avaliando essas condições e considerando as crianças aptas para a participação no coro, conforme expusemos no subcapítulo 4.3.

1.2. DADOS SOBRE O CORO – no último encontro de 2014 (dia 13 de dezembro), contávamos com 28 crianças no projeto. Os ensaios se realizaram das 09:00h às

11:00h, ou seja, com carga horária de 2 horas semanais (salvo alguns ensaios extras, em vésperas de apresentações, que demandaram 30 minutos a mais).

A equipe de trabalho é composta por: regente, regente assistente, pianista acompanhadora e monitores, sendo todos voluntários (com exceção de uma bolsista, que atuou também como monitora).

A equipe sempre se reúne após cada ensaio e discute sobre as atividades realizadas, analisando a ação da equipe, a atuação de cada coralista em particular e as respostas do grupo em relação a essas atividades. Refletimos sobre dificuldades e problemas ocorridos (quando há) e pensamos em estratégias para evitar ou contornar situações semelhantes no futuro. Por fim, estabelecemos as próximas ações a serem desenvolvidas no projeto.

O coro se caracteriza como um projeto de extensão, ligado a uma instituição pública, de modo que a participação no coro é inteiramente gratuita.

1.3. DADOS SOBRE A INFRA-ESTRUTURA – os ensaios são realizados em duas salas no prédio onde funciona o curso de Música da UFMS (unidade 8). As atividades da “hora de brincadeiras”, no início do ensaio, são realizadas em uma sala que dispõe de 30 cadeiras, organizadas em círculo; as atividades de preparação vocal, ensaio de repertório e solfejo são realizadas no Anfiteatro, que dispõe de 70 cadeiras com braço (que não consideramos adequadas para essa prática, mas precisamos nos adaptar a elas até que outras cadeiras sejam providenciadas), quadro-negro, um piano de meia cauda, aparelho de som, computador e aparelho *Datashow*. Dentro da estrutura do curso de Música, dispomos também de outros aparelhos de som portáteis, aparelhos de DVD e conjuntos de instrumentos de banda rítmica. As crianças devem trazer para os ensaios uma pasta para guardar partituras e tarefas, uma garrafa com água e lanche individual.

2. CONTEÚDOS DA ÁREA CORAL desenvolvidos no PCIU!:

2.1. ASPECTOS VOCAIS (conteúdos conceituais e procedimentais)

- Ampliação da extensão vocal, principalmente para as notas da região aguda, usando a chamada “voz de cabeça”;
- Forma de boca (vogais), articulação das consoantes e dicção clara do texto, no ritmo preciso;
- Consciência de aspectos vocais como colocação (empostação), ressonância, projeção;
- Diferenças entre voz falada e voz cantada; reconhecimento do timbre anasalado e do esforço vocal nos gritos;
- Afinação precisa, no início, durante e no final das canções;
- Memorização de vocalizes e entoação imediata e precisa após reconhecimento do tom;
- Respiração adequada em um processo consciente; apoio respiratório para o canto;
- Precisão nas entradas e cortes; manutenção do som nas fermatas;
- Identificação de *glissando*; identificação do Lá 440;
- Consciência de bons hábitos de saúde vocal;
- Timbragem, no sentido de ouvir o outro e ajustar-se ao som do grupo.

2.2. ASPECTOS MUSICAIS (conteúdos conceituais e procedimentais)

- Identificação de parâmetros sonoros: grave e agudo, forte e fraco, longo e curto; identificação de diferentes timbres vocais e timbres de instrumentos;
- Identificação, interiorização (pelo corpo), memorização, reprodução e manutenção de uma pulsação;
- Padrões métricos simples (binário, ternário, quaternário) – contagem de tempos
- Subdivisões e dobramentos da pulsação; conceitos de semínima, colcheia e mínima, notação de alturas (relatividade, movimento ascendente e descendente);
- Uso do corpo como instrumento (percussão corporal);
- Memorização e reprodução de células rítmicas utilizando percussão corporal e instrumentos musicais de percussão;
- Identificação e realização de pausas e momentos de silêncio; atenção ao momento de ouvir e concentração ao reproduzir trechos melódicos;
- Identificação de apoios (acentos) relacionados a elementos textuais;
- Andamentos distintos (lentos, moderados e rápidos) e oscilações graduais (*accelerandos e ritardandos*);
- Senso tonal; sons em uníssono; capacidade de entoar individualmente a sua parte em *divisis* e melodias a 2 vozes diferentes (mantendo-se firme no grupo);
- Partes da música, estrutura de estrofe e refrão;
- Audição do acompanhamento (ao piano) e integração do grupo a esse acompanhamento, em termos rítmicos, melódicos e harmônicos;
- Fraseados; terminações de frases com mais suavidade;
- Expressividade na interpretação das canções;
- Domínio da movimentação artística;
- Leitura (solfejo) e manossolfa das notas MI, SOL, LA e RÉ; identificação de graus conjuntos, intervalos de 3ª e 5ª (ascendentes e descendentes)
- Identificação, na partitura, de elementos musicais aprendidos na prática

2.3. CONTEÚDOS ATITUDINAIS (atitudes dos coralistas):

- Respeito aos colegas coralistas e à equipe de trabalho (regente, monitores, voluntários);
- Cumprimento das normas e acordos estabelecidos; demonstração de fraternidade, solidariedade, tolerância e cooperação;
- Valorização dos momentos de silêncio; atenção em todos os momentos do ensaio;
- Organização do ambiente de ensaio;
- Nas apresentações: demonstração de compromisso para com o grupo;
- Entrada e saída de palco; posicionamento no palco;
- Concentração no próprio som produzido e no som do conjunto;
- Pontualidade e assiduidade nos ensaios;
- Responsabilidade para trazer o material de ensaio (pasta, água e lanche) e na realização das tarefas de casa;

- Disciplina, determinação, dedicação e empenho nos ensaios; alegria, disposição e otimismo ao participar do coro; curiosidade, envolvimento, interesse e motivação no aprendizado musical;
- Responsabilidade no estudo do repertório (também em casa, pelos arquivos enviados em MP3);
- Cuidados com a voz e com o próprio corpo; postura adequada para o canto;
- Resposta à regência de maneira precisa, atenta e concentrada.

Ainda em relação à avaliação final do coro, em âmbito quantitativo, os resultados que se apresentaram no período analisado nesta tese, foram os seguintes:

- realizamos 18 ensaios em 2013 e 33 ensaios em 2014, totalizando **51 ensaios**;
- realizamos **16 apresentações públicas** entre 2013 e 2014, em diferentes contextos (sendo que 3 delas foram exclusivas para os pais);
- estudamos **20 peças no repertório** (sendo 9 em 2013 e 11 em 2014), constituindo dois programas diferentes, com peças brasileiras e peças em outros idiomas; a maioria das peças em uníssono, dois cânones e algumas com divises a duas vozes.
- em dezembro de 2014, contávamos com **28 participantes no total** (14 ingressantes em 2013 e 14 ingressantes em 2014). Considerando o número de crianças participantes no final de 2013 (17) e as participantes no final de 2014 (28), houve, portanto, um aumento de 64,7% no número de crianças do coro. Contudo, constatamos que o número de desistentes em relação ao número de inscritos é ainda bastante elevado, mesmo com as crianças motivadas a participar. Em geral, pelo que podemos perceber, são os pais que desistem do projeto, por motivos de trabalho ou pelas mudanças na rotina, e não as crianças; como não podem ir sozinhas aos ensaios e não têm apoio em casa, são forçadas a sair do projeto²¹³.

Contudo, essa é uma tendência comum em nossa atual realidade brasileira, presente tanto em coros infantojuvenis quanto em coros adultos, sobretudo amadores, salvo quando há obrigatoriedade de participação (no caso de escolas, por exemplo, em que o projeto é avaliado como disciplina artística).

²¹³ Um fato que deixou clara essa triste realidade, foi uma mensagem enviada por uma coralista (pelo aplicativo *whatsapp*) que deixou de ir aos ensaios: *“prof mimha mãe não qué eu mais pciu porque ela não quer mais me levar”*, seguida por desenhos de carinhas expressando choro. Logo após essa mensagem, a mãe se retirou do grupo de Pais nesse aplicativo.

4.9. Novas perspectivas no início de 2015

Apresentamos a seguir o planejamento e o relatório de um dos primeiros ensaios realizados em 2015, que são fruto da reflexão, análise e avaliação do trabalho realizado nos 18 meses de PCIU! e encerram o ciclo de pesquisa-ação desta tese. Esse material vêm apenas exemplificar os resultados que foram construídos ao longo desse processo, de acordo com a proposta aqui apresentada e discutida com o aporte dos referenciais teóricos, por isso não serão tratados com maior detalhamento:

PCIU! – Projeto coral infantojuvenil da UFMS — PLANO DE ENSAIO

DATA: __07__ / __mar__ / __2015 Horário: 09 às 11h (120 minutos)	<u>Descrição geral da atividade *</u> (como é realizada, materiais utilizados)	<u>Objetivo</u> (onde se quer chegar; habilidades a serem desenvolvidas)	<u>Conteúdo</u> (o que está sendo trabalhado musicalmente)	<u>Duração</u> (quanto tempo, aproximadamente, dura a atividade)
<u>Hora das brincadeiras</u> Jogos rítmicos / movimento / improvisação / trabalho textual / apreciação/ percepção / socialização	1) Apoio – chamar o nome de um colega no apoio; a criança chamada se senta 2) Palavras dissílabas paroxítonas – sílaba tônica na pulsação 3) Andar na pulsação; subdividir a pulsação; estátua	- integrar as crianças novas ao grupo; -favorecer o entrosamento entre os coralistas; - trabalhar a desinibição, valorizando a voz projetada e com boa articulação do texto; - desenvolver a memória dos nomes - estabelecer conceitos musicais por meio da vivência (movimento e expressão corporal); - trabalhar a subdivisão da pulsação	- pulsação, ritmo, apoio, subdivisão rítmica, divisão silábica e tonicidade da língua portuguesa	- 30 minutos
Intervalo (Lanche)	(individual) Vídeo “Fantasia” durante o lanche – Pássaro de fogo, de Stravinsky	- escuta atenta com o auxílio de imagens; – apreciação, reflexão sobre o que foi visto e ouvido	- vocabulário musical	- 15 minutos
<u>Preparação Vocal:</u> Consciência corporal e alinhamento	Papel crepom: alinhar a coluna, esticando a fita	- levar os coralistas à consciência postural adequada para o canto	- postura para o canto (iniciação à técnica); diferenças entre voz falada e voz cantada	- 5 minutos

DATA: __07__/_mar__/_2015 Horário: 09 às 11h (120 minutos)	<u>Descrição geral da atividade *</u> (como é realizada, materiais utilizados)	<u>Objetivo</u> (onde se quer chegar; habilidades a serem desenvolvidas)	<u>Conteúdo</u> (o que está sendo trabalhado musicalmente)	<u>Duração</u> (quanto tempo, aproximadamente, dura a atividade)
Controle Respiratório	- com fitas de papel crepom: inspirar abrindo a fita, na posição vertical; expirar mantendo a fita esticada (S); relaxar calmamente (repetição da atividade)	- conectar a respiração ao alinhamento corporal - estabelecer a diferença entre o estado de trabalho muscular e o relaxamento	- apoio, duração (expiração longa)	- 5 minutos
Vocalização inicial	<i>Glissandos</i> (em U) com papel crepom – imitação da professora	- preparar a voz para o vocalize, uso da voz de cabeça de forma intuitiva (sons agudos) - exercitar a escuta atenta (concentração) e repetição (memória)	- <i>glissandos</i> : improvisação, movimentos ascendentes e descendentes	- 5 minutos
Vocalizes melódicos	- Afinação em Lá (TU) - Bom é comer bombom - A-É-I-Ó-U-Ô-I-Ê- A.....	- ouvir com atenção e repetir na mesma altura em seguida; - trabalhar a afinação; - aquecer e preparar a musculatura - trabalhar respiração / apoio articulação e colocação vocal	- afinação - timbre - respiração para o canto	- 10 minutos
Vocalizes harmônicos	- A É I Ó U –Ô – I – Ê A....., com uma voz mantendo a nota aguda - Ô descendente (V-I), um grupo mantendo a primeira nota (V)	- identificação de sons simultâneos (harmônicos) cantados a duas vozes; - concentração no que está sendo cantado	- percepção harmônica	- 5 minutos

DATA: __07__/_mar__/_2015 Horário: 09 às 11h (120 minutos)	<u>Descrição geral da atividade *</u> (como é realizada, materiais utilizados)	<u>Objetivo</u> (onde se quer chegar; habilidades a serem desenvolvidas)	<u>Conteúdo</u> (o que está sendo trabalhado musicalmente)	<u>Duração</u> (quanto tempo, aproximadamente, dura a atividade)
<u>Estudo de Repertório</u> 1 – novo	Bernardo – 1ª parte (2 vozes)	- aplicação da técnica vocal; estudo de repertório; divisão em vozes	- aprendizado da canção por imitação	- 15 minutos
Intervalo (banheiro/água)		-	-	- 10 minutos
Repertório 2 – aperfeiçoamento	- Suíte Inesquecíveis Canções (Gabriel Sater / Fernando D’Andréa) – a 2 vozes	- escuta atenta e imitação; - partitura	- construção rítmico-melódica da canção; arranjo a 2 vozes	- 15 minutos
Repertório 3 – manutenção	- lembrar, com os veteranos, de “Tout en le monde”. Os novos assistem.	- desenvolver a noção de coro, de onde o trabalho pode chegar	- repertório	- 5 minutos
<u>Leitura musical (solfejo)</u>	- lição “Borboleta” ampliada – - manossolfa – sol e mi (jogo de repetição)	- recordar conteúdo anterior para os veteranos e introduzir as crianças novas rapidamente ao que já fora trabalhado	- notas musicais na pauta: Sol, Mi, La, Ré;- figuras rítmicas: semínima, colcheia, mínima	- 15 minutos
Materiais: fitas de papel crepom; DVD “Fantasia 2000”, <i>pendrive</i> com slides para projeção (solfejo)				

Tabela 9 - Plano de ensaio do PCIU! (07/03/2015)

PCIU! – Projeto Coral Infantojuvenil da UFMS**FICHA DE AVALIAÇÃO DO ENSAIO**

DATA: 07/03/2015

1. Número de crianças no ensaio: 30**2 Membros da Equipe presentes no ensaio:** Ana Lúcia (regente), Alex e dois novos monitores: Plínio e Fernanda.**3. Houve alguma modificação nas atividades previstas para o ensaio? Quais foram e por quais motivos?**

Um jogo não planejado foi proposto na “hora das brincadeiras”, criado a partir de uma ideia do coralista K.: cada um falar seu nome à sua maneira de se expressar, e todos os outros colegas imitarem exatamente da mesma maneira. Com isso, as crianças puderam se conhecer melhor e se colocar diante do grupo de uma maneira espontânea.

Não foi possível recordar repertório do ano passado, pois a pianista não pôde estar presente.

4. Duração total de cada atividade (em relação ao planejamento: o tempo foi suficiente, escasso ou exagerado?)

Não foi possível projetar o vídeo “Fantasia”, pois as atividades da “hora das brincadeiras” se prolongaram muito e o tempo de lanche precisou ser reduzido. O tempo reservado ao ensaio do Repertório 1 (novo) também foi prolongado, em virtude das circunstâncias descritas acima.

5. Quais foram os conteúdos musicais e habilidades extramusicais desenvolvidos?

Na “hora das brincadeiras”: pulsação, ritmo, apoio (acento, tempo forte), subdivisão rítmica, divisão silábica e tonicidade da língua portuguesa; articulação do texto; memória dos nomes; socialização (entrosamento entre os coralistas) e desinibição;

Na preparação vocal: alinhamento postural; diferenças entre voz falada e voz cantada; apoio respiratório; duração do som (expiração longa); respiração durante o canto; *glissandos*; movimentos ascendentes e descendentes; afinação; timbre; percepção harmônica; improvisação;

No estudo do repertório: construção rítmico-melódica da canção; aprendizado por imitação; arranjo a 2 vozes;

No solfejo: notas musicais na pauta de 3 linhas: Sol, Mi, La, Ré; figuras rítmicas: semínima, colcheia, mínima e suas pausas.

6. Qual foi a avaliação (subjéctiva) das crianças em relação às atividades (gostaram, não gostaram, manifestaram-se positiva ou negativamente) ?

As crianças “veteranas” manifestaram interesse e satisfação pelas atividades realizadas.

Algumas crianças novas ainda estão um pouco resistentes em participar da “hora das brincadeiras”; é necessário aguardar que percam a timidez e se integrem mais ao grupo.

Há um menino, considerado hiperativo (conforme conversa realizada com a mãe), que de maneira geral não atende às propostas da aula e interfere bastante no ensaio.

Comentei com as crianças que tinha conversado com o compositor da “Suíte inesquecíveis canções” (Gabriel Sater) e que ele tinha ficado muito feliz em saber que as crianças estavam cantando a música dele. Isso fez com que elas ficassem mais motivadas a cantá-la.

7. Os objetivos propostos foram atingidos?

Quase todos.

8. Dificuldades encontradas e outras observações:

O menino considerado hiperativo continua incomodando bastante os colegas. Ele não atendeu às propostas da aula e quis sair várias vezes da sala. Ficou perceptível que ele não queria estar ali. Houve uma situação arbitrária: tivemos um menino de 5 anos que veio acompanhando a prima no ensaio. O menino ficou à porta (e não queria entrar); seu tio já havia ido embora. Os monitores tentaram convencê-lo a entrar e ele não quis. Conversei com ele dizendo que poderia ficar à porta e entrar na sala quando quisesse, e pouco depois ele entrou ao ver as outras crianças (inclusive a prima) envolvidas na atividade; mas não conseguiu acompanhar a maioria delas, por imaturidade. Como ele estava incomodado, logo foi se cansando, perguntava o tempo todo se já estava na hora de ir embora, interrompendo aleatoriamente o ensaio, por várias vezes. Essa situação foi bastante desgastante.

Nesses dois casos, em que as crianças foram trazidas contra sua própria vontade, ficou claro que a participação voluntária, que parte do interesse da criança, é muito mais positiva no desenvolvimento do trabalho. Além de interromperem o fluxo do ensaio, as duas crianças – que se tornaram o centro das atenções – também afetaram o ânimo das outras crianças, pois suas atitudes não condiziam com as regras e combinados estabelecidos no coro.

Havia uma nova coralista (Maria Paula) que estava bastante tímida, ficou todo o tempo ao lado da Gabrielly, sua prima, que a auxiliou em todos os momentos, explicando as atividades.

Obs: Um fato ocorrido que foi bastante positivo é que coralista Bruna Amália, de 12 anos, retornou para o grupo, sendo recebida com entusiasmo por todo o grupo*.

* Bruna Amália tinha saído espontaneamente do grupo porque havia completado 12 anos.

Contudo, seu irmão Otávio – que completou 6 anos – ingressou no grupo e ela, ao trazê-lo para o ensaio, pediu para retornar ao grupo, porque estava “com saudades de cantar”.

9. Como você avalia o resultado geral do ensaio?

De modo geral, o ensaio foi bastante satisfatório, dentro do que pôde ser realizado.

Na “hora das brincadeiras” foi possível perceber que as crianças “veteranas” estão bastante atentas, respondem com mais rapidez e precisão ao que é proposto.

O resultado vocal alcançado com os vocalizes trabalhados (sobretudo os vocalizes harmônicos, que são uma novidade) e o estudo de “Bernardo” a 2 vozes foi bastante satisfatório. Mas ainda é preciso equilibrar as vozes, que foram divididas aleatoriamente (conforme o lugar em que as crianças se posicionam no coro). As vozes ainda precisam se firmar para cantar com mais suavidade: como ainda estão inseguras na melodia a ser cantada, estão cantando forte demais. Na manossolfa, as crianças já estão apresentando mais destreza nos gestos e melhor afinação, sobretudo as crianças novas.

Pela correção das tarefas, é possível notar que a maioria das crianças está assimilando o conteúdo de leitura musical. As crianças que se equivocaram em algum conteúdo da tarefa foram chamadas individualmente e lhes foi explicado o que precisava ser feito. As crianças receberam novas tarefas para serem feitas durante a semana, de acordo com o conteúdo da aula de hoje.

A falta da pianista fez bastante diferença na dinâmica do ensaio, mas o resultado positivo é que o monitor Alex teve a oportunidade de reger o grupo (regente ao piano).

10. Quais as suas sugestões de encaminhamento para os próximos ensaios ?

Entregar partituras das canções trabalhadas, para que as crianças possam ir acompanhando pela leitura e relacionando-a ao que está sendo cantado. Conversar com a mãe do menino hiper-ativo sobre sua participação no coro.

Por fim, diante de tudo o que foi apresentado e discutido nesta tese e de todo o trabalho concretizado pelo PCIU!, podemos compreender que

performances inspiradoras concluem uma longa e desafiadora jornada do regente. Elas são o resultado de muitas experiências musicais e da longevidade do estudo e da reflexão. Um regente não deve perder a coragem durante essa jornada. Dar às crianças a oportunidade de criar uma grande arte é uma das tarefas mais nobres da vida²¹⁴ (BARTLE, 2003, p.45).

²¹⁴ *Inspiring performances conclude a conductor's long and challenging journey. They are the result of many musical experiences and a lifetime of study and reflection. A conductor must not get discouraged along the way. Giving children the opportunity to creat great art is surely one of life's noblest tasks.*

Considerações Finais

Nesta pesquisa buscamos discutir, por um viés teórico, áreas que identificamos como essenciais para compor o conjunto de saberes necessários à construção das competências e habilidades do regente: Regência, Técnica Vocal e Educação Musical. Cada uma dessas áreas, tratadas de maneira aprofundada nos capítulos 1, 2 e 3 desta tese, tiveram suas próprias considerações no fechamento de cada um desses capítulos, de forma que ponderamos ser desnecessária a repetição de tais informações.

Por outro lado e ao mesmo tempo, através da pesquisa-ação, foi possível abordar por um viés prático certas estratégias didático-musicais utilizadas para a estruturação de nossa atividade coral infantojuvenil, a partir do planejamento das ações do PCIU! (capítulo 4) e da análise de tais ações em sua concretude. Essa construção híbrida da tese também foi importante para entendermos as concepções de regente-educador e regente-cantor em seu aspecto funcional dentro de um projeto coral.

A pesquisa social realizada com regentes brasileiros revelou dificuldades e desafios reais que se mostram, se não inerentes, ao menos evidentes no que tange à função do regente. Isso foi um grande aprendizado, pois constatamos que a motivação para a prática coral se faz presente mesmo diante de circunstâncias que facilmente poderiam levar à desistência de um projeto. As colocações dos regentes também nos levaram a refletir sobre as reais necessidades de um coro, estabelecendo prioridades e buscando alternativas para minimizar os problemas que atualmente têm povoado a prática coral em muitos espaços e contextos de nosso país.

A extensão universitária possibilitou a instauração de um projeto coral com mais infraestrutura e apoio, em condições muito mais favoráveis em comparação a experiências realizadas em outros projetos corais (ligados a escolas, igrejas e ONGs). No caso do PCIU!, além de cada ação do projeto ser cuidadosamente estudada e planejada (ao mesmo tempo em que esta tese era elaborada), um dos elementos mais importantes para a efetivação do projeto foi o estabelecimento de uma equipe: uma instrumentista acompanhadora, uma regente assistente e monitores. A ação da equipe

prestando assistência às crianças e contribuindo para a organização do ensaio foi de grande importância para que eu, enquanto regente, pudesse ter mais conforto na produção vocal e mais concentração aos objetivos e metas do ensaio. É preciso reconhecer que sem a equipe, o trabalho do regente se torna muito mais desgastante e muitas vezes não chega, com eficácia, aos resultados musicais e educacionais pretendidos. Portanto, pudemos comprovar que uma boa gestão do regente no canto coral – em recursos humanos, materiais e estruturais – consequentemente leva a um bom resultado artístico.

A oportunidade de ter realizado trabalhos de regência coral infantojuvenil anteriores ao PCIU! me permitiu ponderar que muito de minha experiência se realizava de forma intuitiva, apesar de, quase sempre, levar a resultados positivos. Com a realização desta pesquisa, foi possível encontrar embasamento teórico para esclarecer muitas questões – principalmente no campo da técnica vocal – e compreender com muito mais profundidade os aspectos psicopedagógicos dessa área de atuação. Contudo, a maioria dessas respostas foi encontrada em referenciais estrangeiros, o que demonstra o quanto a bibliografia brasileira ainda é escassa nessa área.

O fato de ser docente em uma universidade pública permitiu um maior investimento de tempo na elaboração da pesquisa e o afastamento a mim concedido, juntamente com a bolsa Pró-Doutoral da CAPES, possibilitaram uma re-imersão no projeto *Comunicantus* da USP (do qual eu já havia participado, entre os anos de 2001 e 2004). Esse ambiente de educação coral em tempo integral foi muito importante para que eu pudesse me reintegrar a um estudo prático na área da Regência, acompanhando processos artístico-musicais com uma nova visão – o que me trouxe atualização e aprimoramento e que se refletiram na escrita desta tese. Além disso, fizeram-me repensar toda a minha trajetória profissional e trouxeram a certeza que orienta minha ação pedagógica no canto coral: “que todo ensaio seja uma aula” (frase proferida pelo professor Marco Antonio da Siva Ramos, coordenador do *Comunicantus*).

Com o trabalho desenvolvido no PCIU! nesse período de 18 meses, podemos inferir que o projeto trouxe muitos resultados positivos: para os coralistas, para a equipe de trabalho, para a Universidade e para a comunidade campo-grandense como um todo. Essa ação contínua de extensão, ensino e pesquisa constitui um trabalho de ensino-aprendizagem musical significativa e concreta pelo canto coral, que pode ser uma referência para o curso de Licenciatura em Música dessa Universidade e, talvez, um ambiente de aprendizagem contínua para regentes e educadores musicais. Assim, o PCIU! não se encerrará juntamente com esta tese, mas abrirá novos horizontes no campo acadêmico.

Esperamos, ainda, que esta tese sirva para fomentar a realização de novas pesquisas na área. Os temas aqui abordados buscaram oferecer reflexões sobre vários aspectos essenciais da Regência coral infantojuvenil de maneira integrada, incluindo a própria formação e atuação dos regentes – um processo permanente de construção profissional e pessoal. Simultaneamente, procuramos elaborar um material de consulta onde cada conceito é discutido e exemplificado, com o intuito de resolver questões colocadas, muitas vezes, de maneira imprecisa ou equivocada na prática coral. Podemos considerar esta tese, ainda, como um material didático para ensaios corais e aulas de música onde o canto se faz presente, pelos exercícios e atividades práticos apresentados de maneira detalhada. Desta forma, discutindo caminhos e apresentando alternativas para a realização de um trabalho eficaz e efetivo, acreditamos estar dando nossa contribuição ao processo de reconfiguração da prática coral infantojuvenil no Brasil. Porém, sabemos que a discussão nesse campo ainda é profícua, necessária e urgente, ultrapassando as delimitações desta tese.

No trabalho realizado no PCIU!, além de constantes observações das crianças e intervenções em seu processo de aprendizagem, buscamos manter sempre a motivação necessária para que cada atividade fosse realizada com dedicação e empenho pelas crianças. Procuramos também apresentar atividades criativas com a perspectiva de resultados interessantes, bem como a proposição de desafios e coisas novas que trouxessem satisfação e alegria, incentivando sua permanência no grupo. E embora tenhamos desenvolvido ferramentas de análise para o trabalho realizado, o

indicador mais forte e constante de avaliação do trabalho tem sido – e sempre será – o brilho no olhar e o sorriso das crianças, o que é facilmente perceptível.

O PCIU! já tem, portanto, sua existência física e algumas consequências já se fazem notar. Dos desdobramentos, o tempo dirá. Contudo, o trabalho desenvolvido até aqui já rende um novo fruto: a instituição do “PCIUzinho”, grupo de musicalização para crianças de 04 e 05 anos, com ênfase em atividades cantadas, formado para preparar e incentivar as crianças a se tornarem futuros coralistas. Esse grupo, experimental, iniciou seus trabalhos em fevereiro de 2015 com 12 crianças.



Imagem 65 – “PCIUzinho” em homenagem ao dia das mães, sob regência da professora Mariana

O “PCIUzinho” poderá em futuro breve, ser ampliado; o grupo de 06 a 12 anos provavelmente terá seguimento com a criação de um coro jovem (13–18 anos) que dê continuidade aos trabalhos do PCIU!, de forma que as crianças possam permanecer cantando e se desenvolvendo musicalmente. De qualquer forma, todos esses caminhos me interrogam sobre o rumo que tomarei quanto à pesquisa. Reunir, gerar, ensinar, buscar conhecimento, eis a questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXO, Vera Lúcia A. de Sousa. **A relatividade como estratégia na introdução da leitura musical**. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Artes da Universidade de Aveiro, Portugal, 2010.
- ALVES, Cândida Maria S. Daltro. **(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. 2002. 176f. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2002.
- AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AMARAL, Suely A. **Estágio categorial**. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- ANDRADE, Margaret Amaral. **Avaliação do canto coral: critérios e funções**. In: HENTSHCKE, Liane; SOUZA, Jusamara (orgs.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ASSEF, Mário. **O Canto e as lágrimas: o resgate da pureza e da afinação**. In: SOBREIRA, Silvia (org.). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013. P. 51-65
- AUSTIN, James; RENWICK, James; McPHERSON, Gary E. **Developing motivation**. In: McPHERSON, Gary. **The child as musician**. New York: Oxford, 2006.
- BACHMAN, Marie-Laure. **La rítmica Jacques-Dalcroze: uma educación por la música y para la musica**. Madrid: Ediciones Piramide, 1998.
- BARTLE, Jean Ashworth. **Lifeline for children's choir directors**. Alfred Music Publishing, 1993.
- _____. **Sound Advice: becoming a better children's choir conductor**. New York: Oxford, 2003.
- BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. (orgs.) **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões**. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BEHLAU, Mara; REHDER, Maria Inês. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.
- BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria L.S.; NAGANO, Lucia. **A voz que ensina – o professor e a comunicação oral em sala de aula**. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.
- BELINKY, Tatiana. **Coral dos bichos**. São Paulo: FTD, 2000.
- BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. **O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar**. 1994. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), Santa Maria (RS), 1994.

BERANGER, Beatriz de Oliveira. **Coro infantil da Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro: um mosaico de experiências musicais**. 2007. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (Música). Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes da UNIRIO, 2007.

BORÉM, Fausto. **Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance***. In: Revista da ABEM, n. 14. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, março de 2006.

BORGES, Gilberto André. **Educação musical: relatos da experiência desenvolvida na rede municipal de educação de Florianópolis**. In: Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis (SC), 2003.

BOWEN, José Antonio (ed.) . **The Cambridge companion to conducting**. Cambridge University Press, 2003.

BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. **Voz e corporeidade segundo a percepção de coristas**. In: Revista Música Hodie, Goiânia (GO), 2007, p. 43-51.

BRAGA, Simone; TOURINHO, Cristina. **Um por todos ou todos por um? Processos avaliativos em música**. Feira de Santana, BA: UEFS, 2013.

BRANCO, Heloiza de Castello. **Empatia no ensaio coral: aspectos dessa interação não verbal dos cantores com o regente durante a execução musical**. 2010. 165f. Tese (Doutorado). Instituto de Artes da Unicamp, Campinas (SP) 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. Rev. téc. e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BÜNDCHEN, Denise B. Sant'Anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral**. 2005. 232f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2005.

CARMINATTI, Juliana; KRUG, Jefferson Silva. **A prática de canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais**. In: Pensamiento Psicológico, vol. 7, No 14, 2010, p. 81-96.

CARNASSALE, Gabriela Josias. **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. 1995. Campinas (SP), 1995. 180f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes da Unicamp, 1995.

CARNEIRO, Vinícius Inácio. **A prática do canto coral juvenil como recurso integrador para o ensino técnico em música**. 2011. 63f. Dissertação (Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás (UFG), 2011.

CARUSO, Enrico; TETRAZZINI, Luisa. **The art of singing**. New York: Dover Publications, 1975.

CARVALHO, Vivian Assis. **Coral Cariúnas: identidade, significado e performance**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2007.

CHAVES, Patricia Cardoso. **O vocalise no repertório artístico brasileiro**: aspectos históricos, catálogos de obras e estudo analítico da obra Valsa-vocalise de Francisco Mignone . 2012. 147 f.. Dissertação (mestrado). Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2012.

CHEVITARESE, Maria José. **O Canto Coral como agente de transformação cultural nas comunidades do Cantagalo e Pavão-Pavãozinho**: educação para liberdade e autonomia. 2007. 270f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

CINTRA, Fabio Cardoso de Mello. **A musicalidade como arcabouço da cena**: caminhos para uma educação musical no teatro. 2006. 231f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2006.

CIT, Simone. **Pedro e o choro**. Curitiba, PR: Edição do autor, 2008.

CLOS, Jacques; ROSE, Brigitte. **Chante choral à l'école de musique**. Paris: Cite de la musique, 2000.

COELHO, Helena S. N. Wöhl. **Técnica vocal para coros**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1994.

COELHO, Willsterman Sottani. **Técnicas de ensaio coral: reflexões sobre o ferramental do Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado). Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte (MG), 2009.

COSTA. Marisa Vorraber. **A caminho de uma pesquisa-ação crítica**. In: Educação e realidade, v. 16, no 2, p.47-52, jul/dez 1991. (UFRGS)

COSTA, Paulo Rubens M. **Diagnose em Canto Coral**: parâmetros de análise e ferramentas para a avaliação. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2005.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, YVES DE (org.). **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

D'ASSUMPÇÃO JÚNIOR, José Teixeira. **O regente de coro: educador e artista**. Anais do I SIMPOM - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música – e V Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2010.

DELDIME, Roger; VERMEULEN, Sonia. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Trad. Maria Elena O. Assunção. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, pesquisa e relatos orais**. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. **Estágio da puberdade e da adolescência**. In: MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.) **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada**. 2ª ed. Trad. Marjorie B. Couvoisier Hasson. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

DRAHAN, Snizhana. **Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo Regente Coral – método e formação.** 2007. 146f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2007.

DRUMMOND, Elvira. **15 cânones para coro infantil.** Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009.

DURRANT, Colin; WELCH, Graham. **Making sense of music: foundations for Music Education.** London: Cassell, 1995.

ECCHELI, Simone Deperon. **A motivação como prevenção da indisciplina.** In: Educar, n. 32. Curitiba: Editora UFPR, 2008, p. 199-213.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** In: Educar, n. 16. Curitiba: Editora da UFPR, 2000, p. 181-191.

FARBER, Anne; THOMSEN, Kathy. **What is Dalcroze ?** (2015). Disponível em www.dalcrozeusa.org/about-us/history. Acesso em 08/05/2015.

FARIA, Diana Melissa; CAMISA, Maria Teresa; GUIMARÃES, Maria Abadia. **Muito além do ninho de mafagafos: um guia de exercícios práticos para aprimorar sua comunicação.** 2ª ed. São Paulo: J&H Editoração, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Leslie Piccolotto; VIOLA, Izabel Cristina. **Era uma vez... a voz.** Barueri (SP): Pró-fono, 2000.

FERNANDES, Angelo José; KAYAMA, Adriana Giarola; ÖSTERGREN, Eduardo Augusto. **O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal.** In: Per Musi – Revista Acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. 13, 2006, p. 33-51.

FERNANDES, Ângelo José. **O regente e a construção da sonoridade coral:** uma metodologia de preparo vocal para coros. 2009. 483f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes da Unicamp, Campinas (SP), 2009.

FERNANDES, José Fortunato. **Método Dalcroze: perspectivas de aplicação no canto coral.** In: Revista Espaço Intermediário, São Paulo, v.I, n.I, maio de 2010, p. 78-89.

FERNANDES, José Nunes. **Educação musical:** temas selecionados. Curitiba, PR: Editora CRV, 2013.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo (org.) **Ensaio. Olhares sobre a música coral brasileira.** Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. **O ensaio coral como momento de aprendizagem:** a prática coral em uma perspectiva de educação musical. 1990. 138f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 1990.

_____. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda Lima Bellard (org). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 155-175.

FONTENELLE, Sandra Galvão. **Bia, Li e Lé**. Rio de Janeiro: Enelivros. (s/d)

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Educação musical, uma investigação em quatro movimentos**: prelúdio, coral, fuga e final. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. **Música e meio ambiente**: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

_____. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURNÓ, Silvia; MAULEÓN, Claudia. **El “appoggio” en el canto: un estudio preliminar sobre posibles formas de medición**. Revista científica de la Facultad de Bellas Artes, Buenos Aires: La Universidad de La Plata, 1996, p. 80-85. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18554>

GAINZA, Violeta Hemsy. **La Iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

_____. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

GÁLVAN, Janet. **Repertório e técnicas para vozes infantis e vozes em mutação**. In: Apostila do VII Curso Internacional de Regência Coral. Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2001.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GARRETSON, Robert L. **Conducting choral music**. Prentice-Hall, 1993.

GASPARINI, Gisele; AZEVEDO, Renata; BEHLAU, Mara. **Era uma voz**. São Paulo: Thot Cognição e Linguagem, 2006.

GOETZE, Mary; BROEKER, Angela; BSHKOFF, Ruth. **Educating young singers: a choral resource for teacher-conductors**. 2nd ed. New Palestine (USA): Mj Publishing, 2011.

GOHL, Michael; PAVESE, Carlo. **Songbook – Festival Europa Cantat XVIII**. Torino, Itália: Feniarco Edizioni Musicali, 2012.

GONZÁLEZ, Ana de Mena. **Educación de la voz**: principios fundamentales de ortofonía. 2ª ed. Málaga (Espanha): Ediciones Aljibe, 1996.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 2000.

GRECA, Rosy. **A canção para crianças**: uma contribuição ao reencantamento da infância. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2011.

GREEN, Elizabeth A. H. **The modern conductor**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2004.

GRINGS, Bernardo. **O ensino de Regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em Música da região Sul do Brasil**. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado). Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis (SC), 2011.

HANNA-WEIR, Scot. **Developing a personal pedagogy of conducting**. 2013. 148f. Ph. D. Thesis. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/1903/14085>. Acesso em 10/02/2015.

HAUCK-SILVA, Caiti. **Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento da ECA-USP**. 2012. 179f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

HERSAN, Rita de Cássia G. P. **Terapia de voz para crianças**. In: FERREIRA, Leslie Piccolotto. Um pouco de nós sobre voz. Carapicuíba, SP: Pró-fono, 2002. p.39-50.

HOLDEN, Raymond. The technique of conducting. In: BOWEN, José Antonio (ed.) . **The Cambridge companion to conducting**. Cambridge University Press, 2003. p.3-16.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOWARD, Karen. **Musical and textual content in children's vocalizations**. In: The Phenomenon of Singing International Symposium IX, Canada, 2013, p.130-136. Disponível em: <http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/1027>

IACCOCA, Liliana. **Coleção Toc-toc**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 1994.

IAZZETTA, Fernando. **A Música, o corpo e as máquinas**. In: Revista Opus, v. 4, n. 4, Escola de Comunicações e Artes da USP, 1997, p. 27-44.

IBARRETXE, Gotzon; DÍAZ, Maravillas. **La figura del director de coros infantiles: pasos hacia la profesionalización**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, mar. 2008, p.7-13.

IGAYARA, Susana Cecília. **Discutindo o repertório coral**. Anais do XIV Encontro Nacional da ABEM e Encontro Latino-Americano da ISME. Campo Grande, 2007.

ILARI, Beatriz Senoi. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, set. 2003, p.7-16.

_____. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados**. Curitiba: Ibpex, 2009.

JAKES-DALCROZE, Emile. **Les études musicales et l'éducation de l'oreille**. Paris: Librairie Fischbacher, 1898.

_____. **Rhythm is a factor in education** (primeira publicação: 1909). In: **The Eyrhythmics of Jacques-Dalcroze**. USA, Dodo Press, s/d.

_____. **Rhythm, music and education**. 3rd ed. California. March: Copyright, 1931.

- JUDD, Marianne; POOLEY, Julie Ann. **The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public.** In: *Psychology of Music*, vol. 42(2). London, UK: Sage Publications Ltd, 2014, p.269-283.
- KATER, Carlos. **Erumavez: uma pessoa que ouviamuitobem.** São Paulo: Musa Editora, 2011.
- KATER, C. et al. **Livro dos jogos.** Carlos Kater (org). Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1997.
- KERR, Samuel. Carta canto coral. In: *Ensaio. Olhares sobre a música coral brasileira.* Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006.
- KLEINER, Linn; RIDDELL, Cecília. **Kids make music.** USA, Warner Bros Music Inc., 1998.
- KOHUT, Daniel; GRANT, Joe W. **Learning to conduct and rehearse.** New Jersey (USA): Prentice-Hall, 1990.
- LAKSCHEVITZ, Eduardo. **Oficina coral do Rio de Janeiro / Curso Internacional de Regência Coral: um projeto que deu certo.** In: *Revista Canto Coral*, Brasília (DF), agosto 2013, p 40-41.
- LAKSCHEVITZ, Elza. Entrevista a Agnes Schmelling. In: *Ensaio. Olhares sobre a música coral brasileira.* Rio de Janeiro: Oficina Coral, 2006.
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. O nascimento do saber científico. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999, p. 17-47.
- LEAL, Ester R. Fernandes. **O acompanhamento ao piano para coro infantil.** 2005. 99f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005.
- LEITE, Marieny B. **De todo canto, vol.1.** São Paulo: Traço a Traço Editorial, 1993.
- LIAO, Mei-Ying; DAVIDSON, Jane W. **The use of gesture techiques in children's singing.** *International Journal of Music Education*, 25 (1), 2007, p. 82-94.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.** *Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FAGED/ UFBA*, vol.2, no. 21, 1998, p 9-25.
- _____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** In: PORTO, Bernadete (org.) **Educação e ludicidade – ensaios 2: Ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador – BA: UFBA/FAGED/PPGE. Gepel, 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em 08/01/2014.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACIEL, Edineiram Marinho. **Auto do sertão: ressignificando o canto coral.** In: *Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina.* Campo Grande (MS), 2007.

MADALOZZO, Tiago; ILARI, Beatriz Senoi; ROMANELLI, Guilherme; BOURSCHEIDT, Luís; KROKER, Fabiane; PACHECO, Caroline (Orgs.). **Fazendo música com crianças**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MAMOU, Pierre Élie. **Coleção História da Música**. Trad. Ana Lúcia Gaborim Moreira e Mirela A. Jafar. Campo Grande: Gráfica Editora Alvorada, 2014.

MANSION, Madeleine. **El estudio del canto**. 17ª ed. Trad. Francine Debenedetti. Buenos Aires: Ricordi, 1947.

MALOTTI, Ana Paula R. C. **Educação Musical em Grupos Corais**. 2006. 75f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Música). Departamento de Música da UDESC, Florianópolis (SC), 2006.

MANFREDI, Silvia. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. 1993. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 13/02/2015.

MARTÍ, Eduardo. Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

MARTINEZ, Emanuel. **Regência coral: princípios básicos**. Curitiba: Editora Dom Bosco, 2000.

MARTINS, Sandra. **Disfonia infantil: terapia**. Rio de Janeiro: Revinter, 1988.

MILLER, Richard. **The Structure of Singing**. Schirmer, New York, NY, 1986.

MIRANDA, Simão; RIBEIRO, Nye. **Quem sou eu?: Identidade e auto-estima da criança e do adolescente**. Campinas (SP): Papyrus, 2006.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. In: Educação e sociedade – Revista de Ciências da Educação. vol. 26, n. 91, p. 391-403. Campinas: Maio/Ago. 2005 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia, vol. 4.(Q-Z)**. Vol. 4. Edições Loyola, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologias de Pesquisa em Ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORENO, María del Carmen. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6ª ed. Brasília (DF): Cortez; UNESCO, 2002.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOTA, Andréa C.G. **Aquecimento e desaquecimento vocal**. Monografia de conclusão do curso de especialização em Voz do CEFAC – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica. São Paulo, 1998.

MÜLLER, Cristiane. **O cantor emancipado: coro cênico como transformador do movimento coral no Sul do Brasil**. 2013. 239 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MÜLLER, Cristiane; FIAMINGHI, Luiz Henrique. **Coro Cênico: Conceito e Discussões**. Florianópolis: DAPesquisa, Ceart/UDESC v. 1, 2013, p. 167-181. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/artigos/MUSICA_cristiane_luiz.pdf

NUNES, Ana Ignez B. Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. Brasília (DF): Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Cleodiceles B. Nogueira. **A prática do canto coral infantil como processo de musicalização**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Formação do ser social**. In: OLIVEIRA, Rita C.S. **Sociologia: consensos & conflitos** (p.9-26). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2001.

OLIVEIRA, Sérgio Alberto de. **Coro-cênico : uma nova poética coral no Brasil**. 1999. 165 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

PALACIOS, Jesús; GONZÁLEZ, María del Mar; PADILLA, María Luisa. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e de valores entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIO, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2ª ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

PÉREZ-GONZÁLEZ, Eladio. **Iniciação à Técnica Vocal: para cantores, regentes de coros, atores, professores, locutores e oradores**. Rio de Janeiro: E. Pérez-González, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINHO, S.M.R.; PONTES, P. **Escala de Avaliação perceptiva da fonte glótica: RASAT**. In: Vox Brasilis. 2002; vol. 3. p. 11-13.

PINHO, Sílvia Maria Rebelo; JARRUS, Marta Essuane; TSUJI, Domingos Hiroshi. **Manual de saúde vocal infantil**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 2004.

PFAUTSCH, Lloyd. The choral conductor and the rehearsal. In: DECKER, Harold A.; HERFORD, Julius (org.). **Choral conducting symposium**. Pearson College Division, 1988.

PRICE, Harry E.; BYO, James L. Rehearsing and Conducting. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary. **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. Oxford: University Press, 2002.

PRUETER, Priscilla Battini. **O ensaio coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias de ensaio junto**

a corais amadores. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **Canto Coral: do Repertório Temático à Construção do Programa**. 1988. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, 1988.

_____. **O Ensino da Regência Coral**. 2003. 107f. Tese (Livre-docência). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. **Comunicantus: Laboratório Coral** – a estruturação de um pensamento pedagógico em Canto Coral na Universidade de São Paulo e a formação de regentes corais. In: Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina. Campo Grande (MS), 2007.

RAO, Doreen (Ed.). **Choral music for children: an annotated list**. Reston, Virginia (USA): R&L Education, 1990.

REAM, Alberto. **Um estudo sobre a voz infantil**. São Paulo: Imprensa Metodista, 1973.

RINK, John. **Musical performance: a guide to understanding**. Cambridge University Press, 2002.

ROBINSON, Ray; WINOLD, Allen. **The choral experience: Literature, materials, and methods**. Harper's College Press, 1976.

ROBINSON, Russel; ALTHOUSE, Jay. **The complete choral warm-up book: a sourcebook for choral directors**. New York: Alfred Music Publishing, 1995.

RUDOLF, Max. **The Grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation**. 3rd ed. Boston, MA (USA): Thomson Schirmer, 1995.

SCARPEL, Renata D'Arc. **Aquecimento e desaquecimento vocal no Canto**. 1999. 35p. Monografia de Especialização. CEFAC (Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica), Salvador, 1999.

SCHAFER, Raymond M. **O ouvido pensante**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. **A afinação do mundo**. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SCHIMITI, Lucy Maurício. **Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades**. Revista Canto Coral, Brasília, Ano II, nº 1, 2003, p.15-18.

SCHINCA, Marta. **Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal: exercícios práticos**. Trad. Elaine Cristina Alcaide. São Paulo: Manole, 1991.

SCHMELLING, Agnes. **Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens**. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2005.

SCHMELLING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. **Motivações e aprendizagens no Canto Coral**. In: Anais do XII Encontro Anual da ABEM, Florianópolis, 2003.

SESC São Paulo. **Canto, canção, cantoria: como montar um coro infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. **Manual de educação vocal para crianças**. Barueri (SP): Pró-fono, 2005.

SILVA, Vera Lúcia Mendes. **O coro infantil como agente difusor de cultura em pequenas localidades: caso de estudo realizado na Freguesia de Santiago de Litém**. 2011. Dissertação (Mestrado). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (Portugal), 2011a.

SILVA, Vladimir. Os fundamentos da prática coral. In: ALCÂNTARA, L.M.; RODRIGUES, E.B.T. (orgs.). **Abrangências da música na educação contemporânea: conceituações, problematizações e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011b.

SILVA, Walênia Marília. **Zoltán Kodály – alfabetização e habilidades musicais**. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba (PR): Editora IBPEX, 2011c.

SOARES, Gina Denise B. **Coro infantil: uma proposta ecológica**. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2006.

SOBREIRA, Sílvia. **Desafinação Vocal**. 2ª. Ed. Brasília: Musimed, 2003.

_____ (org.). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013.

SODRÉ, Lilian Abreu. **Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. 1ª ed. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

SOUSA, Simone Santos. **Corpo-voz em contexto coletivo : ações vocais formativas no canto coral**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Denise P. D.; SILVA, Ana Paula B.V.; JARRUS, Marta E.; PINHO, Silvia M. R. **Avaliação fonoaudiológica vocal em cantores infanto-juvenis**. In: Revista CEFAC, vol. 8, núm. 2, São Paulo: Instituto Cefac, 2006, p. 216-222

SPECHT, Ana Claudia; BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. **A atividade de apreciação na construção do cantar**. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (orgs.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SWANWICK, Keith. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. Routledge, 2005.

SZÖNYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do método Kodály**. Trad. Marli Batista Ávila. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

SYDOR, Adriana. **Coleção MPB para crianças**. Curitiba: Editora Quixote, 2007.

THURMAN, Leon; WELCH, Graham (orgs.). **Bodymind and voice: foundations of voice education**. London, IA: National Center for Voice and Speech, 2000.

TOMAZ, Vanessa Sena. **Práticas de transferência de aprendizagem situada em uma atividade interdisciplinar**. 2007. 309f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.

TORRES, Cecília; SCHMELLING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. *In*: HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana (orgs.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir na sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p.62-76.

TRINDADE, Dionéia da Silva; LIMA, Rosely Ribeiro; VICENTE, Simone Sanches. **Ensino, Extensão e Pesquisa**: representações sociais de professores de uma universidade pública de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT, 2007.

VALENTE, Heloísa A. Duarte. **Os cantos da voz**: entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

VERTAMATTI, Leila R. G. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética**. São Paulo: UNESP, 2008.

VILLENEUVE, Marie-Violaine de Jullien. **Le chant choral : voix/ voie de médiation pour les enfants souffrant de TDA/H**. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado). Université de Toulouse – Les Mirail (França), 2013.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Trad. Gentil A. Tilton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant**. *Cahiers Internationaux de Sociologie, Nouvelle série*, Vol. 16 (Janvier-Juin 1954), pp. 2-13. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/40688868?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 15/03/2015.

WARD-STEINMAN, Patrice Madura. **Becoming a Choral Music Teacher: a field experience workbook**. Routledge, 2009.

WELCH, Graham F. **A schema theory of how children learn to sing in tune**. *Psychology of Music*, 13:3. 1985. Disponível (sob permissão) em: pom.sagepub.com. Consulta em 16/07/2013.

_____. **A developmental view of children's singing**. *British Journal of Music Education* ; 3, november 1986, p. 295-303.

_____. **Singing and vocal development**. *In*: Mc PHERSON, Gary. **The child as musician**. New York: Oxford, 2006.

_____. **The assessment of singing.** *Psychology of Music*, 22:3. 1994. Disponível (sob permissão) em: pom.sagepub.com. Consulta em 16/07/2013.

_____. **Psychological aspects of singing development in children.** In: BOUZAKI, Paraskevi; KANG, Hi Jee (orgs.) *Music, mind and brain*, 2011. Disponível em: <http://musicmindandbrain.wordpress.com/2011/05/07/psychological-aspects-of-singing-development-in-children/> Acesso em 12/10/2013.

WELCH, Graham F.; ADAMS, Pauline. **How is music learning celebrated and developed?** Southwell, Notts, UK: British Educational Research Association, 2003.

WELCH, G; SUNDBERG, Johan. **Solo Voice.** In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary. **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning.** Oxford: University Press, 2002.

WILLIAMS, Jenevora. **The implications of intensive singing training on the vocal health and development of boy choristers in an English cathedral choir.** 2010. 364f. Ph.D. Thesis. Institute of Education, University of London, 2010.

WIS, Ramona M. **Physical Metaphor in the Choral Rehearsal: a gesture-based approach to developing vocal skill and musical understanding.** *Choral Journal*, October 1999, p. 25-33.

_____. **The conductor as leader:** principles of leadership applied to life on the podium. Chicago (USA): Gia Publications, 2007.

ZAMBUJAI, Isabel. **Coleção Folha Música Clássica para Crianças.** São Paulo: Folha de S.Paulo, 2013.

ZANELLA, Liane. **Aprendizagem: uma introdução.** In: LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e educação: o significado do aprender.** 7ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p.22-38

ZANETTA, Camila Costa. **Jogos teatrais como colaboradores no processo pedagógico do canto.** (Monografia). 2012. 112p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** 2ª Ed. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pesquisa a com regentes corais – Questionário estruturado:

1) Identificação do coro com o qual trabalha (nome do grupo, cidade/estado na qual o trabalho é realizado, faixa etária das crianças/adolescentes, número de participantes, há quanto tempo o grupo existe e há quanto tempo rege o grupo, tipo de projeto - escolar, social, religioso, empresarial, etc., periodicidade e duração dos ensaios, equipe de trabalho – instrumentista, preparador vocal, monitores).

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Os 52 regentes que responderam à pesquisa foram (em ordem alfabética):

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| • Alice Ramos Sena | • Luciano Camargo |
| • Ana Cristina R. Schreiber | • Lydia Godau |
| • Ana Lúcia Carneiro | • Maria do Socorro Estrela |
| • Ana Maria C. Souza | • Mário Francisco F. Valladão |
| • André Guimarães Rodrigo | • Marlon Nantes Foss |
| • Ariadne Ramos | • Meire Martins |
| • Arildo Pinheiro | • Patrícia Costa |
| • Betânia Maia | • Patrícia Ribeiro |
| • Carlos Todeschini | • Paulo Robertson |
| • Carmelita Albuquerque | • Priscila Souza |
| • Cinara Baccili | • Priscilla Barbosa |
| • Claudio Scassioti | • Rafael Ortega |
| • Cristiane Alexandre | • Raphael Barbosa |
| • Daisy Fragoso | • Rogéria Tatiane S. Franchini |
| • Débora Andrade | • Roniere Soares |
| • Edilaine da Rosa | • Sandra Golinelli |
| • Eduardo Boletti | • Silmara Drezza |
| • Eduardo Nascimento | • Silvia Schuster |
| • Eliane Ramos | • Simone Mendes |
| • Elza do Val Gomes | • Sonia Onuki |
| • Fernando Garcia | • Suzana Peixoto |
| • Joana D’Arc Soares | • Tânia Pacca Peticarrari |
| • João Vitor Pego | • Valéria Fernandes |
| • Juliana Freires | • Vanessa Viana |
| • Kenia Souza | • Viviane Borges |
| • Lilia Valente | • Zezé Chevitarese |

Os nomes dos regentes colaboradores de nossa pesquisa foram substituídos por números, que correspondem à ordem de chegada de suas respostas, para preservar sua identidade. Mantivemos as cidades de origem, para demonstrar a área de alcance da pesquisa e substituímos nomes de instituições por letras W, X, Y e Z, para que não houvesse identificação.

1. (São Paulo, SP / Jundiaí, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha:

Trabalho a 12 anos no Coral X (tornou-se Infanto Juvenil pois os alunos foram crescendo e não saíram do coral desde seu início em 2002) e desde 2009 sou, além de regente, coordenadora da área coral.

Coro infantil, 2 a 3 vozes; ensaios 2 vezes por semana (2 h) por ensaio.

1 vez por semana preparação cênica, e 1 vez por semana, técnica vocal.

Coral infanto juvenil Y - Patrocinio da Empresa Y, no inicio somente para filhos de funcionários, e hoje atende qualquer criança da comunidade. 2 vozes iguais, 1 vez por semana (2h de ensaio) , 1 vez ao mês, preparadora vocal e o coral tem um preparador cênico.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

No Instituto X temos um comprometimento maravilhoso com as crianças, atualmente com 9 grupos de musicalização Infantil, 12 corais entre Iniciantes, Intermediários, Avançado e Juvenil, orquestra Sinfônica e 3 grupos orquestrais- Juvenil, Infanto Juvenil e Infantil.

No Coral Y, sempre tive um grande apoio da empresa, onde as crianças além de terem todas as atividades gratuitas, recebem uma cesta básica no final do mês. Mas este ano a empresa está passando por problemas financeiros, e tivemos que reestruturar o trabalho em relação a custos, mas os alunos tem um grande interesse.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

De encontrar apoio público e privado para manter o trabalho com qualidade e dignidade, pois o ambiente transforma o meio, e sem condições básicas de estrutura não conseguimos realizar um trabalho com qualidade.

Outra questão é da formação, pois um profissional de excelência precisa sempre estar se atualizando, e atualmente é muito complicado encontrar profissional qualificado para atuar principalmente com crianças - pois se uma criança não recebe uma base de excelência, isto acarretará problemas na sua formação e desenvolvimento.

Qual será o publico que encontraremos para trabalhar nas escolas na formação das nossas crianças?

2. (Pedreira, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha:

Coro Infantojuvenil III, Cidade Y. É um coro da Ação Comunitária, uma ONG.

Temos as aulas no prédio da Cidade Y, Pedreira S.P. Até o ano passado (2013), ensaiávamos duas vezes por semana, duas horas cada vez, mas este ano , me reduziram drasticamente a carga horária, e terão um ensaio por semana de 2 horas.

A maioria dos coralistas hoje, estão na faixa entre 8 e 15 anos.e o tempo de permanência no coral é muito variado, oscila entre 1 a 3 anos.

Os alunos que começaram no projeto e que ainda continuam são poucos, e hoje tem em torno de 16 anos. Eles deixam o ciclo Crê-Ser ao completar 15 anos, mas como tinha um grupinho que não quis parar, a ONG permitiu que eles continuassem só no Coral.

O Coral foi sempre regido por mim. Comecei com eles em 2009. Este ano, acabará o projeto, e a partir de 2015 não haverá mais musica em Cidade Y. Terão outras atividades, como teatro, capoeira, hip hop, danças brasileiras ou alguma outra.

Só de pensar, me dá um aperto no coração. Eles querem que cada projeto dure somente dois anos. O do Coral, como foi muito bom, permitiram que se estendesse por 6 anos, mas no fim do ano não haverá renovação possível...

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

A principal dificuldade é a alta rotatividade, pois tem um movimento constante de alunos que entram novos a cada mês.

Os responsáveis sempre querem um resultado rápido, quando esta é uma atividade que leva tempo, para conscientizar as crianças, e criar nelas um senso de responsabilidade.

Uma outra dificuldade é estabelecer uma disciplina de trabalho. Umas vezes eles querem participar do coral, outras ir para a quadra, porque está tendo campeonato no mesmo horário, ou aula de dança. Tudo acontece ao mesmo tempo e eles acabam querendo fazer tudo.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Penso que neste país, falta unidade de critérios para trabalhar com canto coral.

Eu luto, luto e quando consigo que entendam os objetivos, é a hora de sair da instituição, pois entram no mercado de trabalho com 16 anos.

Eu tenho muitas experiências positivas com corais e apesar de muitas adversidades não vou desistir de passar a gerações futuras, o meu amor pela música e pelo canto coral. Ficou um espírito de união, de colaboração, de organização, de saber escutar o outro, em fim, são muitas coisas que a música e em particular o canto coral fez neles.

3. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha:

Coral Infantojuvenil Z da Escola Municipal Z, pertencente ao projeto Arte e Cultura da Rede Municipal de Ensino. Os ensaios ocorrem na escola duas vezes por semana com duração de 1 hora. É destinado a alunos do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

O projeto é bem assistido pela direção da escola, pais e Secretaria de Educação, já ocorre nesta escola a 7 anos, sob a minha regência, a escola possui teclado eletrônico próprio, sala adequada, e o coral possui uniforme de gala, e camisetas para eventos mais simples.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Por se tratar de um projeto extracurricular, mesmo com a não obrigatoriedade, enfrento problemas de indisciplina, percebo que por causa da idade, uma idade muito difícil, mas o aprendizado musical acontece positivamente.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

A principal dificuldade de se trabalhar com coral em escola pública é que as turmas são bem numerosas, ocorre muita indisciplina, é necessário no meu caso de um monitor de alunos no auxílio contínuo, percebo que a educação brasileira está tomando rumos diferentes, onde o professor, não tem tanta autoridade como a dos pais, porém é o professor que é responsável quase que inteiramente por ensinar situações necessárias e impor limites, as crianças e adolescentes vem pra escola quase sempre sem uma educação familiar.

No projeto extracurricular é oferecido lanche, os alunos não faltam pois tem ânsia musical, mas também é perdurado pela comida oferecida. Nessa situação há nitidamente muitas crianças carentes que são afetadas positivamente, sem sombra de dúvida.

4. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha:

Coral Infantojuvenil do Colégio Y (religioso).

Alunos de 4 – 11 anos

Ensaíamos no auditório da escola, as letras são projetadas no data show, trabalho basicamente com play-backs. Tenho piano para fazer aquecimento e passar as melodias das musicas.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

A disciplina é a principal.

- Outra dificuldade é em relação a afinação da voz dos meninos. Quando faço meninos e meninas separadas, tenho vontade de ter um coral só de meninas....

- Nas apresentações fora da escola temos uma baixa frequência dos alunos, por isso é sempre preocupante quando agendamos essas apresentações. Como temos uma outra escola aqui em campo Grande da mesma rede, juntamos os dois corais para apresentações como, Natal.....

- Tenho observado que os alunos que fazem a base do coral, 4º e 5º anos, comparecem menos as apresentações, prejudicando a qualidade sonora do coral. Em compensação os alunos da Ed. Infantil, sempre estão em peso nas apresentações, mas só para número, porque só cantam partes da música.-

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Tornar o Canto Coral tão atrativo quanto um jogo virtual... Outro dia o ensaio não estava rendendo muito, então disse que ia fazer um jogo com eles, a reação foi instantânea de euforia...Vamos jogar XBOX...palavrinha mágica.....não tinha nada daquele jogo, mas mudou toda a história... enquanto a música estava tocando eles tinham que cantar só na mente...quando o som parava eles tinham que cantar em voz alta... e assim foi um sucesso o ensaio da música.

5. (Cuiabá, MT)

1) Identificação do coro com o qual trabalha:

Coral Infantil e Juvenil Z, criado desde 06 de outubro de 2012, é um Projeto da Secretaria de Estado de Cultura, é formado por uma média de 30 crianças com a idade de 7 a 12 anos, os ensaios acontecem todos os sábados das 9h às 11h no auditório X de Cuiabá. Nesta temporada o repertório a ser formado serão de músicas que valorizam a cultura e a nossa região, assim também como as tradições e miscigenações culturais que influenciam o mato-grossense.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

O entendimento dos pais na importância da frequência para aprenderem o repertório e que resultados aparecerão se as crianças forem assíduas nos ensaios.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Penso que o desafio maior é que as autoridades entendam que a existência de um coral vai muito mais além de se apresentar um repertório, que existem muitos outros objetivos envolvidos, que precisa de investimento financeiro, preparação, estudo e tempo para o desenvolvimento de um projeto com este perfil.

6. (Guia Lopes da Laguna, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha:

Trabalho com vários corais:

- na Escola Estadual W, com alunos de 06 a 09 anos, todos principiantes.
- Comunidade projeto do Banco Y, com alunos nas duas categorias: Infantil 06 a 11 matutino, e o Infantojuvenil de 12 a 14 anos no período vespertino.
- Ministério de Música da Paróquia Z é misto, de 06 a 13 anos.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

A maior dificuldade eu tenho na E.E., os alunos são muito desinteressados, e não querem pagar R\$ 10,00 por mês que a escola cobra.

- A Comunidade (Banco Y) ainda não teve inicio este ano, mais o que dá pra falar do ano passado foi excelente.
- Ministério de Música cresceu muito até hoje, iniciou este ano, “ta bombando”.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Em primeiro lugar não é reconhecido nem valorizado, as honras se assim houver, são do diretor e não do maestro ou regente. Isto só acontece depois de uma brilhante apresentação, senão, fica sem ser notado.

- A falta de interesse do educando, falta de motivação dos pais, falta de um ideal.
- Mesmo trabalhando beeeeeem a disciplina, precisa motiva-los a continuar, porque pra relaxar é rápido.

7. (Brasília, DF)

1) Identificação do coro com o qual trabalha :

Coro X (igreja) - ensaio em uma pequena Sala

Coro Y - Centro de Ensino fundamental 02 - ensaio na sala de aula e em um auditório.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Coro X- alguns coristas são infrequentes. Só consigo juntar todo o grupo na hora da apresentação. Só participa deste coral as crianças que gostam de cantar.

Coro Y- disciplina, trabalho com o canto coral dentro da disciplina de Arte. Muitos alunos e pais não valorizam a matéria. Todos os alunos têm que fazer esta matéria. ela vale nota e pode levar a reprovação.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Coro X - musicais "interessantes" que não sejam muito infantis.

Coro Y - repertório atraente para eles e que não seja difícil.

8. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro Infantil da Igreja W com crianças até 12 anos, horário de ensaio aos sábados das 14 às 15 horas.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Assiduidade nos ensaios, pois dependem dos pais pra trazerem.

A cobrança da participação dos mesmos nas apresentações mesmo que não sejam freqüentes aos ensaios.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Os principais desafios:

- 1) Escolher um repertório fácil e que seja de agrado não só da criança como dos pais.
- 2) Falta de uma pessoa que nos auxilie na parte instrumental.
- 3) Além de ser regente temos que ser psicólogo e Orientador Educacional, para contornar as situações indesejadas.

9. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Projeto X (Arte e cultura) na REME [em 3 escolas municipais]

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Não temos salas apropriadas e nem equipadas, as vezes temos que ficar mudando de salas.

Os professores das Escolas Municipais não gostam de emprestar as salas, ficam reclamando, ou seja, nem sempre temos apoio da Escola. Com isso, acaba desanimando os alunos e professores.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Fazer com que as crianças se interessem pelos Corais, não só as crianças como os pais também.

Esse incentivo deve partir dos pais também, como uma criança vai se interessar por musica se dentro de casa ninguém tem interesse. Penso eu que péssimas condições de trabalho e também um grande desafio.

Com certeza, as crianças ficam mais calmas se relacionam mais com os colegas e melhoram e rendimento na escola. Uma vez uma professora me procurou para agradecer o trabalho que estava realizando e disse que uma aluna dela ,que estava freqüentando o Coral, era extremamente tímida e nas aulas dela ela reparou a mudança. Estava mais solta e comunicativa. O Coro transforma ate' os professores, eu não me via como regente de corais, acabei entrando

nessa, me identificando profundamente.
Hoje amo o que faço! (RS)

10. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha

Coro Infantil da Escola X (particular). Aqui participar do Coro Infantil é opcional e as aulas acontecem após o horário das aulas.

Unidade I – Coro na 5ª feira das 11h15min as 12h e das 17h15min as 18h – acontecem em salas de aulas disponíveis com alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Unidade II – Coro na 3ª feira das 11h15min as 12h e das 17h15min as 18h – acontecem na sala de musicalização com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

na Unidade I além de não ter uma sala de música, tenho que levar meu próprio instrumento musical;

. a medida que os alunos avançam na escolaridade/ faixa etária vão aos poucos abandonando o coro e segundo eles, os amigos influenciam e com os meninos dizem que isso é coisa de “mulherzinha”. Então a cada novo ano é um novo começo, volto a estaca a zero.

.a maior dificuldade no meu caso é tocar e reger simultaneamente.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Incentivo/apoio de coordenadores/diretores/proprietários de Escolas, do Poder público em investimentos nessa área.

Atualização dos profissionais já que acontecem cursos enqto a maioria dos profissionais estão trabalhando e os custos das atualizações são por conta do regente/professor de Coro Infantil.

11. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

X – atende crianças e adolescentes de baixa renda.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Nossa crianças brasileiras não são musicalizadas na escola, então o trabalho do regente passa primeiro pela musicalização: desenvolver a escuta, a afinação, o senso rítmico. Sem dúvida é uma dificuldade, porém as crianças de classe social de baixa renda são bastante abertas a novos conhecimentos e desafios o que motiva meu trabalho. Outra dificuldade é a falta de material: partituras, arranjos bem feitos, material didático em geral.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Nosso trabalho não é valorizado, nem tão pouco conhecido. Existe um preconceito muito grande sobre coral: a imagem de coral esta diretamente ligada a corais de igreja, com becas imensas com repertório desinteressante. Nosso trabalho é conscientizar os coralistas e toda comunidade

envolvida que o canto coral é muito mais que isso, e principalmente, conscientizar todos os benefícios que o aprendizado da música propicia para o desenvolvimento global da criança.

12. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral infanto juvenil Escola Municipal X.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

O principal problema da música não ser encarada como uma forma linguagem, que tem uma estética a ser estudada e aperfeiçoada. Este problema nos leva ao paradigma ainda vigente, principalmente dos próprios diretores e pedagogos, que pensam que a música é apenas para acalmar, fazer apresentação para ficar “bonitinho” para os pais, disciplinar crianças que não se comportam em sala de aula, fazer passeios ou incluir socialmente crianças de periferia.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Trabalhar repertório popular e erudito com qualidade, sem cair no “popularesco” apenas para agradar seus superiores, além de mostrar que a música deve ser uma disciplina indispensável para a formação integral da criança.

A criança passa a conviver com um estudo técnico que precisa de concentração, silêncio e dedicação para atingir o resultado musical do repertório proposto. Além da integração nas apresentações, da melhora da auto-estima e da expressão de sentimentos através das canções. Há vários casos de alunos que começaram a participar do coro e mudaram de comportamento. O que mais me chama a atenção é o caso de um aluno de quatorze anos, que ao participar do coro, deixou de ser agressivo em sala, tornou-se mais comunicativo com os colegas e com seus professores, além de ter começado também a estudar bateria.

13. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha .

Centro de Ensino X. É uma ONG e atende crianças de 06 a 12 anos. Situa-se no bairro X. Participam do canto coral, crianças entre 08 e 12anos.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro?

Bem, acredito que todos os educadores musicais passem por isso. É o fluxo de alunos novos todo ano. Os alunos estudam no período matutino e fazem oficinas (inclusive, canto coral) no vespertino. Logo, quando completam o 5º ano, saem para outra escola. Esse foi o primeiro ano, que alguns ex-alunos da instituição, retornaram para o coral. Então, todo ano é a mesma situação. Sai alguns componentes e entram novos. O que acaba por ter que iniciar os novatos, num processo que os demais já conhecem.

3) Em sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país?

Não sei se seria no país. Mas em nosso estado – MS, termos oficinas ao menos uma vez por semestre para troca de conhecimento, materiais entre outros. Principalmente, termos um

encontro (que até acontecia outrora) como palco para as apresentações. Muitas vezes, passamos o ano todo desenvolvendo um trabalho. No entanto, não há espaços para apresentações.

14. (Campo Grande, MS)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Sou regente do Coro Infantil do Colégio X (particular), que iniciou suas atividades em Janeiro de 2009. O Coro tem finalidade pedagógica, social, cultural e principalmente de educação musical. O Coro é uma atividade opcional para os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e os ensaios acontecem uma vez na semana com duração de 1 hora. (3ª feira) das 17h às 18h30.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

A principal dificuldade é no início do ano, pois os alunos que entram no 6º ano deixam de participar da atividade, entrando novos coralistas (alunos que passam para o 2º ano). Esse “rodízio” impede a continuação de um trabalho que foi desenvolvido no ano anterior.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Acredito que os desafios de um regente são os mesmos de um professor de sala regular. Atualmente, a sociedade está repleta de males, ocorrendo fatos negativos por toda parte. As crianças sofrem muito com isso e muitas vezes não encontram apoio e diálogo dentro de casa. Esse desafio, muitas vezes acaba ficando para o Educador, que precisa ter o conhecimento pedagógico, social, psicológico, religioso, emocional, dentre outros. Esse amor do educador no trato com seus educandos é a condição sem a qual não se pode promover educação nos dias atuais.

15. (Serra, ES)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Vocal Infantil e Coro X (infantil e infantojuvenil); o trabalho é realizado na Igreja X em Laranjeiras, Serra-ES; o grupo retornou às atividades em setembro desse ano, sendo que a regente atual não é a mesma de outrora; trabalho voluntário, de cunho religioso, com ensaios regulares aos domingos, de 1h de duração em média (os ensaios ocorrem paralelamente aos cultos regulares da igreja).

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A despeito do número de crianças ser grande (em torno de 60), a grande dificuldade se encontra no fato de que pais e/ou responsáveis, demonstram grandes dificuldades em trazerem suas crianças para, regularmente, participarem dos ensaios atividades propostas. Uma outra questão importante é a falta de auxiliares para “tios” e “tias” que lideram esse trabalho. A ajuda de pais e/ou responsáveis é muito pequena, comparada ao tamanho do grupo e é claro ao trabalho.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Preparação correta, conhecimentos fisiológicos e vocais da criança em seu pleno desenvolvimento, recursos financeiros necessários e material didático específico.

16. (Curitiba, PR)

1) Identificação do coro com o qual trabalha .

Coral das crianças X (apesar de chamar coral das crianças, é um coro infantojuvenil), Curitiba, PR. O coro existe há 3 anos, estou com eles há 2. Empresarial - trabalho com os filhos dos funcionários. Ensaíamos 2x por semana, 1h30min cada ensaio. Próximo à apresentações chegamos a ensaiar até 3 dias seguidos antes da apresentação, o mesmo tempo de ensaio. Ex.: Temos apresentação dia 13, então ensaiamos dia 10, 11 e 12.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Comportamento dos adolescentes e afinação. Tenho dificuldade em trabalhar com a voz de cabeça, demoramos um pouco mais de 1 ano para conseguir o resultado esperado, com a maioria cantando com voz de cabeça.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Encontrar repertório para coro juvenil e promover a motivação dos adolescentes.

17. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Sou regente do Coral infanto juvenil X, existente a dois anos e meio na cidade de São Paulo. Ensaíamos uma vez por semana. Ensaio com duração de duas horas. Sou regente assistente, pianista e arranjador dos Corais infanto juvenil e coral jovem do colégio Y, existente a 7 anos na cidade de São Paulo. Ensaíamos uma vez por semana. Ensaio com duração de duas horas. (Cada grupo)

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Posso dizer que sou privilegiado pois com meus grupos não tive dificuldades até hoje (em sala de aula). Os alunos sempre estão super dispostos e motivados com a atividade. Eu apenas transmito e executo o trabalho de ensinar/mostrar que planejei para eles musicalmente. Eles aprendem sozinhos praticamente. Eu procuro deixar que isso ocorra naturalmente. Mas acredito que isso se deve a um fator. Em todos os grupos que trabalho com essa faixa etária, crianças e adolescentes, as aulas são extra-curriculares (no caso de grupos vinculados a instituições de ensino). Isso faz com que só se inscreva gente que está afim de fazer o trabalho. Se fosse "obrigatório", se estivesse em uma grade de disciplinas junto com outras matérias, acredito que teriam sim alunos que simplesmente não gostam ou não despertaram o prazer de fazer música. Com estes a abordagem teria que ser diferente. Um pouco mais atenciosa. Outro fator importante que o regente deve ficar atento é quanto a dispersão do grupo. Principalmente se ele for um grupo numeroso. Criança dispersa a atenção muito facilmente, cabe ao educador tentar ser o mais dinâmico possível com o grupo para tentar mantê-los atentos o máximo que ele conseguir. Um pouco de bagunça e conversas paralelas sempre vão existir. Cabe ao mentor não se perder no meio delas. Conheço profissionais que se queixam um pouco do controle com o grupo e reclamam até um desgaste vocal por ter que ficar falando num volume mais alto para conseguir atenção. Quanto a questão de estrutura (salas adequadas com instrumentos) também não tenho problemas felizmente mas conheço vários profissionais amigos que tem esse tipo de problema.

Um local barulhento com estrutura precária influencia muito na evolução do trabalho. Sendo assim, acredito que as dificuldades apareçam mais fora da aula. No convívio com os pais, mantenedores e produção das apresentações. O regente geralmente é sozinho e tem que se desdobrar para conseguir cumprir essas outras funções.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Acabei citando um pouco disso na resposta da pergunta anterior. Posso falar mais em relação a colégios particulares que é onde tive a maior parte de minha experiência:

1.) tem que aprender a cumprir "n" funções além da regência. Ele assume o papel de diretor artístico. Pouquíssimos regentes tem equipe (músicos acompanhantes, produtores, assistentes vocais e cênicos, etc...).... Isso influencia e muito na evolução e desempenho do trabalho.

Quanto regentes regem tocando piano para seu grupo? Tenho diversos amigos que fazem isso. Eu faço isso.

Não se consegue ter uma equipe pois financiar isso não é barato e a mentalidade dos mantenedores muda de lugar para lugar. Geralmente eles prezam por redução de custos. Cansei de entregar projetos propondo a criação de equipe para realização do trabalho e ser vetado por conta de custo.

Obviamente estou citando lugares particulares (colégios) que teriam como subsidiar tranquilamente um projeto coral. Poucos lugares prezam essa atividade e estão preparados para recebê-la e mantê-la. A realidade em projetos sociais é diferente. Eu participei de poucos para poder falar com propriedade. Geralmente são voluntários ou mantidos por patrocínio.

2.) é uma atividade que ainda é vista como supérflua. Os colégios não estão preocupados em ter atividades musicais que sejam feitas de verdade. Não só com o canto coral mas com todas as outras atividades que oferecem como curso "extra curricular" (aula de violão, flauta, musicalização, etc...). Esses cursos geralmente são superficiais, não existe uma continuidade, não existe um planejamento e nem preocupação com o que se está transmitindo. Tem apenas para mostrar que tem (estou generalizando). Fica bem difícil para o regente tentar manter um projeto sério em lugares que não estão levando a proposta com a mesma seriedade.

O próprio ministério da Educação até pouco tempo atrás não tinha o conteúdo programático para a matéria de música que teoricamente deveria ter voltado para a grade curricular do ensino fundamental em 2011. Como podemos esperar que tratem isso com seriedade se nem o governo, nem as escolas se preocupam e saber o que e como estão ensinando. Fica a encargo do próprio professor ou coordenador decidir isso, o que deixa a coisa ainda mais delicada.

Atualmente trabalho com diversos grupos. Nessa faixa etária, trabalho com o grupo coral do colégio Y e com o coral X. Posso ressaltar que nesses dois lugares eles nos dão todas as condições e suporte para um trabalho bem feito. Sou muito feliz e privilegiado de poder trabalhar com instituições que prezam pelo ensino de música e seriedade do trabalho musical.

18. (São João del Rei, MG)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Características do grupo:

-vozes infantis mistas (7 a 10 anos)

-ensaios: 2ªs feiras, das 18 às 19h30min.

O coral infantil faz parte de um programa de extensão chamado "Programa Vivências Musicais".

Este programa já oferecia aulas de instrumento para a comunidade. Depois que me tornei

professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei, dei início ao coral, em agosto de 2013, para ser laboratório para a disciplina Regência e Pedagogia do Canto Coral Infantil.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Atualmente, a maior dificuldade tem sido a falta de continuidade dos programas, devido a infrequência do grupo, resultado da mudança de rotina na vida das crianças, muitas vezes, envolvidas em três ou quatro atividades extra-curriculares. Isso impede que o coro se desenvolva musicalmente e execute um repertório mais complexo.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Na minha opinião, os principais desafios enfrentados são:

- Conscientizar a sociedade do valor musical e extra-musical que a prática do canto coral possui.
- Vencer com as barreiras preconceituosas deixadas pelo "Canto Orfeônico", como, por exemplo, a utilização de repertório higienista e patriota. Isto faz com que muitas pessoas tenham uma visão distorcida da atividade coral infantil, considerando-a "chata", limitada pedagogicamente e ultrapassada.

19. (Manaus, AM)

1) Identificação do coro com o qual trabalha .

O coral funciona no âmbito escolar, atendendo, no contraturno, crianças que querem cantar.

Classificação: infantojuvenil. Atende crianças do fundamental 2: 6º ao 9º ano. Temos 4 turmas, 2 em cada escola. Tempo de ensaio: 2 ensaios de 1:30 por semana. Eventualmente ensaiamos aos sábados com ambas as escolas (3º ensaio).

Idade: 2 anos. Em 2012 o projeto atendeu a Escola Municipal X e em 2013 a Escola Municipal Y. Nas 4 últimas semanas de 2013 a atividade foi reativada no X. Rejo o coral desde 2012, sou o idealizador do projeto.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

Dificuldades:

1. Rotatividade: as crianças entram e saem quando querem, apenas 50% aproximadamente são comprometidas. Diria que é uma questão de cultura da prática coral na escola pública.
2. Teclado ou violão: a falta de um instrumento harmônico compromete consideravelmente o desenvolvimento do trabalho. Trabalhei o ano de 2012 todo somente com a voz.
3. Indisciplina: principalmente o uso do celular. Mas vale salientar que trabalho em área de risco social onde as crianças podem até ser filhos ou parentes de traficantes ou outras pessoas marginalizadas.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

1. Formação Específica. Na graduação deveria haver uma disciplina de regência coral que contemple as diferentes fases do desenvolvimento humano, para os diferentes tipos de corais: infantil, juvenil, adulto e idoso.
2. Festivais ou Encontro de Corais Infantis ou Juvenis. Estes, são ótimas oportunidades de socialização do repertório, da performance dos cantores e da experiência coral do regente.

Contudo, em Manaus, desconheço essa tradição. Sei, por exemplo, de um encontro anual de corais de escolas adventistas que acontece em dezembro, contudo, não sei o nível técnico desses corais: se cantam a 2 ou 3 vozes, se os pequenos (os que não passaram pela muda vocal) conseguem cantar no registro de cabeça e se os professores/regentes conhecem os rudimentos da prática coral: técnica vocal, uníssonos, cânones e repertório a 2 e 3 vozes e conhecimento elementar de fisiologia da voz que contemplem as necessidades infantojuvenis.

20. (Rio de Janeiro, RJ)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral Infantil W (instituição pública federal).

Coral criado em março de 1989. Dirijo o grupo deste sua criação.

Tem como proposta ser um coro inclusivo no qual as crianças não fazem prova para entrar.

Desenvolve um repertório com obras brasileiras e estrangeiras escritas originalmente para coro repertório além de repertório sinfônico e óperas que fazem uso de coro infantil.

O coro recebe crianças de 7 a 15 anos.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Falta de infra-estrutura adequada para o trabalho. Trabalho em uma sala extremamente quente distante dos banheiros com pianos que nem sempre estão afinados ou em estado adequado ao uso e na qual o barulho da rua entra pela sala dificultando o trabalho.

Falta de uma sala de apoio para ensaios de naipe e técnica vocal.

Dificuldade em conseguir recursos para viagens ou deslocamentos com o grupo e a compra de uniformes. Além disto o ideal seria ter uma equipe de trabalho com pianista, preparador vocal, ajudante, produtor cultural.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

O principal desafio é trabalhar em um país onde a atividade coral não é valorizada e arte e cultura são tidos como superfúos e por esta razão nunca se tem a mínima infra-estrutura necessária. O regente precisa ser regente, preparador vocal, produtor, programador visual, jornalista , etc...

21. (Areia, PB)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

O projeto inicial do Coral da cidade de Areia PB data de 1997 quando a Prefeitura Municipal investiu na formação de um coral infantojuvenil sob a coordenação e regência da professora X com o objetivo de realizar apresentações de um repertório natalino durante o evento “Natal Cultural” mais especificamente nas janelas da Escola Estadual Ministro José Américo de Almeida. Já neste primeiro ano, participaram do projeto duzentos e cinquenta crianças de 7 até 14 anos. A Câmara Municipal de Areia reconheceu a utilidade educativa do projeto e durante quatro anos as crianças e adolescentes tiveram uma formação musical em canto coral e participaram de vários eventos em Areia e outros municípios vizinhos diversificando e ampliando seu repertório com músicas folclóricas brasileiras, músicas populares brasileiras com ênfase no repertório nordestino. Por questões de mudanças políticas de administração do município o coral foi desativado.

No ano de 2012, a Escola Y decidiu resgatar o antigo projeto com a mesma professora. Durante três meses, com dois ensaios semanais de duas horas de duração em uma quadra de esportes descoberta, no final do turno da tarde das 17h às 19h, o coral preparou um repertório tradicional natalino, inclusive com duas músicas em latim (Adeste Fideles e Ave Maria). Numa ação conjunta entre escolas particulares e públicas, comunidade, empresários e ponto de cultura, o projeto foi retomado e uma apresentação foi realizada nas janelas do Colégio José Américo, com a participação de 170 crianças e adolescentes. Um mutirão de costureiras confeccionou as fardas em um mês. Um playback foi gravado em estúdio, as janelas foram sonorizadas e iluminadas. A música aconteceu e encantou o público pela superação e determinação de todos neste objetivo. O mesmo não ocorreu em 2013 quando as promessas de apoio por parte da Prefeitura Municipal não foram cumpridas e a sociedade não se mobilizou. Uma única apresentação ocorreu no Teatro Minerva com um número de cerca de 100 crianças. Neste ano de 2014, estamos aguardando que a Secretaria de Cultura ou o Ponto de Cultura criem novamente o projeto e consigam uma verba de apoio ao projeto.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A principal dificuldade que eu encontro no trabalho de preparação do coral infantojuvenil da cidade de Areia PB é a falta de concentração na atividade. As crianças e adolescentes de hoje são altamente estimulados pelas mídias e possuem uma carga excessiva de atividades extras. Os participantes do coral estudam em escolas públicas e particulares e, em ambos os casos, passam a maior parte do dia com ocupações escolares e sempre ligados em rádio, televisão, mp3, celulares, internet, etc. Desse modo, até conseguir acalmar a mente e pensar em fazer música temos um tempo maior de alongamento e aquecimento. Muitas vezes eles ficam mais inquietos ainda pedindo para ir direto para as músicas. Hoje, estamos vivenciando a necessidade de respostas rápidas e em música isso não funciona muito bem, pois resulta no comprometimento da qualidade que queremos atingir.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

O principal desafio é conseguir apoio para permanecer com a atividade. Não temos verbas do governo destinadas para a criação e manutenção dos corais com crianças e adolescentes das escolas públicas. Falta a compreensão dos gestores escolares em diferenciar o canto livre do canto coral que possui um processo específico de preparação e execução e não deve se destinar apenas a cumprir um calendário de festas comemorativas da escola. Falta estrutura logística de apoio como salas adequadas, transporte para os alunos, fardamento, etc. Falta incentivo para a qualificação profissional do professor. Falta valorização do trabalho de formação de coral como um meio de desenvolvimento pessoal, social, artístico e cultural do aluno. Falta investimento.

22. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro X de São Paulo (desde 2013) - coro misto infantil dedicado à música erudita - 2 ensaios por semana de 3 horas de duração. Faixa Etária: 7-15 anos. Número de participantes: 32

Coro Mirim Y (desde 2012) - coro misto infantil dedicado à música litúrgica - 1 ensaio por semana de 2 horas de duração na cidade de S. Paulo - SP. A direção dos coros é compartilhada com a regente e professora de musicalização Z.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Nos corais infantis nossa maior dificuldade é a mobilização e o comprometimento dos pais em relação à seriedade do trabalho. Muitas vezes o transporte das crianças para o local de ensaio torna-se um empecilho para a participação de muitas crianças, em especial quando são realizados dois ou mais ensaios por semana. A conscientização da importância da presença nos concertos também é um desafio, pois muitos pais ainda veem o coral como uma atividade de entretenimento, e não como uma atividade formativa de natureza artística, que implica em compromisso e dedicação.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Eu acredito que o maior desafio dos regentes é acreditar que um coro infantil pode e deve realizar o repertório erudito. Não é necessário que sejam utilizadas somente melodias folclóricas nas atividades. Bach, Mozart e Villa-Lobos deveriam ser os compositores mais presentes nos concertos de coro infantil. E nesta caminhada, é fundamental a realização de parcerias e a captação de patrocínios para viabilizar concertos sinfônicos de alto nível onde os corais infantis possam tomar parte, pois a atuação em conjunto com músicos profissionais inspira e ensina as crianças o que é música, que música é algo que vai além daquilo que se vê na televisão.

23. (Curitiba, PR)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro X - 04 a 08 anos (existe há 14 anos), temos 50 ças; e Coro Y – 09 a 11 anos, 30 Pré-adolescentes (ficou sem atividade uns 4 anos e agora estamos trabalhando há 2 anos); Curitiba/PR/ religioso. 45 min/semanal. Temos preparador vocal e monitores, não temos pianista.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Compromisso (pais), disciplina e motivação para ensaiar.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Mantê-los motivados em participar de coros. Acredito que está se perdendo esta pratica (cantar/coro) em nosso país, devido há outros interesses e prioridades apresentado à criança.

24. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Y Coral Infantil de São Paulo - SP. O grupo existe desde Agosto de 2013 e é comunitário, isto é, suas atividades são oferecidas gratuitamente a uma comunidade, principalmente, que reside em um dos conjuntos habitacionais da cidade de São Paulo. O coro teve início em função do fato de

eu não estar mais trabalhando na escola particular onde a maioria das crianças estudava (a escola fechou no final do ano passado) e a atividade de coral não ser mais oferecida lá (porque era desenvolvida e estimulada por mim). Este coro desta escola participou de diversos festivais no estado e com minha saída nos organizava para trabalhos independentes (como gravações de CDs, por exemplo). Em Agosto de 2013, oficializamos nosso coro e temos 15 crianças de 06 a 12 anos, entre ex-alunos desta escola e moradores do condomínio. Ensaíamos por 1h30, uma vez por semana (às segundas). Não temos pianista (durante os ensaios eu mesma toco e nas apresentações pagamos a alguém ou peço a algum aluno meu de piano que nos acompanhe, caso lhe interesse. Quando é assim, adapto os acompanhamentos. Quando não há pianista, eu mesma toco e as crianças cantam "sem regente").

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A principal dificuldade é encontrar crianças cujos pais estejam dispostos a acompanhá-las nessa atividade, isto é, levá-las às apresentações e aos ensaios, etc. Às vezes, os pais não estão dispostos mesmo ou não há condições viáveis para tal (por conta do horário de trabalho deles coincidir com o dos ensaios). A outra dificuldade dá-se no fato do trabalho não ser pago a mim. A questão não é receber pelo meu trabalho porque gosto muito de dirigir coro infantil, mas pela questão financeira mesmo, ou seja, porque as pessoas precisam de dinheiro para viver mesmo (se não fosse isso, faria tudo de graça!). No meu caso, por exemplo, dispenso uma tarde inteira a esta atividade e, por isso, não posso assumir algum trabalho remunerado neste horário (e dou preferência ao Y... mesmo porque este é o grupo que está participando da minha pesquisa de mestrado). Mas se for pago pelas famílias das crianças, em razão da situação financeira que possuem, acredito que o coro não se viabilizaria. Além disso, há preconceito por parte de algumas crianças em relação ao formato coral e isso dificulta o crescimento em quantidade do grupo.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

O maior desafio é romper com o preconceito. O formato coral no país é bastante estereotipado e isso prejudica as adesões (ainda que gratuitas) das crianças. É preciso que seja feito um trabalho desde cedo com elas (etariamente falando) para que a visão do que é um coral e do que é cantar seja modificada (e por isso dava certo na escola de onde o Y surgiu), afinal, neste país, valorizam-se mais as carreiras solo (e *pop*) fazendo com que as crianças vejam no canto este único fim.

25. (Curitiba, PR)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Grupo Vocal X - Curitiba, Paraná. Desde 2008 sou assessora dos grupos pois temos em 3 sedes com vários regentes e pianistas, pois hoje são 15 grupos.

Desde 2008 temos o Grupo Vocal do Colégio Y e do Colégio Z

São dois encontros semanais com duração de 45min cada. As turmas são divididas de acordo com a faixa etária:

Fundamental I = 3º ano

Fundamental I = 4º e 5º ano

Fundamental II = 6º ao 9º ano

A partir de 2011 foi incluída a 3ª. sede Colégio W, oferecendo esta atividade também para o 1º e 2º ano, este com duração de 1 hora o ensaio, dois encontros semanais.

Projeto Escolar

Temos 15 turmas em 3 sedes são 220 crianças do 3º ao 9º. ano do ensino fundamental.

Os ensaios são divididos por faixa etária.

É atividade extra curricular.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A dificuldade é encontrar repertório específico para esta faixa etária, na grande maioria fazemos os arranjos e também algumas composições. E o valor da hora aula.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

O maior desafio para o Brasil é a estrutura, tanto para os ensaios como para as apresentações.

26. (São Pedro, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro Municipal Infantil (não temos um nome próprio, pois este coro começa e termina a cada semestre nas escolas municipais e no momento acabou no ano retrasado e recomeçará novamente agora voluntariamente de minha parte). Cidade de São Pedro, estado de São Paulo. Comecei como um projeto social nas escolas e acredito que agora ainda será social e cultural, pois quero mudar o local para o Museu X apesar de ser difícil ter a presença das crianças fora da escola).

Tenho 50 crianças no meu coro infantil. Faixa etária: 07 a 13 anos. Acabamos de começar. Agora pretendo manter este coro de forma contínua, pois estamos fazendo após as aulas e as crianças vieram a convite por opção..... todas as 2a. feiras e tem a duração de uma hora semanal.

No momento não tenho pianista e não tenho nenhum monitor...Faço tudo sozinha..... Estou trabalhando com iniciação à leitura musical também. É uma nova experiência mas muito válida.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A presença das crianças de forma contínua e a disciplina. Qualquer coisa é motivo para que elas falem. Acredito que a culpa maior é a dos pais que não as trazem se marcam outros compromissos no mesmo dia do ensaio. Eles não dão a devida importância ao trabalho pois não entendem que a música pode ser um canal importante para a educação e para mudança social. As crianças não tem postura (tudo é festa!) a dificuldade de concentração e atenção é evidente. Todo início de coro é difícil até que elas entendam como devem proceder e que neste horário temos um trabalho sério a fazer.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Nunca trabalhei com coral juvenil, só com coro infantil e adulto e terceira idade, então posso afirmar que a disciplina das crianças é a coisa mais difícil de lidar para desenvolvermos um trabalho produtivo. Todas podem afinar e aprender se conseguirmos que elas se concentrem. Outro desafio é o repertório adequado em níveis de dificuldade (desde o iniciante até o que já tem experiência) também é um fator importante e no Brasil temos pouca coisa impressa, diferente dos EUA por exemplo, onde existe professores que se especializaram para escrever o material com partituras para os vários anos de canto coral em sequência lógica de aprendizado e de leitura musical (como a professora e educadora Ruth Dwyer, a qual tive o prazer de conhecer pessoalmente no ano passado em Indiana). E o terceiro desafio seria fazer as pessoas entenderem a importância deste trabalho para as crianças e para a sociedade e a importância da continuidade do trabalho com o mesmo grupo.

27. (Rio de Janeiro, RJ)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Trabalho com três coros.

1) Coral X - coral particular, de uma instituição chamada Y, localizado no Cosme Velho, RJ, mantido pela Sociedade Y. Como um bom museu, tem atividades ditas "culturais" e oferece aulas de teatro e a participação no Coral, para crianças da região. São atividades gratuitas, mantidas pela instituição de apoio. Tem, aproximadamente 20 crianças e jovens de 7 a 14 anos que se interessam por cantar. Cantam em uníssono e pequenos arranjos a 2 vozes.

Estamos juntos desde 2007 e ensaiamos uma vez por semana, duração de 1 hora e meia. Trabalho nesse coro com flauta doce, oferecendo o curso para as crianças que se interessam. Essas chegam meia hora antes do início dos ensaios.

2) O meu segundo coro infantil é do Colégio Z (Lagoa, Rio de Janeiro). Também foi implantado em 2007 e é uma atividade extra-classe, oferecida no Colégio Z, do qual sou professora de Música. Formado por alunos do Colégio Z do segundo ao quinto ano. Tem 40 crianças com idades entre 8 e 11 anos e cantam em uníssono.

3) CORAL W - um coral inserido na grade curricular do Instituto W, no sexto ano do Ensino Fundamental. É formado pela turma dos alunos do sexto ano dessa escola e, em 2014, tem 43 alunos.

Considero as mesmas questões e desafios, apenas, por ser um colégio público e de muita qualidade, as crianças já têm uma formação em música e já têm diferentes escutas, o que facilita o trabalho. No mais, são os mesmos problemas. Trabalho sozinha e eu mesma acompanho com o teclado.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A principal dificuldade - e falo de maneira geral, todos os coros com os quais trabalho vivem isso - é a dificuldade de viver em grupo, característica de nossa época. Os alunos-cantores querem se destacar isoladamente, não percebem o trabalho em equipe. E, ao mesmo tempo, não se comprometem nesse trabalho como grupo. Em se tratando de coro infantil, é mais fácil de se trabalhar, mas o comprometimento vem das famílias e isso é complicado. Nas apresentações temos muitas faltas, porque não "tem ninguém para me trazer", "é hora do meu colégio, não posso faltar" e outras questões.

Outra dificuldade é a concepção do repertório. Trabalho com músicas construídas, em termos de coro, para cada grupo que tenho (sou arranjadora, condição, para mim, essencial ao trabalho do regente coral). E hoje, as músicas estão com uma qualidade muito aquém do que considero razoável e me aborrece muito essa possibilidade. Mas, tento sempre transformar uma música que não gosto em material agradável e inteligente. Uso expressão corporal, expressão cênica, enfim, dou um jeito. Mas sinto muito essa dificuldade. Inclusive, proponho sempre um "passeio" por outros gostos - o meu, os dos pais, os dos avós - e assim vou ampliando a estética de meus coralistas.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Creio que o principal desafio é o entendimento de que o coro é um processo educativo e, portanto, sensível a mudanças e propostas. O regente deve dominar a técnica de arranjos, deve estar antenado com as músicas do cotidiano, deve saber motivar seus coralistas para outras escutas. Essas são, no meu entendimento, as grandes questões técnicas. Em termos profissionais, o desafio é convencer as instituições da importância do Canto Coral, para vivenciar justamente a coletividade, o trabalho em equipe. E por último a questão salarial: a discrepância dos valores cobrados e pagos.

28. (Natal, RN)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Sou regente de um coral infanto juvenil de 7 a 14 anos na igreja X. Temos 60 componentes. A cidade é Natal capital do Rio Grande do Norte.

O grupo começou seus ensaios e atividades em agosto de 2010 e foi oficializado pelo pastor presidente da igreja na Cantata de Natal da igreja no dia 25 de dezembro de 2010.

O grupo teve como primeiro regente o meu pai que é músico, regente, diretor do departamento de música da igreja e também é um dos pastores na igreja, ele que teve a iniciativa da criação e formação do coral X como chamamos. Eu o acompanho desde o início do trabalho. Em fevereiro de 2011 assumi a regência a frente estou até hoje.

É um coral infantojuvenil religioso, faz parte da Igreja X. Os ensaios acontecem todos os sábados de manhã das 10 horas ao meio dia na igreja depois do círculo de oração infantil com as crianças, e apresentamos cantando na igreja uma vez por mês na escala dos cultos a noite dos grupos musicais

A equipe do coral tem:

1 coordenador geral que é o pastor Y - responsável pelo departamento de musica da igreja.

2- coordenadora pedagógica- Z responsavel de fazer essa ligação dos pais e filhos, e também organização.

3- eu, como regente (estou sozinha a frente). A preparação vocal e o ensino e prática de flauta doce, sou eu mesmo que faço.

4- uma pianista (que já foi aluna do coro X, estudou teclado na escola de musica da igreja, le cifras e partituras)

5- dois secretarios (para fazer a chamada, os avisos e comunicados).

6- 3 auxiliares de apoio (maes dos componentes que ajudam no ensaio e nas apresentações.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Lá no Coral Infantojuvenil da igreja, a dificuldade que vejo é de não termos uma sala ou salão específico para os ensaios. Nós ensaiamos dentro da igreja mesmo. Isso as vezes tira a atenção das crianças, pois sempre entra alguém ou passa pelo local do ensaio, tem também o caso dos pais e mães que ficam assistindo o ensaio sentados no banco da igreja, alguns ficam o ensaio todo esperando acabar. Algumas crianças se distraem e ficam olhando para os pais, ou acenando, ou chamando, isso é muito chato! Outra dificuldade que vejo é por não termos uma sala específica para o coral alguns outros problemas surgem, como por exemplo já aconteceu. De termos algum evento e programação da igreja no horário do ensaio do coral e termo que cancelar o ensaio ou procurarmos um outro local na igreja para que este ocorra. Pra mim então este seria a dificuldade que eu tenho, essa parte de estrutura e local para colocar 60 meninos e meninas para ensaiar.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Acho que um dos vários desafios do regente de coral infantil ou infantojuvenil é a a sua formação qualificada, pois o que a gente recebe de instrução na licenciatura em música, no meu caso, foi muito pouco ou quase nada. Na teoria e nos livros tudo é muito bonitinho, mas quando vamos pra prática, é o cotidiano e o dia a dia que vai nos ensinando e nos moldando como regentes de coral infantil. O desafio maior pra mim, seria a preparação de regentes qualificados para estarem atuando em diversos lugares sejam eles dentro ou fora da escola.

29. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

1. Coral Infantil do Programa X (São Paulo, 02 anos, Projeto Sócio-Musical, com ensaios semanais com duração de 03 horas com intervalo para lanche).

Obs.: Neste grupo atuo como preparadora vocal e assistente de regência e a cada ano é realizada uma nova seleção, inclusive com os antigos no grupo.

2. Coral Y (São Paulo, os grupos existem há mais de 10 anos, sendo distribuídos em vários grupos e níveis, que ensaiam 02 vezes por semana, cada ensaio com duração em média de 1h15m a 2h, projeto social, onde também os regentes se revezam no grupos de acordo com a necessidade.

Uma vez por semana os grupos recebem uma orientação corporal de 45m, como parte de 01 dos ensaios, começando com rítmica Dalcroze com os pequenos de 06 e 07 anos e a partir de 08 anos já recebem aula de expressão corporal para que as apresentações tenham uma parte cênica com movimentações e/ou coreografias).

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A falta de continuidade do trabalho desenvolvido com os grupos e alta rotatividade dos coralistas, em função de motivos diversos.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Fazer com que as crianças e adolescentes tomem gosto pela atividade coral e consigam realizar um repertório que sirva para desenvolver a sua cultura musical e geral, entre outros benefícios que esta atividade possibilita em sua formação pessoal/social.

30. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Trabalho com grupos infantis, juvenis, adultos e de terceira idade. Tenho 10 grupos vocais em São Paulo, Capital

JUVENIS:

Coral Juvenil da Escola X - 12 anos - ensaios de 1h - repertório composto de músicas alegres e variadas para apresentações na escola e em encontros e corais - já ganhamos concursos em 1o, 2o. e 8o. lugares

Coral Juvenil do Colégio Y - 14 anos - ensaios de

1h - repertório variado e inclui músicas religiosas para missas e celebrações da escola

INFANTIS

Coral Infantil da Escola Z - 12 anos - ensaios de 1h por semana - músicas apropriadas para crianças - alegres e educativas

Coral Juvenil do Colégio W - 14 anos - ensaios de 1h por semana - músicas religiosas e apropriadas para a faixa etária

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A falta de comprometimento. Começo o ano com um certo número de alunos e preparo material para aquele grupo....de repente , sem mais explicações , eles desistem de cantar e não se comprometem.

Muitas vezes fazem a aula para preencher um tempo,. quando não tem dentista, médico ou outra atividade...As opções são muitas e as crianças querem fazer tudo ao mesmo tempo... A diretoria das escolas muitas vezes não entendem a importância da aula de canto coral, e querem utilizar esta matéria para as celebrações anuais da escola (dia o índio , dia da mãe, etc). Cada ano contamos com público diferente. Mudam de escola, mudam de bairro, decidem por outra área.. O descomprometimento chega a tal ponto , que você marca uma apresentação onde (às vezes) só metade comparece e o seu trabalho fica prejudicado. Os pais precisam sair para algum compromisso e não percebem que estão falhando com o compromisso assumido no início do ano com o filho...

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

São muitos os desafios:

1- nossas crianças não tem uma formação musical adequada, Em suas casa dificilmente tem um ambiente musical.

2- Há um prevenção contra o canto coral quando chegam na juventude... os colegas (sem nenhum conhecimento) gozam dos amigos que fazem parte de grupos vocais)

Embora eu tenha um trabalho que inclui um projeto cênico e utilize muito a expressão corporal e facial, encontro muita dificuldade em ter meninos nos grupos.

3- Outro ponto difícil é o salário da maioria dos profissionais da música. Não são valorizados!

Eu não tenho grandes problemas por que nunca procurei emprego, mas sim fui convidada a trabalhar pelo merito das minhas apresentações. Mesmo assim, houveram já duas reduções de salário...com a desculpa da escola estar passando por fases difíceis.... sendo que na volta da situação para a normalidade, não significa que o seu salário voltará a ser como antes...

31. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Atualmente rejo o coral EMEF X. O grupo é um coral escolar e existe há alguns anos, foi assumido inicialmente por uma professora de português sem qualquer formação musical, simplesmente pelo amor à música. Faz quase um ano que entrei no grupo como pianista acompanhador e preparador vocal em assistência a um regente que entrou no grupo um mês antes de mim. Infelizmente nosso regente tem outras demandas para atender esse ano e não pôde continuar no grupo, agora assumi a regência.

Somos da capital de São Paulo, ensaiamos uma vez por semana por 1 hora e meia e a grupo de coral é aberto para todas as turmas do 4º ao 9º ano escolar, ou seja, há cantores de 9 a 15 anos. Atualmente há cerca de 30 cantores no grupo.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

As dificuldades vem de dimensões diversas. Quando entrei no grupo os principais problemas eram mais técnicos: afinação, precisão rítmica, emissão sonora. Ainda tenho de enfrentar questões nesse âmbito, principalmente com os rapazes que sofrem a muda vocal. Inevitavelmente preciso lidar semanalmente com a indisciplina discente. Por fim, às vezes me falta material e recursos financeiros pra cuidar do trabalho.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje?

Conquistar o público (tanto os espectadores, quanto os próprios cantores) é o maior desafio para regentes de coral, especialmente quando se trata de coral infantil e infantojuvenil. Infelizmente muitos ainda conservam uma visão que corais são necessariamente eruditos, religiosos ou voltados para a terceira idade. Convencer as pessoas de um possível contrário, demanda muita energia de regentes. Volta e meia, alguém me coloca questões como essa. Além disso eu sinto uma falta de apoio a trabalhos assim, seja de governos ou iniciativa privada.

32. (São Paulo-SP)

1) Identificação do coro

Coral X, Coral Y, o trabalho é desenvolvido no Estado de São Paulo, na cidade de São Paulo, o grupo X existe há 2 anos sendo regente em todos esses anos, e o grupo Y existe há 1 ano sendo regente em todo esse ano, grupo X é um projeto religioso e o grupo Y é escolar/social. Períodos semestrais, e os ensaios têm duração de 2 horas semanais. NÚMERO DE PARTICIPANTES: 30 FAIXA ETÁRIA: MÍNIMA- 08 MÁXIMA- 14

EQUIPE DE TRABALHO: Tenho um coordenador, que cuida das partes burocráticas. Tenho 2 monitores que me auxiliam no ensaio. E tenho uma pequena banda que acompanha o coro que se compõe por 2 violões, 1 meia luísta, 1 percussão.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Enfrento dentre os dois, o apoio de outras pessoas e a confiança nessa forma de expressão, e também o conhecimento das pessoas dessa arte, que por muitos é chamado de "chata" e instrumentos adequados para acompanhamento.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Os maiores desafios e ganhar a confiança dos alunos, a disponibilidade, e a abertura das escolas para essa arte. Também é isso e o mais importante a falta de divulgação para as massas dessa arte que ainda permanece esquecida, e cursos para regentes, oficinas works shops que ainda são poucos para desenvolvermos essa arte.

33. (Campina Grande, PB)

1) Identificação do Coro com o qual trabalha.

Coral X, Campina Grande-PB

Escola Municipal Y

Bairro: Nova Brasília

Obs: Grupo de cântico infantil fundado em 1984 (30 anos de atividades ininterruptas)

Mantenedora: Z

Empresário fundador: Dr. W

Formação: alunos de 4º e 5º ano fundamental.

Idade máxima: 12 anos

Periodicidade: 2 ensaios por semana (1h de duração, cada ensaio)

Obs: o coral se renova anualmente, com a introdução de novos coralistas em cada ano letivo.

número de participantes: atualmente, 72 coralistas. Ao final do ano, restarão aproximadamente 50.

Equipe de trabalho: trabalho sozinho, com playbacks sem voz.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coral (infantil ou infantojuvenil)?

Dificuldades: falta de formação musical teórica e prática.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Principais desafios: migrar do canto uníssono para o canto polifônico.

34. (Campinas, SP)

1- Identificação do coral com o qual trabalha.

Coral X - Coral da Escola Y - SP

Fundamos o coral em 2006, eu como regente e minha esposa como pianista e auxiliar de regência. Continuamos até hoje.

O coral na escola é uma atividade extracurricular aberta a todos os alunos do Ensino Fundamental 1 que vai do 2º ao 5º ano (6 a 12 anos). Alguns alunos do 1º ano, do 6º e do 7º ano eventualmente também podem participar.

Os alunos pagam mensalidade específica para o coral, além da mensalidade normal da escola.

Embora seja uma escola particular, paga pelos pais, a escola é sem fins lucrativos, não tem um dono, configurando-se como uma associação entre pais e professores.

O coral conta com 108 alunos divididos em duas turmas de 54 coralistas. Alguns estão em lista de espera por falta de vagas.

Cada turma tem um ensaio semanal de 1h e meia, das 18h20min às 19h50min.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Optamos por trabalhar com o máximo de participantes em cada turma, portanto o grande número de alunos cria algumas dificuldades. Porém, com o tempo, encontramos a melhor maneira de trabalharmos. Priorizamos o lúdico, a alegria do canto em grupo sem a necessidade de um rigor técnico, viabilizando a existência do coral que depende de um número mínimo de pagantes.

Damos ênfase à originalidade das peças e dos arranjos, muitos compostos por nós mesmos.

Penso que a maior dificuldade nossa seja gerenciar as apresentações e criar mais espaço para que elas aconteçam, já que concentram mais de cem crianças pequenas num mesmo espaço e exigem uma organização minuciosa.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

1. Conseguir sobreviver e se manter nessa profissão tão pouco valorizada pelo seu valor educativo
2. Encontrar apoio institucional para desenvolver o seu trabalho
3. Realizar um trabalho original, criativo e que motive os coralistas

35. (João Pessoa, PB)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral X, de crianças e jovens dos 8 aos 17 anos, não pertencente a nenhuma organização ou órgão, um trabalho voluntário mesmo. Ensaios duas vezes por semana, com aproximadamente 45 componentes.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

As dificuldades que tenho em trabalhar o coro eram inúmeras, uma delas é do ponto de vista técnico, por não conhecer muito de regência e de como desempenhar um bom trabalho vocal no nosso coro infantojuvenil a outra era com relação a frequência dos componentes, pois muitos tinham dificuldade financeira chegando a passar necessidade, muitos desistiam.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

A cultura do nosso país sobretudo em regiões menos desenvolvida para esse tipo de atividade artística não favorece o fortalecimento e difusão da mesma, contrapondo-se assim, as diretrizes adotadas pelo MEC no tocante ao ensino de arte (música) nas escolas de ensino regular. Concomitante com este fato incide aí, por outro lado, a não preparação de regentes com conteúdos a luz da: psicologia, pedagogia, técnica vocal... Logo os desafios atribuídos a regência supracitada localiza-se nestes, e em demais empecilhos não abordados no momento.

36. (Natal, RN)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro X. Alunos de 6 a 9 anos - Natal RN. O trabalho é realizado a 9 nove anos, e o grupo vai se renovando a cada 2 anos. O Projeto é escolar, temos 3 encontros semanais com duração de aprox. 50 minutos cada.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Repertório é a maior de todas, o preparo de regentes. ambiente apropriado, investimento para figurino. Conhecimento sobre a voz infantil, como conseguir uma afinação melhor, como lidar com as crianças especiais na escola que desejam integrar o grupo para não serem discriminada. Infelizmente não tenho pianista, nem preparador vocal, nem monitores. Por se tratar de escola pública, não dispomos nem de uma sala adequada. Eu espero a aula terminar os horários aí a servente varre a sala, eu organizo as cadeiras, levo meu teclado, um caixa de som, eu mesmo faço tudo. Hoje tenho dois grupos, um pela manhã, que ensaia 45min terça, quarta, quinta, sexta, o outro da tarde, terça e sexta sempre depois dos horários das aulas. eles moram no bairro, mas o bairro esta situado numa área muito violenta de natal chamada Felipe Camarão. O tal d alunos chega a 70 mais ou menos, sendo 35 em cada um. Iniciei um projeto novo para alunos com dificuldades na fala, este tem 20, mas não se encaixa neste perfil . Quando vou me apresentar eu pago uma pessoa pra tocar enquanto eu reço. Não tem sido fácil, mas esta é a nossa realidade.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

É um trabalho desafiador em especial nas escolas públicas. Encontramos um panorama de muita falta de apoio por parte de gestores. O preparo do regente é um ponto muito significativo também. Existem muitas pessoas que não tem formação em música, mas porque tem um " Certa afinação", inicia um grupo, porém o conhecimento sobre coral, voz infantil, repertório é muito pequeno e até comprometedor.

37. (João Pessoa, PB)

1) Identificação do Coro com o qual trabalha.

Coral Jovem X João Pessoa— PB.

Faixa etária do grupo: 09 a 15 anos, 60 participantes.

Há quanto tempo o grupo existe: Sete anos e sou a regente desde o começo.

Tipo de projeto: Empresarial social (o grupo é ligado ao setor de Responsabilidade Social da Empresa). Trabalho sozinha (sem equipe).

Periodicidade e duração dos ensaios: Ensaios às terças e quintas, das 18 às 19:30h

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Não considero ter grandes dificuldades diante da nossa proposta, que é iniciá-los na música por meio do canto coral, mas em termos musicais, fica difícil dividir o coro em mais de duas vozes. A iniciação musical ainda não é uma realidade nas nossas escolas, e por conta disso, a grande maioria passa a conhecer conceitos básicos de música nos ensaios. No nosso caso, os meninos quando entram na muda vocal (geralmente aos 13 ou 14 anos) saem do coral.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil, hoje, em nosso país ?

Adequar as propostas de Canto Coral (repertório, faixa etária, etc...) às realidades distintas de cada contexto.

Criar arranjos compatíveis com cada realidade musical, para que o Canto Coral seja visto pelos jovens como uma atividade prazerosa.

38. (Belo Horizonte, MG)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral X Infantil e Coral Juvenil.- Os grupos existem desde 1980, em Belo Horizonte, sempre regido por mim. O projeto de formar cantores para os corais juvenil e adulto transformou-se em metas diversas como social, educacional e participativo. A periodicidade era de um ensaio por semana com duração de 2 horas. Pelos desafios enfrentados, que são relatados nos outros tópicos, estes corais entraram em recesso.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

As principais dificuldades enfrentadas referem-se a indiferença das pessoas de se envolverem num projeto sério que exige dedicação, vontade, desprendimento, seriedade, etc etc.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Os principais desafios de uma Associação como a nossa é encontrar pessoal disposto e competente para levar à frente um trabalho que teve repercussão com a apresentação dos grupos em escolas, festivais e encontros realizados pelo Brasil e no Exterior. Falta valorização das entidades que realmente se interessam pelo canto coral, a mídia ao invés de valorizar, muitas vezes denigre o trabalho sério, o interesse das pessoas é movido pelo modismo de ritmos, pelo dinheiro, pelo desconhecimento, pela anti-cultura que grassa no País.

Lutando há quase meio século pelo canto coral no Brasil, participei do Projeto Villa Lobos da Funarte que o Collor acabou depois de 10 anos que este projeto vingou no País. Ainda existem aqueles, como você, que acreditam que a maior escola de musicalização é o canto coral que deve ser executado por um Regente-Educador, o que não temos visto por ai...

39. (Cubatão, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral X - Cubatão/SP - Completa este ano 20 anos - Tem 75 componentes.

Constitui-se em um Coral Infanto Juvenil e atende crianças de 7 anos a 16 anos. Tem patrocínio de empresa local e apoio de entidades.

Os participantes são crianças e adolescentes da comunidade de Cubatão de diversas escolas e bairros. A participação é voluntária.

Ensaaios ocorrem 2 vezes por semana com duração total de 4 horas semanais.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Atualmente nós não encontramos dificuldades. As escolas estão conscientizadas da importância do trabalho na formação dos participantes. Consciência esta que foi construída ao longo destes anos, principalmente pelos resultados do trabalho, que ultrapassaram o cultural.

Os pais procuram o projeto porque entendem que é um processo importante na formação de seu filho.

A cidade de Cubatão tem muitos trabalhos na área musical de excelência.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Observando o panorama geral do Canto Coral, acredito que a falta de incentivo e as constantes mudanças em currículos, tem colocado a arte totalmente fora do processo educativo. Como resultado encontramos de crianças a adultos que nunca tiveram (*e nem conhecem*) contato com um trabalho de canto coral nas mais diversas possibilidades de repertório. O empobrecimento da nossa cultura tem apenas aumentado. Tenho colegas que ao longo do tempo tinham dificuldades com recrutamento de novos componentes em seus grupos.

Acredito que o desafio não é apenas do Regente de Coral Infanto Juvenil, mas de todos os músicos, independente da área a que se propôs atuar. Aonde o profissional estiver este deve inserir-se no contexto local, defendendo o ensino da musica e assessorando as politicas publicas ou empresas a implantar programas nesta linguagem que corresponda a uma cultura que valorize as manifestações locais e amplie conhecimentos alem do que a industria sonora impõe.

40. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

O grupo que rejo é o Coral X, coral infantojuvenil da Igreja Y. Por nove anos (de 1998 a 2006) participei como pianista sob a regência da maestrina Z e em abril de 2007 assumi a regência (este é, portanto, o oitavo ano à frente do grupo). Que eu saiba, desde sua criação (há 40 anos) o grupo tem uma hora de ensaio semanal (durante o culto matutino de domingo, das 9h às 10h) com ensaios extra em situações excepcionais (principalmente para realização de cantatas).

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

A maior dificuldade (inicial e atual) foi minha própria falta de formação específica em regência, que busquei sanar por meio de curso na escola de música da mesma igreja, ministrado por Z e depois por W, curso semanal de 1h15 que foi oferecido por cerca de dois anos.

No trato com o grupo, as maiores dificuldades atualmente são manter a concentração das crianças durante o ensaio e ajudar alguns cantores que têm especial dificuldade de afinação, que não se resolve com exercícios e com o passar dos primeiros ensaios - o que funciona para a maioria que apresenta dificuldade inicial.

Tem sido também um desafio conseguir volume do grupo (considerando que está reduzido, 12 cantores, e a maioria das crianças é bem nova (7 a 10 anos) e miúda fisicamente), motivo pelo qual temos regularmente cantado com microfones (o que é de certo modo também complicado, pois as crianças cantam no culto matutino e temos tempo apenas de fazer um breve aquecimento e repassar as músicas, mas não de testar os microfones).

Outro problema é a formação de repertório. No momento, tenho resgatado músicas que o grupo já não canta há muitos anos mas que têm boa qualidade; busco gravações atuais e antigas, escrevendo parte de voz e cifras; e quando possível, compo algumas canções.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Não tenho muita clareza quanto a essa questão, pois além de ser amadora na atividade de regência não tenho conhecimento do que acontece fora, em outros grupos, o que torna minha perspectiva bastante restrita. Acredito que seja um grande desafio conseguir realizar o trabalho musical com qualidade de modo que os cantores possam desenvolver suas habilidades e assimilar conhecimentos de forma prazerosa, encontrando o limite entre a disciplina e a descontração. Para o regente, mais especificamente, põe-se o desafio de se manter em formação diante da enorme carência de cursos específicos a preços acessíveis.

41. (Poços de Caldas, MG)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Projeto X, Realizado em 10 escolas públicas de Poços de Caldas – MG

São 10 corais com uma faixa de 40 crianças por coro

Idade de 9 a 16 anos

Equipe de Trabalho: Y e Z - Pianistas e Regentes Auxiliares

Projeto é realizado há 12 anos

Projeto de autoria e Regência do Maestro W. O Projeto é realizado através da Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Estado de Minas Gerais, com patrocínio de empresas locais através do ICMS.

Os ensaios acontecem nas escolas uma vez por semana e tem duração de 1h30min.

Os alunos recebem instruções de Teoria Musical, Solfejo, História da Música, Noções de Cidadania e Respeito, além de técnica vocal e canto coral.

Nesta fase do projeto os alunos já estão lendo partituras e solfejando as melodias.

Dentro das principais apresentações destaco: Sinfonia das Águas com a orquestra sinfônica de Poços de Caldas e com a participação do Cantor e Compositor Lula Barbosa;

Festival Internacional Música nas Montanhas sob regência de Dulce Primo;

Aniversário da Polícia Militar de Minas Gerais com a Banda Sinfônica da Polícia Militar sob a regência do 2º Ten.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Meu coro é infantil. A maior dificuldade é quanto a captação de verbas junto à empresas de recolhem o ICMS corrente. Fica muito difícil trabalhar sem o incentivo, pois o custo é muito alto sendo que tenho que atender na faixa de 400 alunos, fornecendo: Lanche diário, material didático, suporte operacional, transporte para apresentações. Infelizmente o poder público não move uma palha para facilitar o acesso às empresas para um patrocínio.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Faltam cursos específicos de especialização em coral infantil e infanto-juvenil, principalmente quanto ao acompanhamento das fases de transição das vozes. Outro ponto importante é que a lei que obriga o ensino de música nas escolas não exige que seja uma disciplina exclusiva e o CBC/PCN exige uma gama de conhecimentos que o professor de artes que não cursou música apresente em sala de aula.

42. (Rio de Janeiro, RJ)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Trabalho no Colégio X há 21 anos. Comecei com o Y (coro juvenil iniciante, com alunos do Ensino Médio) e fomos ramificando. Hoje dirijo os seguintes grupos.

- Coro juvenil X: desde 1998; coro misto, 39 participantes entre 13 e 23 anos - adolescentes e jovens - ensaia duas vezes por semana, perfazendo 5 horas de ensaios semanais. É meu coro mais adiantado, com repertório de maior grau de dificuldade e exigência semi-profissional. Temos pianista acompanhador e preparador vocal (o mesmo profissional acumula as duas funções); um monitor de vozes masculinas.

- Coro juvenil Y: 9ºano e Ensino Médio - iniciante - 110 participantes entre 14 e 18 anos! Ensaia uma vez por semana, com duração de 2 horas e 15 minutos. Com repertório facilitado, acolhe todo e qualquer aluno que deseje cantar em grupo. Fazemos montagem de show temático anualmente, com muito recurso cênico, e temos pianista acompanhador.

- Z (6º, 7º e 8º anos); 27 meninas entre 11 e 13 anos; ensaia uma vez por semana, com duração de 1h e meia. Buscamos trabalhar as mudanças de timbre das vozes femininas e orientamos o desenvolvimento da dinâmica coral. Temos pianista acompanhador.

- Coro Infantil do X: 4º e 5º anos; ensaia uma vez por semana, com duração de 1h e meia. Buscamos trazer a dinâmica coral para as crianças, desenvolvendo sua musicalidade e\ou capacidade vocal. 40 participantes entre 8 e 11 anos; temos pianista acompanhador.

- Preparatório Masculino: 6º, 7º e 8º anos; ensaia uma vez por semana, com duração de 1h e 15min. Grupo pequeno - máximo de 15 alunos - para preparação para a muda vocal. No momento, trabalhamos repertório de músicas dos Beatles, com 8 meninos entre 12 e 13 anos, esperando atrair novos participantes. Acumulo todas as funções.

Esclareço que sou a preparadora vocal de todos os grupos, exceto o Y. No entanto, meu pianista acompanhador é também preparador vocal e pode, eventualmente, me substituir na função, em todos os grupos.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Infantil: agitação, desconcentração. No mais, são bastante assíduos, os pais têm interesse e nos divertimos muito.

Infantojuvenil:

No grupo Z, minha maior dificuldade ainda é fazê-las se comprometerem com o trabalho. Já não são tão orientadas pelos pais e ainda não conseguem arcar sozinha com os compromissos, gerando atrasos e faltas desnecessários.

No grupo Preparatório (meninos), a maior dificuldade é o preconceito. Além dos meninos cariocas (zona sul) não quererem cantar em coro, ainda enfrentamos a dificuldade dos mais velhos (8º ano) não quererem fazer uma atividade com os menores (6º).

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

1. Repertório. Acho que muitas oportunidades de se formar grupos de adolescentes se perdem pela inadequação ou escassez de repertório. Há muitos equívocos, "mesmices" e dificuldade de se trabalhar o que não está na mídia.
2. Falta de incentivo, até mesmo de nossos colegas professores de turmas regulares. É como se a atividade coral não fizesse parte do âmbito da Educação, embora exercida dentro da escola. Ressalvo que não é o meu caso, pois estou neste colégio há muitos anos e sou bastante respeitada e prestigiada; mas é queixa de muitos colegas e alunos meus (de formação profissional).
3. Falta de discernimento. Lidamos com gerações (nossos alunos e seus pais) que tiveram pouco ou nenhum contato com educação musical nas escolas, consequência de tantos anos sem aulas de música; tal situação faz com que nossos alunos não tenham uma escuta mais refinada e, por conseguinte, maior capacidade de julgamento e mesmo apreciação musical. Lidamos com a mediocridade e as músicas mais elaboradas ou fora do que conhecem acabam por serem, frequentemente, rejeitadas e atrapalham nossos objetivos.
4. Preconceito. Ainda é comum o estigma que a atividade tem, de algo ultrapassado ou "brega". Entendo que, como o melhor do canto coletivo está justamente na experiência deste, fica muito difícil transferir esta sensação para quem nunca se permitiu cantar em grupo. E, convenhamos, há muitos grupos com propostas equivocadas reforçando esta avaliação dos não cantantes.

43. (Belém, PA)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral X, Belém, Pará, de 4 a 13 anos. Trabalhei de 2008 a 2009 em instituição de cunho social. Ensaios 2 vezes por semana e dividindo os trabalhos por faixa etária de 4 a 6/7 e 8 a 13 anos. O número de participantes que estou trabalhando nessa nova fase são de 12 cantores, mas antes trabalhava com 25.

Não tenho preparador vocal no dia a dia, eu que faço os vocalises e preparação e como sou pianista eu mesma toco. Mas em certas ocasiões já contratei professores de canto para trabalhar técnica vocal por naipes e aplicar no repertório.

Para apresentações programadas e temáticas trabalho em equipe: um coreógrafo, direção cênica, direção de banda e banda que varia de 3 a 6 músicos) pode ser um piano, violão, percussão, contrabaixo ou 2 sopros, violão, baixo, piano, 2 percussionistas (no caso dos carnavais antigos).

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Os meninos em geral apresentam mais disposição para se expressar, afinar, articular e participar das atividades lúdicas, mas com o tempo eles vão se permitindo e começam a se equiparar com as meninas. Suponho que seja atribuído a família e colegas que acham coral coisa de mulher.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Como sou professora de formadores acredito nos seguintes pontos:

- a) Ame o que faz e goste de crianças
- b) Se prepare para conhecer bem sobre: um instrumento harmônico, leitura musical, regência, observe e estagie num coral dessa natureza.
- c) Conheça sobre o registro vocal infantil e juvenil

- d) Pesquise e encontre repertório acessível à faixa etária e ao tempo de formação do grupo.
- e) Aprenda a fazer adaptações de músicas ou arranjos vocais para uma ou duas vozes no registro do seu grupo
- f) Consiga atrair as crianças para essa atividade musical de forma equilibrada entre flexibilidade, amor e liderança.

44. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coral do Instituto X há um mês em funcionamento, os ensaios são semanais de uma hora e meia e destinado ao público a partir dos 14 anos de alunos e funcionários da instituição. Estamos com pelo menos 35 participantes. Trabalho em conjunto com mais dois professores: a Y divide a regência e é pianista, o Z é violonista e eu faço a preparação vocal.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

No Instituto ainda não sentimos dificuldades.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Manutenção do grupo, apesar de eu ter um grupo fixo, ainda assim, há um pouco de rotatividade.

45. (Piracicaba, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro X – Piracicaba/ SP. Participantes na faixa etária entre 13 e 20 anos, com algumas exceções. Se caracteriza como um Coro Juvenil, porém, dos 35 componentes, também participam três adultos. O grupo existe desde 2012, eu rejo o grupo desde 2013. Coro de Escola de Música. Ensaios semanais, atualmente com duas horas de duração. Eu trabalho com uma pianista, que acompanha o coro.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Esse coro é atípico, pois a maioria dos coralistas tocam na orquestra da Escola de Música e leem partitura. Apesar de eles serem muito envolvidos com o coral, ainda tenho o problema de comprometimento em frequência às aulas.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

No meu caso, tenho um projeto com esse coro aprovado pelo “ProAc” e estou encontrando muita dificuldade em conseguir patrocínio.

Acho que a questão da valorização dos profissionais que trabalham com canto coral ainda é um grande problema que enfrentamos em nosso país, apesar desta ser uma arte de suma importância para o desenvolvimento humano.

46. (Belém – PA)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro X. Este nome é uma homenagem à professora que musicalizou um grande número de alunos do nosso instituto e que ainda exerce o magistério. Muitos desses alunos estão espalhados por todo esse Brasil e pelo mundo atuando nas áreas pedagógicas e de performances.

Regente (fundador): Y (Bacharel em música – Habilitação em Canto Lírico). Professor nas disciplinas: musicalização infantil e juvenil, teoria e solfejo e canto lírico.

Monitor: Z – Aluno Concluinte do curso de regência Coral.

Vinculação: Conservatório

Cidade: Belém – Pará

Tempo de existência: O X é resultado de um musical chamado “Seu Pereira” no ano de 2003 que era uma atividade de culminância das minhas turmas de musicalização, em homenagem ao músico paraense Waldemar Henrique onde participaram 4 turmas. Foi quando vi a possibilidade de organizar um grupo com ensaios regulares no ano seguinte grupo tem participação, em média, de 120 alunos anual, divididos em dois períodos – manhã e tarde – durante a semana e, ensaios de conjunto no sábado pela manhã. Os ensaios eram realizados na terça e quinta de 9hs as 11hs e das 16hs as 18hs. Posteriormente, por necessidades internas passamos a ensaiar todas as sextas de 9hs ao 12hs e das 15hs as 18hs com um pequeno intervalo. Os ensaios do sábado pela manhã continuaram os mesmos. Assim, desde o ano de 2004 o coro X vem tendo suas atividades regulares e participações em grandes eventos de nossa cidade. Festivais: Internacional de Música do Pará (6 anos), Mostra corais Santa Cecília (7 anos), Semana de Musica Brasileira (3 anos) e outros eventos promovidos pela fundação Carlos Gomes e outros.

Tipo de projeto: Sócio-educativo: Somos um grupo vinculado a uma instituição de ensino específico musical com os três níveis acadêmicos: Ensino Básico, Tecnológico e Superior (este último em convênio com Universidade do Estado do Pará).

Faixa etária: 12 a 17 anos. Alunos matriculados nos cursos de musicalização e básico da instituição e interessados da comunidade que queiram ter contato com o canto coral.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

1. Falta de regularidade dos cantores nos ensaios por motivos variados: Escola de ensino regular, cursos livres de línguas, atividades esportivas, religiosas (adventistas, judeus e “crismandos” da igreja católica que geralmente funciona aos sábados).
2. Falta de repertório específico, com arranjos bem feitos para a voz em formação do jovem adolescente e também para suas variadas formações coral e níveis técnicos diferenciados. Um repertório que gere interesse e motivação que, fale de sua cultura e questões de interesse desta comunidade. O regente tem que se aventurar na área do arranjo vocal para ver seu trabalho continuar, pois a musica brasileira é cheia de maravilhas com possibilidades extensivas.
3. A falta de bibliografia específica, em língua portuguesa para os regentes iniciantes obterem informações mais atualizadas nas áreas de fisiologia vocal e canto do jovem adolescente assim como temos um material vasto na língua inglesa com pesquisadores americanos e canadenses nesta área. A “muda de voz” pode se tornar problema para o professor-regente resolver sem um conhecimento técnico prévio e métodos de solução desse fenômeno tão comum nos coros infantojuvenis.
4. A falta de compreensão, por parte de pais e ou responsáveis, mediante a seriedade do exercício e ensaios na prática do coro, talvez por achar que as atividades musicais não sejam encaradas como uma futura profissão e sim, como um “hobby” sem muita consequência e tenha

seu início e fim. Mas a minha crença é que qualquer atividade artística experimentada com prazer pelo jovem, nunca é inconsequente.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

1. Investir em políticas públicas de incentivo ao ensino da música de forma mais democrática que possa desenvolver o ensino musical em toda a área territorial nacional de forma mais uniforme sem privilegiar os grandes centros urbanos. Fazer cumprir-se a lei 11.769 que obriga as escolas de ensino básico ter essa disciplina em sua grade curricular, mesmo necessitando de ajustes em sua implantação. É a que temos.
2. Investir em pesquisas que tratem desses temas: Prática, métodos, técnicas, repertório, bibliografias específicas (traduções ou material originado de nossas práticas nacionais) que promovam o exercício e desenvolvimento dessa prática musical que a meu ver é de tão pouco custo e pode trazer inúmeros benefícios sócio-educativos.
3. Criar uma Associação Nacional de Regentes de coro Infantil, Juvenil, Infantojuvenil e adulto para que possamos discutir, avaliar, promover e incentivar o crescimento dessa atividade conhecendo suas várias particularidades regionais e até de fora do Brasil.
4. Investir na formação técnico-artística do regente com planos de cursos mais amplos abrangendo questões de filosofia, estética, performance, canto, fisiologia e outros.
5. Oferecer espaços apropriados para as apresentações musicais criando talvez um circuito de teatros com atividades específicas para este público.

47. (São Paulo, SP / Jundiaí, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Trabalho em 3 coros nessa faixa etária. Segue respostas à pesquisa:

1. **Coral X** - pertence à ONG Y e existe há 12 anos; atende crianças e jovens de 7 a 15 anos. Antes, não existia a ONG e o coro era vinculado à Pastoral do menor). Os ensaios, na maioria dos anos, aconteceram aos sábados das 11h às 13h na própria instituição, mas nesses anos nem sempre foi assim pois já ensaiamos na paróquia do próprio bairro que atendia as crianças (vila Ana - submoradias) para aumentar o número de participantes. O coro teve o patrocínio do Instituto HSBC em 2012 e 2013, o que deu um "up" nas condições de trabalho, além de nos possibilitar ter uma coordenadora, além de nós duas (pianista e regente). Atualmete, fomos contemplados com um projeto dentro da secretaria do Fundo Social municipal e estamos conseguindo manter uma boa qualidade de trabalho (local, materiais, uniformes, transporte, salário, etc) Os ensaios mudaram para às terças das 16:30 às 18:30 e este ano, criamos oficinas de Teoria e Jogos pedagógicos Musicais nos primeiros 30 minutos do ensaio para estimular e desenvolver as habilidades dos pequenos cantores e nos auxiliar na performance do repertório.
2. **Coral Z** - Núcleo Jundiaí: projeto patrocinado por empresa privada e conta com uma boa estrutura, tanto em profissionais, quanto em relação à remuneração e condições de trabalho. Atende crianças de 8 a 12 anos e meu trabalho é com o grupo iniciante. Temos o foco de musicalizar as crianças e prepará-las para o grupo intermediário. Os ensaios ocorrem 1 vez por semana com 1h45 de duração.
3. **Coral W:** comecei há 3 semanas com os alunos do 3º ao 9º ano de ensino fundamental. os ensaios são 1 vez por semana com 1h30 de duração, no fim do expediente.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

1. Sou pianista e regente assistente e estou desde o início no coro; neste tempo as maiores dificuldade eram a remuneração e as condições de trabalho (falta de materiais: teclado, xerox, uniforme, transporte), até o local adequado. Como os ensaios eram aos sábados, a pastoral não funcionava e toda a responsabilidade ficavam por nossa conta; era muito difícil e desgastante, mas o coral sempre foi a menina dos olhos da instituição e sempre foi muito bem visto na cidade. Atualmente, estamos muito bem!
2. No início do grupo iniciante tínhamos dificuldade em captar alunos, mas agora, 1 ano depois, estamos com um número bom e a cada semana aparecem novos interessados.
3. Ainda existe a dificuldade em relação ao número de alunos, já que a escola é muito grande e só temos 25 participante. A remuneração não é compatível à função; é encarada como aula extra, ou seja, duas aulas a mais para o professor.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Em primeiro lugar, acredito que não exista uma "lei" que rege o nosso trabalho e, por isso ele fica muito "vago" e à critério de quem contrata. As oficinas e cursos possibilitam o acesso à materiais, repertório e à troca de experiência, mas ainda há um disparate no quesito remuneração dos profissionais.

48. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Colégio X, São Paulo – SP, Escola Particular. Dou aula para segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono ano. Idades: 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 anos respectivamente.

Como se trata de uma escola regular, não é um único grupo coral, e sim um coral constituído por cada ano/sala. Portanto, nesse momento, tenho 12 corais, referentes à segundo ano manhã, segundo ano tarde, terceiro ano manhã, terceiro ano tarde, quarto ano manhã, quarto ano tarde, quinto ano manhã, quinto ano tarde, sexto ano, sétimo ano, oitavo ano e nono ano.

Sou professor regente dessas crianças/ adolescentes há quatro anos.

As aulas duram cinquenta minutos e ocorrem uma vez por semana.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

A dificuldade que enfrento nesse grupo é a pouca duração do encontro semanal.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Na minha opinião, os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil em nosso país hoje são: a imensa heterogeneidade do ensino musical nas escolas, que gera um descompasso acentuado entre o nível musical técnico específico, o desconhecimento da técnica vocal e a ausência de uma educação musical séria que faça crescer no aluno raízes sólidas de estímulo por uma música bem feita com critérios técnicos e estéticos coerentes.

49. (Curitiba, PR)**1) Identificação do coro com o qual trabalha**

Coral X - Curitiba – Paraná. 7 a 17 anos, 60 participantes. Completamos 26 anos em março de 2014. O Grupo foi fundado em 1988 por mim (músico arranjador, instrumentista, diretor musical) e Y (regente, diretora artística e coordenação geral). Ambos estão à frente do grupo até hoje. O Coral X é um grupo independente, integrado por crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares, que procuram espontaneamente o grupo. Os ensaios são realizados às segundas e quartas-feiras, das 19h às 20h30. O trabalho dos dirigentes é voluntário e o grupo conta, ainda, com uma pianista co-repetidora e a assistência de uma fonoaudióloga, que atua junto ao coral uma vez por semana.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Por ser um grupo independente, não temos uma sede própria. Há 10 anos o Círculo Militar do Paraná abriga o Coral X, oferecendo o espaço para os ensaios. O espaço é muito bom, mas precisa ser preparado a cada ensaio. Os materiais que são usados nos ensaios (retroprojeto, teclado e outros), ficam em outra construção do clube. Uma das dificuldades é o acesso a partituras com arranjos específicos para coro infantojuvenil. Nossa pesquisa é saborosa e intensa e grande parte dos arranjos do nosso repertório, são elaborados por mim ou transcritos de CDs ou canções pesquisadas na internet e arranjadas para coros dessa faixa etária. Arranjadores brasileiros disponibilizam generosamente alguns de seus trabalhos em seus sites e isso ajuda bastante. Há também sites onde os arranjadores comercializam seus trabalhos, mas ainda são poucos. Pela falta de distribuidoras de partituras no mercado brasileiro, há dificuldade para obter obras musicais para coro infantojuvenil comercializada por grandes editoras internacionais. Ainda são poucos os cursos disponíveis para preparação, capacitação e aprimoramento de regentes de coro infantojuvenil.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Unir esforços para promover uma mudança de mentalidade e, aos poucos, uma mudança cultural, por meio da conscientização da comunidade – família e escola - sobre a importância das vivências proporcionadas pelo coral infantojuvenil no processo de formação integral de crianças e adolescentes.

50. (Curitiba, PR)**1) Identificação do coro com o qual trabalha.**

X Coral Infantojuvenil. Cidade/Estado: Curitiba – Paraná

Faixa Etária dos Participantes: de 6 a 20 anos, sendo o Coral Infantil com integrantes de 6 a 11 anos e o Coral Infantojuvenil com integrantes a partir de 12 anos.

Número de participantes: 40

Tempo de existência do grupo: 12 anos (desde 2002)

Tempo de regência do grupo: desde o seu início – 12 anos (desde 2002)

Tipo de projeto: o coro é ligado Escola de Música Y

Periodicidade e duração dos ensaios: Coral Infantil: 1 vez por semana com ensaios de 1h30;

Coral Infantojuvenil: 2 vezes por semana com ensaios de 1h30

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com seu coro (infantil ou infantojuvenil)?

Recursos para desenvolver projetos de maior abrangência

Novos arranjos e composições brasileiras para coro infantojuvenil

Espaço físico mais adequado

3 - Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

A busca para a conquista dos passos para desenvolvermos projetos duradouros e de formação musical significativa para nossos grupos.

1. Formação musical de excelência do regente

2. Estrutura ADEQUADA: espaço físico, bom instrumento, bom instrumentista, material adequado, sonorização para apresentações

51. (São Paulo, SP)

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coralito X, São Paulo - São Paulo. Cças do JdII, 1ºs e 2ºs anos - idade 5 e 6 anos.

33 participantes. 15 anos de existência. Coro/Escola

Ensaios às terças das 12h às 13h

Equipe de trabalho: Regente e Pianista.

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

O Coro não ensaia um repertório para apresentações (apesar de realizar apresentações em datas esporádicas). O Objetivo desse grupo é o de musicalizar/"sensibilizar" essas crianças para que passem para o Coral Infantil preparadas para desenvolver um repertório à duas e três vozes. Através de jogos e brincadeiras trabalhamos os conteúdos musicais e a preparação vocal e rítmica necessárias. Nesse sentido as dificuldades encontradas no grupo referem-se à pouca idade; como problemas de afinação, percepção de conceitos muito abstratos e indisciplina.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Encontrar repertório para coro Infantil (atualizado) com canções brasileiras;

Espaço para divulgação e apresentações dentro da própria Instituição;

Continuidade no projeto. A cada ano muitas crianças abandonam o projeto enquanto outras aderem, tornando o trabalho "descontinuado", não existe a possibilidade muitas vezes de aprofundamento em repertório mais elaborado por conta disso.

52. (Campinas, SP).

1) Identificação do coro com o qual trabalha.

Coro infantojuvenil do Colégio X de Campinas - SP; Crianças de 3 a 11 anos (maternal - 5º ano); O colégio [religioso] existe a 60 anos, trabalho a frente do coro a dois anos. A proposta curricular

vincula aspectos escolares, religiosos e sociais. O coro é dividido em duas turmas que são ensaiadas separadamente por quarenta e cinco minutos uma vez por semana, sendo a primeira turma formada pelos alunos do maternal ao segundo ano (3 - 8 anos); A segunda turma pelos alunos do terceiro ao quinto ano (9 - 11 anos).

2) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com esse coro ?

As dificuldades são crescentes quanto a escolha de repertórios (percepção: memorização, pronúncia e tonalidades) adequados a todas as faixas etárias; Desenvolvimento do trabalho sem auxílio de pianista ou mesmo preparador vocal.

3) Na sua opinião, quais são os principais desafios do regente coral infantil e infantojuvenil hoje, em nosso país ?

Conhecimento e formação limitados (falta de experiências)

APÊNDICE B

REUNIÃO DE AVALIAÇÃO– EQUIPE PCIU! (13/12/2014) :

Participantes: Mariana Stocchero (regente assistente e vice-coordenadora do projeto); Ana Carolina Carvalho (pianista - voluntária); Alex Barbosa e Vanessa Viana (monitores).

Entrevistadora: Ana Lúcia Gaborim, regente e coordenadora do PCIU!.

1. Por que vocês se interessaram em participar do projeto como monitores ?

V: Vou começar... foi através do convite da Ana, no grupo que temos no Facebook de alunos e ex-alunos do curso. Achei interessante para poder retornar também à experiência específica de Universidade, ter esse contato, e também para participar de uma experiência de coro que tem a contribuição de pianista, de monitores, porque no geral não é a realidade dos coros que a gente tem em Campo Grande. Esse foi o interesse que eu tive, de conhecer um projeto que tem toda essa estrutura.

A: O meu [interesse] também foi relacionado. Principalmente quando a professora me falou que ia ter esse trabalho dinâmico, de jogos rítmicos... me interessei por essa parte musical que trabalha a partir da motricidade, a partir dos movimentos. E, é claro, ter essa outra parte vocal, vocalizes, num aprendizado sempre contínuo. Me chamou a atenção por ser um grupo de crianças, também.

AC: eu já cantava com a Ana, e aí fiquei sabendo que ela ia iniciar o projeto. Eu trabalho com coro infantil já faz um tempo, é uma paixão que eu tenho. Ainda não tinha tido a oportunidade de tocar e acabei perguntando pra ela quem ia tocar, e ela acabou dizendo que então eu poderia tocar. Aí fiquei muito feliz, e achei que isso seria importantíssimo para minha experiência como pianista, que é a minha formação principal, e podendo fazer parte de um grupo de uma faixa etária que me atrai muito, de trabalho que me interessa, que me instiga sempre; poder contribuir, ou ajudar, ou aprender – acho que muito mais aprender – essa relação. Inclusive, como a Vanessa disse, a experiência de ter essa infra-estrutura de monitores, você trabalhando várias etapas, vários processos de aprendizado com a música – de leitura musical, de ritmo, de canções, de técnica vocal... é uma coisa bastante completa. Acho que é isso...

M: bom, apesar de “nova” - ainda me considero nova no coro - quando você me fez o convite, Ana, acho que não foi nem uma coisa “racional”, mas foi mais de intuição, mesmo, de ir junto, porque adoro crianças, adoro trabalhar com coro, também. Já tive alguns coros, mas fazia um tempo que eu não mexia com coro infantil, então não consigo pensar numa razão “lógica” para estar aqui... Porque todas as razões são existentes, e o fato de poder conviver com as crianças, de ver o progresso delas, de ser um projeto tão sério também, isso pesa bastante. Então, acho que é o principal.

Sem contar que você já cantou em coro infantil...

É, tive essa experiência, bem lembrado ! acho que é por isso que não consigo racionalizar tanto... É tão natural, que faz já parte da minha vida.

2. A participação no projeto pôde contribuir para seu aperfeiçoamento profissional / formação pedagógico-musical ? De que forma?

A: Com certeza, sim, é diferente quando estudamos a parte teórica - mesmo que a gente esteja ali praticando nas aulas de prática de ensino -, de quando a gente vai para a realidade com as

crianças, que seriam essas atividades. A vivência é que promove um aprendizado bem maior dentro da teoria.

V: pra mim, o maior desafio sempre foi trabalhar a questão da leitura de partitura dentro do canto coral. É diferente de uma aula instrumental, em que já é meio óbvio o que vamos usar. Eu sempre tive dificuldade pra trabalhar, então para mim foi o mais proveitoso: ver como você trabalha, primeiro com uma linha, achei fantástico, acho que foi o que mais me enriqueceu, eu não conhecia esse processo de ir colocando primeiro uma nota só, depois as duas... e com as palavras “borboleta” – decorei até! -, meio que ficam na mente da gente... Acho que foi meu maior crescimento.

AC: O que a Vanessa colocou tem muito a ver com o que eu acho que contribuiu para a minha formação... E acho que, principalmente, porque ao tocar para um coro infantil, você está trabalhando com acompanhamento musical, é diferente de você fazer piano-*performance*. Então acho que ao vivenciar essa experiência, você tem que ter esse controle, o domínio da técnica e inclusive, em certas músicas, saber lidar com arranjos que já vem prontos, com melodias em que a gente precisa improvisar ou criar um pequeno arranjo, mesmo sendo simples, são desafiadores, porque a gente tem sempre que pensar numa base de apoio, nos principais tempos, nos inícios e finais de frase... então, acho que ajuda muito nesse olhar, essa percepção, de como tocar para um coro infantil – uma sonoridade, acho muito importante, e está sendo um desafio para mim.

M: Acho que a gente está sempre aprendendo, não é estático o processo. Então, a cada nova música, a regência, a função das aulas, propriamente, é sempre uma coisa nova, um novo conhecimento... uma troca muito grande - porque acho que é um privilégio ter essa equipe toda... Então, acho que esse processo todo também é importantíssimo para o desenvolvimento profissional meu e acho que de todo mundo.

3. Qual é o diferencial do PCIU! em relação a outros coros infantojuvenis que você conhece ?

M: acho que por ser um projeto de pesquisa, de extensão, o objetivo dele, de aprender música é muito claro. Então, não é um coro só pelo cantar – claro, é importante também -, mas ele tem o objetivo concreto de se aprender música, que eu não vejo em outros corais. O cuidado musical também, o desenvolvimento musical das crianças, da técnica, da própria leitura, que está no início ainda, mas está caminhando, acho que isso é um diferencial. A qualidade sonora também.

A: A equipe é um diferencial. Muitos coros tem o regente... e só. Ele se vira, ele toca e ele rege, muitas vezes. E aqui tem essa possibilidade, tem a coordenação, e toda essa estrutura... Também o ambiente, que favorece. Temos o piano ali, que é um diferencial para os alunos, e a pianista principalmente... E as atividades, que vão se completando. A gente percebe que o ciclo começa aqui nas brincadeiras, depois vai para a outra parte de atividades do coro, alongamento... e todos os vocalizes, o conhecimento musical – que já foi dito aqui -, então é bem completo, como já foi dito. Eles estão tendo essa oportunidade de vivenciar a música de forma agradável, de aprender de forma lúdica até, e aprender bem, chegando a aprender um pouco de notação, como a gente já viu, então é esse diferencial, ser mais completo.

AC: posso pegar o “gancho” dele?. Você comentou a respeito do piano em si, acho que também posso colocar, além do que já foi dito aqui, como um importante diferencial da gente ter o piano como instrumento, pra poder tocar no lugar do teclado. Falando dessa realidade da maioria, a

gente sempre carrega o teclado debaixo do braço, eu faço isso, acho que todos nós já fizemos ou fazemos..

V: E a qualidade nem sempre é boa, do teclado...

AC: então, somando ao que já foi dito – e que eu concordo – acho que esse ponto, ter o instrumento – um piano de cauda, que é ainda mais especial -, a gente tem uma coisa que acho fundamental nesse projeto: o tempo. A gente tem um tempo para colocar todos esses elementos, que são cuidadosamente elaborados – todas as etapas de descontração, de desenvolvimento rítmico, o espaço que a gente tem aqui possibilita até essa mudança, pra própria criança sair de uma sala onde ela faz o ritmo, uma atividade lúdica, para uma sala onde ela vai cantar, fazer a técnica vocal... visualmente, simbolicamente, acho importante para a criança também: ter essa separação, que na verdade, acho que acaba integrando mais o trabalho.

V: eu concordo com tudo o que foi dito, mas acho que o principal é em relação a eles virem para cá porque querem. Porque querendo ou não, eu trabalho também como educadora musical, e em canto coral, e no entanto, a gente “pega” um aluno que não quer fazer aula, mas está na instituição e precisa participar daquela aula. Nesse ano, foi a primeira vez que eu pude fazer uma seleção, mas no geral, a gente não tem essa seleção, e aqui a criança vem porque ela quer. Ela sabe do projeto, assiste a uma aula aberta e decide que vai fazer, que vai continuar. Acho que isso é o principal.

4. O que o projeto oferece como complemento às aulas do curso de Música?

A: lembra o que foi estudado na prática de ensino... a gente trabalha com várias faixas etárias, e aqui – eu até já comentei isso antes, na outra questão - a gente revê na prática as atividades. Então, tudo aquilo que a gente reflete, estuda na teoria, a gente tem a possibilidade de colocar em prática.

V: Eu acho que é como o Alex comentou, a teoria que nós temos na faculdade, como ele citou, na prática de ensino: uma coisa é você conhecer o método Kodály, o manossolfa, e outra é você ver aqui acontecendo na prática; uma coisa é você saber que é importante que a criança tenha contato com a partitura, outra coisa é você, ver ela aprendendo, no dia-a-dia, essa construção. É bem diferente, mesmo.

A: E tem uma outra situação: pensando de uma forma ampla no que o projeto oferece como complemento às aulas do curso de Música – pensando posteriormente -, é a formação dessas crianças. Com certeza, o que elas vão ter com esse aprendizado, é um diferencial musical– do que as outras que não participaram ou não tem uma outra atividade relacionada à música, e posteriormente eles poderão adentrar na universidade com uma visão muito mais ampla do que eu, ou muitas das pessoas que entraram na universidade.

Mariana, enquanto professora, você quer falar alguma coisa?

M: eu acho que é um campo de atuação maravilhoso, quando o aluno tem a possibilidade de vivenciar mais a longo prazo aquilo que é trabalhar numa sala de aula, e também se envolver com o aspecto artístico-musical, mas mais profissional, por ele estar como colaborador do projeto. Acho super importante, espero que tenhamos mais alunos participando do projeto.

5. Como você avalia o desenvolvimento das crianças no grupo, em nível musical, intelectual, sócio-afetivo, motor e vocal ?

A: no início, por não se conhecerem, por estarem experimentando o que é novo, eles estavam bastante acanhados. Depois, aqueles que são mais soltos, mais dinâmicos, começaram a conversar entre si. Outros ficaram mais reservados, e com o passar do tempo, essa parte sócio-afetiva foi sendo desenvolvida até nesses mais quietos, que foram se achegando, até mesmo pelas atividades que são feitas, que exigem muita dinâmica, muita relação interpessoal com os outros. Eles tiveram esse desenvolvimento aí, e musical também, algumas crianças cantavam bem desafinadas, ou “fora”, eu percebi que já se adequaram, se achegaram, apesar que algumas têm uma habilidade musical mais desenvolvida, outras não... mas foram se desenvolvendo de forma contínua, não houve um atraso para o grupo devido à deficiência de algumas crianças, na música. Eles foram evoluindo continuamente.

AC: eu vou “roubar” um pouquinho do que eu falei na questão anterior, em relação ao que você coloca sobre a avaliação do desenvolvimento sócio-afetivo. Eu estava me recordando que falei dos dois espaços de trabalho. E entre esses dois espaços - o do trabalho rítmico, lúdico, e o da técnica vocal e desenvolvimento do repertório em si – a gente tem um intervalo onde as crianças lancham. Eu me recordei de quanto esse momento também é importante, essa interação no meio do ensaio, então acho que isso traz aquela sensação de “estou em casa, estou entre amigos”, e isso é gostoso. E acho que isso fica muito claro, na hora que a gente vai ver o resultado ao longo do tempo, porque as crianças querem realmente vir, participar. O envolvimento dos pais também acho fundamental nesse processo todo, e acho que se não fossem os pais, talvez isso não pudesse ter continuado assim. A gente vê o amor que os pais tem por esse projeto e o empenho que eles tem de vir, quer dizer, os pais também são fundamentais, porque se eles não participam, se eles não têm esse interesse de trazer o filho num momento em que, talvez, eles podiam estar em casa, fazendo alguma outra atividade, enfim, eles se empenham também. E o desenvolvimento musical das crianças, acho que com todos esses elementos, fica visível muito mais rapidamente do que um trabalho que não tem o tempo que o projeto aqui tem pra trabalhar com as crianças - as duas horas -, então o resultado acaba vindo porque é uma formação mais completa. A gente percebe que a disparidade existia um pouco mais no início, porque ainda era um grupo que estava se formando naquele momento. E aí, ao longo do tempo, inclusive, as crianças já incorporam as atividades, já é muito automático. A afinação veio, automaticamente também, com todo o trabalho.

M: acompanhei desde maio, tão somente, mas acredito que todas as apresentações que a gente fez, as dificuldades que a gente enfrentou nelas, isso uniu muito o grupo. Uniu os pais, com a equipe, uniu as crianças, então esse tempo do brincar – tanto entre os ensaios, quando como a gente estava na preparação para uma apresentação – é super importante, acontecem coisas muito legais nesse período, até da troca entre eles referente à própria música, o cantar... eles cantam outras coisas. Eu vejo um ganho muito grande na questão sócio-afetiva, nos relacionamentos, é muito bacana o jeito como eles exploram o prédio aqui, que é o espaço físico deles. Eles não ficam só nas duas salas, eles vão brincar, isso aqui é um mundo inteiro pra eles. Aqui dentro, quando eles vem pra cá é um “play”... Acho bacana. E na questão do nível musical, propriamente, pelo tempo que o coro tem, acho que está num nível muito afinado. A tessitura das

músicas é selecionada a dedo, também, mas acho que é uma luva que encaixa muito bem neles, eles vestem as músicas muito bem. E quando a gente consegue escutar individualmente as crianças – claro, como o Alex disse, tem algumas que tem um pouco mais de dificuldade, mas devido à falta de prática, quem nunca cantou, que está começando a equalizar com os amigos, a entender um outro modelo de cantar – mas eu vejo vozes de crianças aqui dentro excelentes, super bem desenvolvidas, pelo pouco tempo de existência do coro.

AC: a gente percebe isso no próprio vocalize, logo no início, é visível isso. Acho que você ouvir um vocalize de um coro infantil já te dá muitas respostas, e o coro do PCIU já traz essa resposta super positiva logo nos vocalizes.

M: inclusive vocalizando à *capella*, como às vezes aconteceu.

AC: justamente...

A: Sobre esse referencial que vocês comentaram agora, eu me lembrei do início também. Deu pra perceber, lembrando, de como o vocalize é agora e como era no início. Essa parte do intelectual, do aprendizado do grupo, do que se apropriou, vai perpassar por todas essas áreas - sócio-afetivo, motor, vocal -, entrando na parte dos vocalizes, da respiração... Eles não tinham essa consciência da respiração para o canto, e hoje todo sábado é lembrado, é demonstrado. Até quando você trouxe o bonequinho – o caveirinha -, que mostrou ali, deu pra visualizar. Então aprenderam a respiração, a pulsação, a pronuncia das palavras – que é cobrada sempre -, tanto nas atividades rítmicas, como lá na prática, na maneira de pronunciar outros idiomas, que eles cantaram... as diferenças de timbre, nas atividades de vivo ou morto, que eles ficam de costas para o instrumento, às vezes usamos só o cajón, com dois locais diferenciados, e eles verificaram essa diferença de agudo e grave.

A percepção foi refinando, no início nós fazíamos com dois instrumentos bem diferentes.

A: Foi refinando... No mesmo instrumento, com duas alturas.

M: Já está bem interiorizado... um outro aspecto que eu lembrei agora, na questão do desenvolvimento intelectual, é o vocabulário musical, que está bem refinado também. As definições pra eles já estão bem sedimentadas, pelo menos para a maioria. Pode ser também do contexto familiar, outra coisa além do coro. Mas eu me surpreendi muito com eles quando o Caê estava aqui, ele conversava num nível musical com as crianças e elas respondiam. Então, são extremamente musicalizadas. Achei um diferencial, coisa que eu não pude perceber em outros coros. A prontidão no vocabulário, na conversa deles sobre música é bem acentuada.

V: Principalmente porque alguns deles também tem aula de canto, não é?

Poucos...

Poucos, mas trazem uma contribuição também, não é ? acho que só teve uma evolução, mesmo, crescimento...

A: e também, a desenvoltura nos movimentos. Em várias músicas foram utilizadas coreografias, que eles acompanhavam... em outras que eles apresentaram, eles já entravam tocando os instrumentos, já marcando uma pulsação, já teve essa prática, que pode ser inserida em mais músicas, mais movimentos... A Lauane também trabalha essa parte teatral e estava trabalhando com eles, as crianças se desenvolveram muito também essa expressividade.

V: Lateralidade...

M: No método Dalcroze, pelo menos as últimas que eu vi, não eram fáceis... Uma atenção bastante exigida: contar, pulsação, um senta, outro levanta... nossa, dava um nó na nossa cabeça! e as crianças foram muito bem ...

A: aquela que a gente fazia a pulsação, e eles andavam ou pulavam na sequência do quadrado, foi muito interessante. Eles pulavam normalmente com os pés juntos, até que uma das meninas percebeu que estava meio rápido e então era ruim fazer com os dois juntos, até que... [Alex demonstra os pés se movimentando separados]

V: ela fez intercalado...

A: ...pra passar, ela fez intercalado para facilitar, ela já se apropriou de forma diferente daquele som...

6. Em poucas palavras, qual a importância deste projeto para a área de Música, e para a cultura da cidade ?

A: o desenvolvimento das crianças no aprendizado musical, oportunizado a muitas famílias, que às vezes querem que o filho faça aula de música, mas não conseguem pagar... E além dessa parte, o aprendizado que vai, com certeza, crescendo mais e mais. Como já foi falado, vai ter o PCIUzinho e o PCIUzão... então, desse projeto piloto, já vai se expandir...

V: e eles podem sair daqui e ir para um curso de Música...

A: e já é uma expansão para a cidade, porque está aberto para quem quiser... não tem que ser aluno da UFMS ou ter alguma coisa ligada à UFMS para o filho, a criança, participar. Está aberto para a população de Campo Grande. E para a cultura, tem também todo o diferencial, porque essas pessoas moram aqui na cidade, estão aprendendo e vão crescer com essa mentalidade musical, então, com certeza, vão disseminar essa ideia. Quando a gente tem algo, querendo ou não querendo, acaba passando para outro: eu não sou o Alex que é formado em Educação Física e que esqueceu a Educação Física, ficou lá [atrás]... não! Eu já tenho isso no meu aprendizado, tem alguma coisa que eu sempre levo para onde eu for, por onde eu passar. É a mesma coisa com eles: a música, eles vão sempre comentar em algum lugar...

AC: eu acho que essa questão das políticas públicas, falando de um projeto que envolve a comunidade, que está ligado a uma instituição pública – universidade federal -, a gente tem muitos projetos em ONGs, na rede municipal e estadual de ensino, que funcionam mais como uma disciplina, como uma complementação curricular. Este projeto abre essa possibilidade para toda a comunidade, independente de ser “naquela” escola ou “aquela”, ele abrange toda a cidade de forma gratuita, então ele tem essa contribuição, de oferecer uma aula de música de qualidade, com um desenvolvimento musical de qualidade...

V: acho mesmo que só tem a acrescentar... faço minhas as palavras do Alex, é um projeto a mais aqui em Campo Grande a que todos podem ter acesso, só que com qualidade, principalmente nessa questão deles virem porque querem, não é uma disciplina da escola “tal” ou uma oficina de música do projeto “tal” em que a criança precisa obrigatoriamente participar. Acho que isso é de grande valia, acho que Campo Grande, com certeza, só tem a ganhar.

AC: ele oferece uma possibilidade diferente, pelo tipo de dinâmica, de etapas de desenvolvimento que ele tem. Acho que ele é um projeto que pode servir como modelo para outros coros e outras instituições, porque ele tem essa característica que não é comum – até pelo próprio tempo. Nas

outras instituições, que é um tempo limitado, ou pelo fato de ser obrigado a participar, porque ser uma disciplina ou por ser uma complementação e ter um tempo curto – então, acho que ele pode ser uma referência. Outra coisa que eu gostaria de falar, é que esse projeto trabalha canções que abrangem diversos idiomas e diversos gêneros musicais, também. A gente tem uma cultura musical bastante característica em Campo Grande, onde a gente tem a música sertaneja – que predomina -, e aí temos também música regional, então acho que o contato das crianças com esse universo da música, que é em toda a sua abrangência, acho que dá uma experiência valiosa e uma referência diferente para as crianças no futuro, no ouvir, na escuta musical e para a própria seleção, na crítica musical.

M: acho que projeto de extensão é o que conecta todo o entorno da sociedade com a universidade. O PCIU traz as crianças para dentro da universidade. Elas ganham e a universidade ganha também. Acho que qualquer projeto de extensão nesse sentido é super válido, mas ele também tem que ser bem viável, com qualidade. Acho que isso também chama muito a atenção, porque a universidade tem a função de criar, de divulgar bons trabalhos, fazer disso também a pesquisa, a reflexão. Esse grupo não só vem cantar, mas tem todo o entorno, tem um embasamento teórico, a troca de experiência, a discussão dos resultados, que deixam o projeto mais sério, tanto para quem participa na equipe, e até os próprios pais. Eu sinto que tem um peso, o “coral da universidade”, que ajuda no desenvolvimento do coro, e esse peso também traz uma responsabilidade, que é servir como exemplo para outros, como modelo, um patamar, quem sabe ? não sei se estou sendo muito pretenciosa...

Uma referência?...

M: Isso mesmo, uma referência... além daquela que eles já possuem, ou que muitos coros fazem sempre, na questão de repertório... esse cuidado de propor um repertório diferenciado para a criança. Talvez esses outros coros não pensem nisso tão enfaticamente. Quando você mostra o trabalho, mesmo que inconscientemente, as pessoas percebem essa diferença.

A: de uma forma bem ampla, depois de tudo o que a gente conversou – parte musical, parte rítmica – eu vejo também, de uma maneira macro, a inclusão social, a ética e a cidadania. Tanto pelos combinados, que eles aprendem, e regras que são estipulados no coro – que é de convivência, de toda a sociedade – a gente tem aqui também, como em todos os locais. Para finalizar, se somos produtos do meio que vivemos, essas crianças serão pessoas críticas, e terão um espaço adequado, serão pessoas de bem na sociedade se vivenciarem esse conjunto da família – que apóia para virem, os trazem –esse conjunto que ela vive

Uma última palavra ?

AC: feliz natal !... (risos)

Então, minha última palavra é “muito obrigada”, não só pela entrevista, mas por tudo, tudo mesmo...

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA OS MONITORES:

Bolsista: Cibele Landim Marcos

1. Por que você se interessou em participar do projeto como monitora?

Para ter uma vivência pedagógica- musical e compreender como se desenvolve técnicas vocais no coro infantojuvenil.

2. A participação no projeto pôde contribuir para seu aperfeiçoamento profissional / formação pedagógico-musical ? De que forma?

Sim. Com certeza. Participando do projeto pude ter muitas vivências pedagógicas saindo da teoria e vivenciando a prática do ensino musical, como contato direto com os alunos e os desafios no ensino, motivação para os alunos e planejamento de aulas/ensaios.

3. Qual é o diferencial do PCIU! em relação a outros coros infantojuvenis que você conhece ?

Normalmente o regente de outros coros não são professores de música especializados, sendo assim há várias diferenças, como; análise vocal com fonoaudióloga com cada integrante, musicalização antes dos ensaios trazendo motivação para os alunos, aquecimentos e técnicas vocais com base no lúdico, assim tornado o aquecimento uma atividade mais próxima da realidade dos alunos.

4. O que o projeto oferece como complemento às aulas do curso de Música?

Vivência com a prática pedagógica-musical no coro infantojuvenil.

5. Como você avalia o desenvolvimento das crianças no grupo, em nível musical, intelectual, sócio-afetivo, motor e vocal ?

Nível musical: Através da musicalização feita antes dos ensaios, os alunos puderam evoluir musicalmente, tendo um conhecimento maior sobre a música em geral.

Nível intelectual: Com o repertório variado, é possível notar que as crianças cresceram intelectualmente através de letras trabalhadas trazendo conhecimento geral.

Nível sócio afetivo: O desenvolvimento sócio afetivo está relacionado aos sentimentos e emoções e é notável a diferença dos alunos após as aulas através da motivação e socialização nos ensaios, pois temos relatos de pais de alunos que relataram a mudança no comportamento de seus filhos em casa depois que passaram a participar do projeto.

Nível motor: Com os jogos musicais, musicalização e o bom ambiente sonoro, as crianças puderam desenvolver sua noção de esquema corporal, pois os gestos e movimentos corporais estão conectados à música.

Nível vocal: Muitos alunos começaram no projeto com pouquíssimo ou nada de conhecimento técnico vocal, com o passar das aulas e notado o crescimento vocal e musical através dos exercícios vocais. Afinação, Dicção, respiração, postura e projeção vocal.

6. Em sua opinião, qual a relevância deste projeto para a área de Música ? E para a cultura da cidade de Campo Grande?

Para nós acadêmicos é uma grande oportunidade de conhecimento pedagógico musical. Acredito que uma nova ideologia para coros infantojuvenis no sentido de ter regentes capacitados para trabalhar estes coros em Campo Grande e também proporcionar à comunidade a oportunidade de participar e ter a experiência no ensino musical de qualidade.

APÊNDICE D- QUESTIONÁRIO PARA OS MONITORES:

Bolsista: Lauane da Conceição Ferraz

1. **Por que você se interessou em participar do projeto como monitora ?**
Porque foi uma excelente oportunidade para aprender a como trabalhar com um coro infantil.
2. **A participação no projeto pôde contribuir para seu aperfeiçoamento profissional / formação pedagógico-musical ? De que forma?**
Sim. Pude observar uma maneira didática de como trabalhar um coro infantil de maneira prazerosa. Tendo em vista que manter um grupo de crianças atento por mais de meia hora é considerado uma tarefa árdua, no PCIU as crianças parecem não ver o tempo passar, porque a maneira com que o conhecimento musical lhes é apresentado é lúdico e envolvente.
3. **Qual é o diferencial do PCIU! em relação a outros coros infantojuvenis que você conhece ?**
As crianças estão no PCIU porque querem. Porque sentem prazer em cantar e brincar e não porque os pais as obrigam. Vemos isso claramente nos ensaios, pelo envolvimento de cada uma delas. O PCIU proporciona um ensino de canto coral com qualidade, e as crianças visivelmente sentem prazer em fazer parte do coral, essa observação é visível, mesmo porque, crianças são muito sinceras.
4. **O que o projeto oferece como complemento às aulas do curso de Música?**
A oportunidade de colocar em prática alguns conhecimentos adquiridos no curso.
5. **Como você avalia o desenvolvimento das crianças no grupo, em nível musical, intelectual, sócio-afetivo, motor e vocal ?**
No decorrer do ano, pude observar o progresso das crianças no nível de concentração nos ensaios. Muitas crianças melhoraram a afinação. Algumas que eram tímidas estão mais desinibidas e eles mantêm um bom relacionamento entre eles, tendo em vista que algumas crianças tinham dificuldade em se relacionar com os demais colegas.
6. **Em sua opinião, qual a importância deste projeto para a área de Música ? E para a cultura da cidade de Campo Grande?**
Considero de extrema importância. Pois na infância, o ser humano está em processo de formação, e no canto coral podemos desenvolver vários sentidos. Além de ser um momento prazeroso, a criança aprende a contar com o outro, aumenta a auto estima, e desenvolve musicalidade.
A cidade de Campo Grande tem poucos coros infantis. Através desse projeto, outras crianças podem se sentir motivadas a também fazer canto coral.

APÊNDICE E
Relatório Técnico

Oficina de Técnica Vocal e Movimentação Artística para Coros Infantojuvenis

Por Carlos Eduardo Vieira e Letícia de Souza Corrêa

Nos últimos dias 5 a 7 de junho, estivemos em Campo Grande para ministrar uma série de palestras e workshops na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Nossa visita foi viabilizada pela professora Ana Lúcia Gaborim e pela estrutura do PCIU - Projeto Coro Infantojuvenil da UFMS.

Nossas atividades contaram com um ávido e interessante público. No dia 5 realizamos uma palestra sobre técnica vocal para um grande grupo de estudantes que participou ativamente de todas as vivências propostas e que trouxe questões muito pertinentes, particularmente no que se refere a discussões técnicas importantes no universo acadêmico como diferentes tipos de suporte respiratório, técnicas para melhor emissão, manejo dos registros vocais entre outras questões.

O dia 06 foi aberto com uma discussão em que os participantes da oficina puderam se apresentar. Foi surpreendente poder verificar a riqueza e a variedade dos participantes. Havia ali reunidos regentes, professores e estudantes atuando em vários âmbitos como universidade, escolas públicas, escolas particulares, instituições religiosas e projetos sociais. Também as faixas etárias com as quais eles trabalhavam eram variadas: havia desde especialistas em coros infantis até pessoas que trabalham com coros adultos.

Sendo assim, apesar do nosso enfoque sobre a prática de coro infantojuvenil, sentimos a necessidade de ampliar a discussão buscando enriquecer a conversa com aspectos que fossem relevantes para todos os participantes.

Durante a manhã, nosso foco esteve voltado ao uso do corpo e do espaço cênico na construção de possibilidades de movimentação artística. Uma interessante discussão brotou quando assistimos vários vídeos buscando diferenciar variadas aproximações artísticas para movimentação no universo coral, incluindo o Show Choir, o Coro Cênico, o uso de técnicas Dalcroze e a Coralografia.

O tempo de encontro da manhã foi encerrado com uma curta vivência prática de movimentos baseada nas teorias de Rudolf Laban. Pudemos usar uma sala de dança da escola de Educação Física que se mostrou ideal para a prática, já que ela consistia em um espaço amplo, com espelhos e com piso adequado à dança. A exploração de movimentos foi realizada de forma lúdica e nós ficamos satisfeitos em verificar a pronta adesão dos participantes à atividade, o que demonstrou uma disposição muito grande daquelas pessoas em se dedicar a experiências corporais não-convencionais que exigem um alto grau de desinibição e de criatividade.

A tarde do dia 06 foi voltada para palestra e discussão sobre técnica vocal para coros infantojuvenis e para a apresentação teórica de uma metodologia de ensaio que integra a

técnica vocal como elemento unificador do trabalho com o coro. Toda a atividade foi permeada por exercícios e vivências que tinham o objetivo de aplicar os conceitos apresentados em rápidas inserções de exercícios práticos. A vastidão do assunto abordado e nosso desejo de compartilhar o máximo possível de técnicas e conhecimento tornou este momento do nosso trabalho muito denso. Apesar disso, percebemos o empenho dos participantes em absorver, anotar e seguir todas as informações e de se dispor a participar de cada exercício proposto.

O sábado, dia 07, foi reservado para o trabalho com o PCIU. Foi um longo dia com uma atividade extremamente rigorosa para as crianças e pré-adolescentes do grupo. Na verdade, a resposta do coro nos surpreendeu completamente. Nós não optamos por fazer o nosso dia com eles se tornar um mero passatempo. Nossa proposta era exigente e visava resultados artísticos de alto gabarito. Foi-nos uma feliz constatação perceber o quanto aqueles pequenos cantores estavam aptos a responder de forma igualmente séria e dedicada.

Foram quatro os momentos deste dia que passamos juntos. Primeiramente nos dedicamos a atividades de preparação corporal e vocal, não somente realizando uma sequência de exercícios, mas buscando informar as crianças sobre a importância das práticas apresentadas. Em um ensaio normal, esta parte poderia tomar somente 5 ou 10 minutos, mas nós nos ativemos a ela por longo tempo sem que as crianças demonstrassem queda de energia e sem dispersão.

O restante da manhã foi tomado por um trabalho vocal intenso. Nós escolhemos duas músicas que já são do repertório do coro e nos dedicamos a elas dentro da metodologia que defendemos de aplicar a técnica vocal a todo o processo de ensaio. As crianças se mostraram prontas a absorver vários conceitos que exigem experiência coral. Ideias como timbragem, afinação, equilíbrio sonoro, alinhamento corporal, fraseado, inflexões, controle de volume e várias outras foram apresentadas de forma divertida e dinâmica, mas sem perder o enfoque na seriedade do trabalho.

Durante o processo, uma grande diferença pôde ser notada entre aqueles que eram já membros do coro e aqueles que estavam ali como convidados especificamente para a oficina. Os membros do PCIU estavam muito mais equipados para atender às solicitações e a apresentar resultados musicais claramente audíveis em curto espaço de tempo.

À tarde, outros dois momentos se seguiram. A primeira parte da sessão foi dedicada à montagem de coreografias para o repertório ensaiado. O grupo demonstrou uma facilidade muito grande de absorver os movimentos e nos pareceu que eles se sentiam felizes por poder usar o corpo enquanto cantavam, o que trouxe resultados sonoros ainda melhores. Por fim, realizamos uma apresentação final com as músicas e coralografias ensaiadas para o público presente.

Entre outros resultados sensíveis alcançados, podemos citar um alto grau de verbalização de conceitos naquelas crianças e pré-adolescentes; grau este que não é comum de se encontrar naquela faixa etária. Em dado momento, por exemplo,

pedimos para que o grupo se sentasse e que exemplificasse diferenças entre a fala e o canto. Nosso objetivo era tornar o manejo da voz cantada mais consciente no grupo. As respostas que surgiram foram impressionantes. Eles conceitualizaram ideias ligadas à intensidade, à duração, ao timbre, à extensão vocal, à transmissão de emoções e ao uso da respiração. Tudo isso em uma conversa que durou menos de 2 minutos. O retorno proporcionado por aqueles jovens cantores naquela discussão foi muito além do que poderíamos ter imaginado.

Também foi visível o crescimento da disciplina do grupo durante o dia. A manutenção do silêncio, o controle dos movimentos corporais, o respeito pelos colegas e pelos professores, a formação de palco, a postura e a maneira de se movimentar e se comunicar, todos estes aspectos foram trabalhados e os alunos se mostraram aptos a absorver os comportamentos propostos e atingiram um ótimo padrão disciplinar ao final do dia, mesmo levando-se em conta o desgaste gerado por uma jornada tão longa.

Ao fim, nós percebemos a seriedade com que a prática coral tem sido abordada na UFMS e na região de Campo Grande. Também conseguimos vislumbrar a sede dos profissionais da região por novos conhecimentos e por discussões técnicas de alto nível. Acreditamos que a UFMS tem proporcionado à comunidade coral da região um importante serviço ao suprir essa demanda em um ambiente ainda carente de mais acesso a este conhecimento.

Sentimo-nos honrados em poder participar desta oficina e em trazer ao Mato Grosso do Sul uma parte das nossas pesquisas e atividades e esperamos que nossa presença possa ter servido para um fortalecimento das atividades artísticas na região. Nós nos apaixonamos por aquelas crianças e desejamos à UFMS, ao PCIU e à professora Ana Lúcia Gaborim muito sucesso nas empreitadas futuras do projeto.

Gratos,

Letícia de Souza Corrêa e Carlos Eduardo Vieira

APÊNDICE F



TERMO DE COMPROMISSO

PROJETO CORAL INFANTOJUVENIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Eu, _____, responsável pelo (a) menor

1. estou ciente de que o PCIU! é um projeto de extensão e pesquisa da UFMS, de forma que a participação das crianças é gratuita e voluntária, e que as apresentações públicas não têm fins lucrativos.
2. Comprometo-me a conversar com a criança no sentido de reforçar as regras estabelecidas no coro (respeito aos colegas, à regente e à equipe de trabalho; importância de sua participação em todas as atividades); entendo que o projeto coral **não** é apenas uma atividade de lazer ou entretenimento, mas um aprendizado musical por meio do canto coral que demanda constância, persistência, esforço e dedicação. Em caso de desistência do(a) menor ou quaisquer motivos que impeçam a continuidade de sua participação, estou ciente de que a regente deve ser comunicada.
3. Comprometo-me a trazê-lo(a) aos sábados, na Unidade 8 da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para participar dos ensaios do coro infantojuvenil, das 09:00h às 11:00h, buscando-o (a) logo após o término desses ensaios e isentando tanto a equipe PCIU! como a UFMS de qualquer responsabilidade sobre o (a) menor **antes e após** o horário de ensaio. Dessa forma, estarei zelando pela assiduidade e a pontualidade do (a) menor nos ensaios.
4. Comprometo-me a avisar a regente em caso de atraso ou ausência no ensaio, por um dos seguintes meios: celular (XXXX-XXXX), whatsapp (XXXX-XXXX) ou e-mail (coroinfantojuvenil.ufms@gmail.com). Estou ciente de que a comunicação da coordenadora para com os pais e responsáveis é feita principalmente por meio eletrônico, portanto, comprometo-me a conferir minha conta de e-mail semanalmente. Em caso de emergência (se a criança estiver com algum mal-estar durante o ensaio), os pais/responsáveis serão avisados pelo telefone para virem buscar a criança.
5. Comprometo-me a manter atualizado o cadastro da criança sob minha responsabilidade, informando à coordenadora/regente qualquer alteração de endereço e telefone.
6. Comprometo-me a levar a criança coralista às apresentações, nos locais determinados, para as quais confirmei sua participação; em caso de doença ou qualquer outro imprevisto que impeça sua participação, a regente/coordenadora será avisada.
7. Comprometo-me a responder avaliações e questionários elaborados pela regente/coordenadora para a elaboração de relatórios sobre o projeto e para sua pesquisa de doutorado desenvolvida na Universidade de São Paulo.
8. Comprometo-me a providenciar o material de ensaio – pasta e uma garrafa de água –, bem como providenciar o lanche individual e estou ciente de que esses itens devem ser levados em todos os ensaios; comprometo-me, também, a cuidar da camiseta recebida pelo projeto para que seja usada somente nas apresentações.
9. Comprometo-me a zelar pela saúde vocal de meu (minha) filho(a), comunicando qualquer alteração vocal percebida (como rouquidão, dor de garganta, tosse frequente) e procurando atendimento médico assim que possível.
10. Autorizo as filmagens do (a) menor pela equipe do PCIU! durante os ensaios e apresentações públicas **para fins exclusivos de pesquisa científica e demonstração de resultados dessa pesquisa no meio acadêmico**.
11. Autorizo a publicação de fotos dos ensaios e apresentações do PCIU! no blog do projeto (<http://coroinfantojuvenilufms.blogspot.com.br/>), na página da Universidade (www.ufms.br) e na página do PCIU!, na rede social Facebook. Caso não considere apropriada a divulgação de alguma imagem do(a) menor, entrarei em contato com a coordenadora/regente para que a(s) foto(s) correspondentes seja(m) retirada(s) do meio em que foi divulgada.
12. Compreendo que os **pais não deverão permanecer no ambiente de ensaio**, porque isso desconcentra as crianças, gerando expectativa e ansiedade. Compreendo igualmente que **não poderão participar dos ensaios crianças que não são participantes do projeto**; eventuais “visitas” deverão ter a permissão da regente/coordenadora.
13. Estou ciente de que os menores não devem trazer brinquedos ou usar telefones celulares e aparelhos eletrônicos (tablets, iPads, MP3 e MP4, mini-games, etc) durante os ensaios, considerando que eles tiram a concentração das crianças. Caso a criança traga um desses aparelhos, esse será guardado pelos monitores e devolvido ao final do ensaio; no entanto, a equipe PCIU! e a UFMS não se responsabilizam por eventuais danos nos aparelhos.

Campo Grande, ____ de ____ de 201__.

_____(assinatura)