

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Artes

Karoline Martinez Espinola Giglio Munhoz

**VOZ, CORPO E INCLUSÃO:
Benefícios do canto coral e da expressão cênica em estudantes com
deficiência visual e normovisuais da Rede Estadual de Ensino do MS.**

Campo Grande/MS

2025

Karoline Martinez Espinola Giglio Munhoz

VOZ, CORPO E INCLUSÃO:

Benefícios do canto coral e da expressão cênica em estudantes com deficiência visual e normovisuais da Rede Estadual de Ensino do MS.

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de dissertação como requisito para **obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientação: Profa. Dra. Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira

Campo Grande/MS

2025

Ficha Catalográfica

Ficha de Identificação elaborada pelo autor via Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFMS

Munhoz, Karoline Martinez Espinola Giglio.

VOZ, CORPO E INCLUSÃO: Benefícios do canto coral e da expressão cênica em estudantes com deficiência visual e normovisuais da Rede Estadual de Ensino do MS. / Karoline Martinez Espinola Giglio Munhoz; orientadora Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira. Campo Grande, 2025.

94 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Artes - PROFARTES, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2025.

1. Coro Cênico. 2. Educação Musical Inclusiva. 3. Expressão Corporal. 4. Deficiência Visual. I. Gaborim Moreira, Ana Lúcia Iara, orient. II. VOZ, CORPO E INCLUSÃO, título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Karoline Martinez Espinola Giglio Munhoz

VOZ, CORPO E INCLUSÃO:

Benefícios do canto coral e da expressão cênica em estudantes com deficiência visual e normovisuais da Rede Estadual de Ensino do MS.

Trabalho Final de Curso apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na forma de dissertação como requisito para **obtenção** do título de **Mestre em Arte**, na linha Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Arianne Guerra Barros
Universidade Federal da Grande Dourados – Prof-Artes Rede Nacional

Profa. Dra. Juliana Melleiro Rheinboldt
Universidade Federal do Rio de Janeiro

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), desenvolvido pelo TRF4 e implantado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, assim como em outros setores administrativos da União.

Campo Grande, 27 de fevereiro de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho Àquele que me criou e me recria dia a dia, que me permite ser com todas as dores e delícias de quem se é. Que com graça, amor, sabedoria e poder não desiste de mim, mesmo em meio às turbulências internas e externas. E às preciosidades que me modificaram de uma forma avassaladora, possibilitando que uma mulher fosse transmutada em cada parte do seu íntimo para um local louco e sagrado chamado mãe: Clara e Elis.

AGRADECIMENTOS

Ao Eterno, sobretudo...

À minha família que viveu parte dessa metamorfose comigo, por sobreviver às minhas ausências: Fábio, e especialmente, mais uma vez, às minhas amadas filhas Clara e Elis - que foram extremamente compreensivas e incríveis em todo o processo.

Aos meus amados coralistas/alunos, que me trouxeram tantos aprendizados, risos soltos e uma riqueza imensurável que está além do que os olhos possam enxergar - em cada encontro vivido.

À minha orientadora, professora Dra. Ana Lúcia Gaborim, e às professoras: Dra. Ariane Barros e Dra. Juliana Melleiro pelas valiosas orientações em minha qualificação.

Ao Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Mato Grosso do Sul, representado pela gerência, Coordenação de Educação Especial e Secretaria de Estado de Educação do MS por me possibilitarem a realização dessa pesquisa.

Aos colegas de trabalho do CAP-DV/MS, por cada palavra de incentivo.

Aos amigos, que foram verdadeiros irmãos nessa jornada, nos momentos em que mais precisei.

EPÍGRAFE

“Que a música pertença a todos”. (Zoltán Kodály)

RESUMO

A presente pesquisa visa investigar os benefícios que o ensino musical, através do canto coral, e a expressão cênica podem desenvolver em estudantes com deficiência visual e normovisuais que frequentam o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS), pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS), na cidade de Campo Grande. Foram analisados os aspectos artístico-musicais e sociais que a prática vocal, aliada ao trabalho de expressão cênica, desenvolveu na vida destes estudantes. Como referenciais teóricos, destacam-se os trabalhos de educadores musicais ativos do século XX – Dalcroze e Kodály – e do contemporâneo Keith Swanwick, bem como pesquisadores e representantes do coro cênico e do corpo em movimento: Muller, Puebla e Bertazzo. Nesta pesquisa, com o objetivo de suscitar a prática da inclusão social e fortalecimento de vínculos dos educandos, houve a mescla de estudantes com e sem deficiência. A metodologia utilizada para o trabalho foi a pesquisa-ação, com participação ativa desta pesquisadora na realização das atividades em cada etapa – por meio de gravação audiovisual dos encontros e entrevista semi-estruturada após o recital final. Tais experiências com a expressividade corporal no canto coral apontaram para um desenvolvimento significativo de cada participante, onde foram, nos relatos ao final da pesquisa, verificados avanços nos aspectos psicomotores e artístico-musicais individuais, bem como nas relações sociais do grupo.

Palavras-chave: coro cênico; educação musical inclusiva; expressão corporal; deficiência visual.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the benefits of musical education through choral singing and stage expression in visually impaired and sighted students attending the Centre for Pedagogical Support for the Visually Impaired of Mato Grosso do Sul (CAP-DVMS), part of the State Education Department of Mato Grosso do Sul (SEDVMS), in the city of Campo Grande. We analysed the artistic, musical and social aspects that the practice of singing combined with stage expression developed in the lives of these students. Theoretical references include the work of active 20th century music educators - Dalcroze and Kodály - and the contemporary Keith Swanwick, as well as researchers and representatives of the scenic choir and the body in movement: Muller, Puebla and Bertazzo. In this research, with the aim of promoting social inclusion and strengthening the bonds between the students, there was a mixture of students with and without disabilities. The methodology used for the work was action research, with the active participation of the researcher in carrying out the activities at each stage - through audiovisual recordings of the meetings and semi-structured interviews after the final performance. This experience of physical expressiveness in choral singing indicated a significant development in each participant, with reports at the end of the research showing progress in individual psychomotor and artistic-musical aspects, as well as in the social relations of the group.

Keywords: scenic choir; inclusive music education; body expression; visual impairment.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo investigar los beneficios que la enseñanza de la música, a través del canto coral, y la expresión escénica pueden desarrollar en alumnos deficientes visuales y videntes que frecuentan el Centro de Apoyo Pedagógico al Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS), perteneciente a la Secretaría de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS), en la ciudad de Campo Grande. Analizamos los aspectos artísticos, musicales y sociales que la práctica vocal, combinada con la expresión escénica, ha desarrollado en la vida de estos alumnos. Las referencias teóricas incluyen la obra de activos educadores musicales del siglo XX -Dalcroze y Kodály- y del contemporáneo Keith Swanwick, así como de investigadores y representantes del coro escénico y del cuerpo en movimiento: Muller, Puebla y Bertazzo. El objetivo de esta investigación fue fomentar la práctica de la inclusión social y fortalecer los vínculos de los alumnos, con una mezcla de alumnos con y sin discapacidad. La metodología utilizada para el trabajo fue la investigación-acción, con la participación activa de esta investigadora en la realización de las actividades en cada etapa - a través de grabaciones audiovisuales de los encuentros y entrevistas semi-estructuradas después del recital final. Estas experiencias con la expresividad corporal en el canto coral señalaron un desarrollo significativo en cada participante, donde los informes al final de la investigación mostraron avances en aspectos psicomotrices y artístico-musicales individuales, así como en las relaciones sociales del grupo.

Palabras clave: coro escénico; educación musical inclusiva; expresión corporal; discapacidad visual.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coro Cênico	Erro! Indicador não definido.
Figura 2 - Marcação de 4 tempos I.....	25
Figura 3 - Marcação de quatro tempos II.....	25
Figura 4 - Movimentação corporal na música coral	27
Figura 5 - Manossolfa (Kodály)	29
Figura 6 - Aquecimento/Ilustração I	36
Figura 7- Aquecimento/Ilustração II	37
Figura 8 - Coro Cênico II	38
Figura 9 - Pulmão e costelas (sistema respiratório).....	39
Figura 10 - Respiração sob a perspectiva diafragmática.....	40
Figura 11 - Ilustração da laringe	41
Figura 12 - Aquecimento vocal e corporal	44
Figura 13 - Demonstração da respiração (perspectiva externa).....	46
Figura 14 - Partitura com vocalises para aquecimento vocal.....	47
Figura 15 - Partitura da obra Sesere eeye.....	49
Figura 16 - Partitura da obra Trenzinho do Caipira (V. Lobos/Ferreira Gullar) - modificada posteriormente	52
Figura 17 - Partitura Sesere eeye (antiga versão).....	66
Figura 18 - Partitura Sesere eeye adaptada	67
Figura 19 - Medley de Cantigas Populares <i>Fonte: da autora.</i>	69
Figura 20 - Partitura adaptada de Trenzinho do Caipira	71
Figura 21 - Partitura Composição Coletiva	75
Figura 22 - Cifra Tocando em Frente	77
Figura 23 - Questionário Final: Pais ou responsáveis	85
Figura 24 - Questionário Final: Estudantes	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO:	8
CAPÍTULO 1: CANTO INCLUSIVO COMO INSERÇÃO NO UNIVERSO MUSICAL	14
1.1 Inclusão, educação e deficiência visual	15
CAPÍTULO 2: CORO CÊNICO: VOZ, CORPO E MOVIMENTO	19
2.1. Movimentação corporal	23
2.2 Solfejo e manossolfa	28
2.3. Composição/criação e apreciação musical.....	30
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA	34
3.1 Aquecimento: concentração e expressão corporal	36
3.2 Respiração	38
3.3 Preparação vocal com vocalises e movimentação corporal.....	40
3.4 Criação.....	42
3.5 Estudo de repertório	43
3.6 Roda de conversas: análise da aula.....	43
3.7 Sequência de aulas.....	44
AULA 1.....	44
AULA 2.....	50
AULA 3.....	56
AULA 4.....	57
AULA 5.....	59
AULA 6 - Apresentação.....	60
CAPÍTULO 4: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: análise das aulas	61
Aulas 1 a 3	62
Aulas 4 a 6	73
Aula 7 e 8 (Recital Didático)	76
RODA DE CONVERSAS - ANÁLISE DOS ESTUDANTES COM MEDIAÇÃO POR MEIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO	78
Questionário final – respostas.....	85
CONSIDERAÇÕES	91
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO:

Ao longo da história da humanidade a Música sempre esteve presente, oriunda de diversos povos e culturas, sendo uma ferramenta artística eficaz no que diz respeito à relação das pessoas com o mundo e consigo mesmas. É uma forma de sentir, expressar sentimentos e emoções, compartilhar experiências, celebrar, conectar-se com o sagrado através dos sons.

Na esfera educacional, o conhecimento musical é importante como linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, entendida como prática social cujos valores e signos imbuídos são atribuídos aos indivíduos e à sociedade que constrói e se ocupa dela (LOUREIRO, 2010). Em vista disso, é incontestável que a educação musical necessitaria estar presente em nossa atual conjuntura, de modo que não fosse utilizada como mero entretenimento, mas um saber artístico acessível a um maior número de pessoas, de todas as classes sociais, culturas e credos, podendo ser caminho fecundo para proporcionar transformação, inclusão e desenvolvimento global das pessoas em uma sociedade. Marisa Fonterrada corrobora estas premissas ao afirmar que

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical (FONTEERRADA, 1993, p. 41).

A regulamentação do ensino musical nas redes educacionais havia sido estabelecida através da lei nº 11.769/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 tratando da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da Educação Básica, por meio de profissionais com formação específica na área (art. 2º/ art. 62, vetado posteriormente¹).

¹ Publicado em 18 de agosto de 2008, o parágrafo único do art. 62 designa que “O ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área”. O veto se deu justamente por conta do termo “formação específica na área”, visto que tiveram o entendimento de que no Brasil existem diversos profissionais atuantes na música sem formação oficial na área musical – o que os impediria de atuar como professores de música nas escolas. Esse veto trouxe inúmeras polêmicas,

Ao refletir sobre as dificuldades dos professores de Arte em conseguirem atuar dentro de suas áreas de formação na educação básica, Vera Lucia Fernandes (2021) aponta para os conflitos e desdobramentos relacionados ao ensino de Arte no Brasil. Ela faz isso a partir de uma égide polivalente, quando, ainda na década de 70, o país vivenciou um período em que surgiram os cursos de licenciatura em Educação Artística, cursos estes solicitados pelas Secretarias de Educação, na modalidade de curta duração em sua maioria e de natureza polivalente:

Os primeiros cursos eram de licenciatura de curta duração e com caráter polivalente, ou seja, um mesmo professor era preparado para ministrar atividades de expressão plástica, musical e teatral na escola, conforme termos utilizados na época. A precariedade da formação em licenciaturas curtas logo foi evidenciada e os cursos passaram a ter duração de 4 anos, tendo uma base comum e habilitações específicas em desenho, artes plásticas e música (FERNANDES, 2021, p. 5).

Fernandes (2021) afirma ainda que, na década de 1990, essa realidade foi alterada com o curso de licenciatura em Educação Artística passando a ser chamado de Artes Visuais. Essa mudança parecia estar acabando com a temida polivalência, permitindo os docentes a atuarem cada um em sua área específica de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Mas sabemos ainda hoje que, na prática, ainda é um longo processo a ser percorrido.

Como podemos verificar, a precariedade e as lacunas desse processo de desvalorização das demais linguagens das artes, como as Artes Cênicas e Música, corroboraram para que houvesse tanta especulação e dificuldades na compreensão de que, se de fato haveria ou não acesso ao ensino musical por professores licenciados em Música em sala de aula na Educação Básica. Essa desvalorização e falta de entendimento gerou dúvidas acerca do espaço que seria dado à Educação Musical no Ensino Básico para os professores licenciados em Música, se ela seria uma disciplina no currículo de Arte ou seguiria como conteúdo a ser trabalhado de maneira mais abrangente por profissionais de outras linguagens artísticas.

gerando a discussão inclusive de que se músicos sem formação seriam ou não bons professores. Infelizmente, as perdas mais uma vez foram para os estudantes, pois no final das contas não foi possível que houvesse de fato educação musical no país, com uma grade curricular musical que pudesse contemplar de maneira gradual todas as etapas da educação básica.

Segundo a LDB, “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”, ou seja, dentro do Ensino de Arte. Isso permite que a Música divida o espaço com as outras linguagens artísticas, mas ainda hoje, na prática, encontramos professores graduados em Música que permanecem em um estado de polivalência, tendo que dar conta de outras áreas que não necessariamente seriam sua formação acadêmica (tal qual outros profissionais das artes).

Tais mudanças nas leis que regulamentam a Educação Musical atual no Brasil modificaram a maneira de se pensar e de fato, concretizar um ensino musical coerente e com eficácia nas etapas da educação básica. visto que muito do que se pensou em relação ao currículo de música não seria possível de aplicar em uma disciplina tão abrangente como a Arte. Como mencionado anteriormente, esta deveria contemplar as quatro linguagens artísticas: música, teatro, dança e artes visuais em uma única disciplina. O fato de muitos profissionais não possuírem formação acadêmica em Música também tornou essa realidade educacional ainda mais complexa e distante. Mas vale considerar que hoje, sabe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) por meio dos seus técnicos, dá a segurança de que cada profissional atue em seu campo de formação, ou seja, em sua linguagem específica, e não mais tendo que trabalhar com a polivalência e com outras linguagens diferente da sua.

Breve trajetória profissional

Para que se possa entender as escolhas e necessidades de se realizar esta pesquisa em Música no âmbito da Educação Especial, faz-se necessário explicitar um pouco da caminhada profissional desta pesquisadora. A mesma perpassa pela graduação no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), com habilitação em Educação Musical, realizada entre os anos de 2007 e 2011, e, como se tratam de vivências pessoais, para melhor fluência de leitura do texto, a narrativa será em primeira pessoa.

Do período mencionado até o presente momento, minhas experiências com a docência se deram em inúmeros contextos: lecionando desde a Educação Infantil

com aulas de musicalização, em escolas especializadas de música com aulas de piano e canto, até passar pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 2016, quando assumo um concurso público para professora de Arte da Rede Estadual de Ensino do MS. Pouco tempo depois, em 2018, tive o primeiro contato com a Educação Especial após receber o convite para fazer parte do corpo docente de uma instituição que trabalhava com pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e transtorno neuro motor (local em que permaneci por dois anos), que foi onde tive a oportunidade de retornar com o ensino exclusivo de Música.

Em 2020 fui convidada a fazer parte de um centro pertencente à até então Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação, cujo trabalho seria destinado às pessoas com deficiência visual, local e público esse escolhido para esta pesquisa.

Foram inúmeros aprendizados e desafios enfrentados até o momento. Para desenvolver conhecimentos acerca dessa área, decidi fazer uma especialização em Educação Especial. Além da especialização também participei de diversas formações na área da deficiência visual para poder trabalhar com as especificidades deste público, como por exemplo o curso de Orientação e Mobilidade², Sistema Braille³ e Soroban para Cegos⁴, além de ter participado de oficinas voltadas para as especificidades da baixa visão.

² O Instituto Laramara destaca que a Orientação e Mobilidade (OM) são essenciais para todos: a orientação permite perceber o ambiente e identificar a localização, enquanto a mobilidade se refere à capacidade de se mover. Para pessoas com deficiência visual, a orientação envolve o uso de sentidos remanescentes como audição, tato, cinestesia, olfato e visão residual (caso haja) para se localizar e se deslocar com segurança.

³ O Braille é um sistema de leitura tátil por meio de pontos em relevo, acessível a pessoas cegas ou com baixa visão. Não é uma língua, mas um código utilizado para escrever e ler vários idiomas, como português, inglês, espanhol, árabe e chinês. Criado por Louis Braille, que nasceu em Coupvray, França, em 1809, o sistema oferece uma forma de alfabetização e é amplamente utilizado em todo o mundo. Braille estudou no Instituto Nacional para Jovens Cegos, em Paris, e desenvolveu o sistema aos 15 anos.

⁴ Ábaco japonês adaptado para pessoas com deficiência visual com objetivo de desenvolver conceitos lógicos matemáticos - bem como auxílio na realização de cálculos. O ábaco é um instrumento de cálculo milenar, com seu nome originado do grego "Abai", que significa tábua de contar. Desde 11 de maio de 2006, o soroban é oficialmente reconhecido no Brasil como um recurso educativo especializado para auxiliar estudantes com deficiência visual na aprendizagem de cálculos matemáticos.

O universo da deficiência visual, as dificuldades e especificidades dessa realidade foram a motivação e o combustível para que eu pudesse pesquisar mais sobre o ensino de Música para cegos. Com essa pesquisa e envolvimento, fui aos poucos verificando e entendendo quais seriam as adaptações e necessidades educacionais pertinentes ao ensino de Música por meio do canto coral para as pessoas com alguma deficiência visual.

As dificuldades enfrentadas pelos professores licenciados em Música têm sido inúmeras, tais como: falta de profissionais devidamente qualificados para as demandas, ausência de estrutura física e aporte financeiro oferecidos pela esfera pública e privada para que de fato o trabalho não se restrinja à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (quando a segunda opção acontece), mas que esse trabalho com o ensino de Música possa ter continuidade e se consolide durante todas as etapas da Educação Básica, como parte integrante da formação dos discentes, assim como dos docentes que estão em processo de formação concomitantemente. Além dos obstáculos citados, ainda se encontram modelos de gestão que desconhecem a importância da inserção artístico-musical enquanto área de conhecimento nas instituições, e acabam por dar descrédito ou inviabilizam o trabalho, o que costuma resultar em um ensino musical ineficaz e uma aprendizagem com pouca qualidade. Essas têm sido uma das maiores dificuldades de promover uma Educação Musical de qualidade e genuína no país. Por outro lado, o crescente aumento dos trabalhos artísticos desenvolvidos através da inserção de projetos nas instituições escolares têm sido uma alternativa salutar para que a Música possa ser inserida de maneira mais eficiente na esfera educacional, e deste modo cumpra o objetivo de promover conhecimento musical acessível ao maior número de pessoas possível.

No entendimento da importância dessa validação do ensino artístico-musical em contexto escolar, este projeto foi pensado, utilizando-se da prática vocal aliada ao desenvolvimento corporal-cênico. A pesquisa foi realizada no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Mato Grosso do Sul (CAP DV/MS), cujo público alvo foram, em sua maioria, discentes com deficiência visual da rede estadual de

ensino, além de estudantes sem deficiência, com foco em promover a inclusão de forma mais consistente.

O objetivo principal desta pesquisa, portanto, foi possibilitar o ensino e a aprendizagem musical para pessoas com deficiência visual e normovisuais por meio da prática de canto em grupo com proposta cênica. As aulas buscaram: inclusão social, desenvolvimento artístico-musical, bem como incentivo ao protagonismo e à autonomia desses estudantes. Pretendeu-se também promover uma construção mais expressiva da identidade vocal e corporal – tanto individual quanto coletiva, de modo a oportunizar vivências musicais singulares e afetivas –, desenvolver afinação e percepção musical elementar, potencializar a criatividade dos alunos, além de proporcionar vínculos e interações sociais diversificadas.

Destaca-se que esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP/CONEP), e a coleta de dados executada mediante aprovação do comitê, de acordo com as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, sob o parecer consubstanciado nº 81577124.4.0000.0021.

CAPÍTULO 1: CANTO INCLUSIVO COMO INSERÇÃO NO UNIVERSO MUSICAL

O canto se apresenta como uma maneira acessível de inserção no mundo da música, pois a própria voz/corpo tem possibilidade de se tornar um instrumento musical. Na proposta vocal cênica, o diferencial é justamente a conexão entre o trabalho corporal e expressão teatral aliados à técnica vocal, que podem tornar o aprendizado muito mais dinâmico e benéfico, visto que estudantes com deficiência visual tendem a desenvolver movimentos mais retraídos e voltados para si, ainda que tenham passado por habilitação ou reabilitação através da formação em orientação e mobilidade⁵. Neste ponto, é importante esclarecer o que se compreende por retração muscular, de acordo com Borges Silva et al. (2011, p. 78):

A visão desempenha um papel importante na estabilização da postura e no equilíbrio corporal, por fornecer continuamente ao sistema nervoso informações atualizadas a respeito da direção e velocidade dos movimentos e da posição dos segmentos do corpo em relação a eles mesmos e ao ambiente, além de facilitar a formação de conceitos de posição, distância, forma, cor, altura e peso dos objetos. Dessa maneira, os deficientes visuais apresentam equilíbrio falho, déficit de mobilidade, de coordenação motora, de lateralidade e direcionalidade e, esquema corporal e cinestésico prejudicados.

Os autores também afirmam que pessoas com deficiência visual tendem a realizar adaptações posturais no posicionamento das articulações, o que favorece ainda a perda da flexibilidade muscular. Sendo assim, o trabalho com expressão e movimentação corporal numa perspectiva cênica pode favorecer maior desenvolvimento e ampliação dessa consciência acerca de seu próprio corpo.

Em se tratando do trabalho com a voz cantada, este tipo de relação/interação entre um grupo de pessoas que se unem para cantar tem a possibilidade de causar impactos significativos, cognitiva e emocionalmente. E, neste contexto, o corpo é personagem tão importante quanto a voz propriamente dita, pois, de forma técnica

⁵ Ratificando o conceito de OM - para o deficiente visual, a orientação é o aprendizado no uso dos sentidos para obter informações do ambiente: saber onde está, para onde vai ou como fazer para ir a algum lugar. Podem-se usar audição, tato, cinestesia (percepção dos movimentos), olfato e visão residual, se ela existir. A mobilidade é o aprendizado para o controle dos movimentos de forma organizada e eficaz. (Santos & Castro, 2017, p. 03). Este trabalho é geralmente desenvolvido por instituições de habilitação ou reabilitação para pessoas com deficiência visual.

e expressivamente, o canto pode atingir melhor desempenho enquanto expressão e performance musical quando associado à uma maior consciência corporal. Para tanto, é necessário um trabalho de técnica vocal que tenha suas bases na compreensão da respiração e articulação:

Uma vez que todo o trabalho vocal é fundamentalmente um trabalho sobre os gestos respiratórios e articulatórios, um dos princípios mais relevantes é o de garantir que todos os exercícios e vocalises são executados com gestos respiratórios e articulatórios corretos. A técnica vocal deve permitir desenvolver por um lado, a ideia da produção do som pela laringe num plano horizontal, uma vez que as cordas vocais esticam e encurtam, para a produção das frequências agudas e graves, trabalhando neste plano. Paralelamente, é importante desenvolver a ideia da direção do som na vertical, uma vez que o som viaja na vertical, desde a laringe à nasofaringe, se o cantor assim o permitir (PEREIRA, 2021, p. 21).

Assim sendo, também se faz necessário o ensino da percepção musical elementar por meio dos solfejos cantados, priorizando a escala diatônica ascendente e descendente e suas relações intervalares (graus conjuntos, terças maiores/menores e quintas justas), de modo a auxiliar no aprendizado do canto, com vistas à importância de um ensino e aprendizagem musical precedido de práticas pedagógicas consistentes, basilares e bem estruturadas.

1.1 Inclusão, educação e deficiência visual

O conceito de Educação Inclusiva surge a partir da necessidade de se ampliar o modelo educacional que padronizava os estudantes, ao passo que excluía quem fugisse desse “padrão”. A ideia de inclusão na Educação começa a aparecer nos documentos oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na década de 1990, ao lado de importantes entidades cujo enfoque era o avanço educacional.

Para tanto, foram criados documentos oficiais, norteadores e fundamentais para a difusão da inclusão, tais como: Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, a qual foi introduzida na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015.

A humanidade tem passado por inúmeras fases até chegarmos ao que se entende por inclusão. Na Antiguidade, pessoas com deficiência eram totalmente

excluídas da sociedade, com práticas que as retiravam do convívio social das maneiras mais bárbaras e terríveis possíveis, especialmente se comparado ao contexto da vida em sociedade atual.

Segundo Romeu Sassaki (1991), a história da Educação para pessoas com deficiência, em sua trajetória da atenção educacional, pode ser dividida em quatro etapas: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

- **Fase de exclusão:** Não havia nenhuma oferta de educação para pessoas com deficiência, que eram vistas como incapazes de frequentar escolas.
- **Fase de segregação institucional:** Devido à falta de acesso às escolas regulares, famílias de crianças e jovens com deficiência criaram escolas especiais. Hospitais e residências também passaram a ser utilizados para educação especial.
- **Fase de integração:** Estudantes com maior capacidade eram encaminhados para escolas regulares, mas permaneciam em classes especiais ou recebiam suporte em salas de recursos.
- **Fase de inclusão:** Todas as pessoas passaram a ser acolhidas em salas regulares, com adaptações físicas e pedagógicas para atender às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade no ambiente escolar.

No formato educacional atual, ao pensarmos numa educação na perspectiva inclusiva, Sassaki aponta para a necessidade de uma sociedade que busque compreender e desenvolver o modelo social da deficiência, explicitado a seguir:

Os praticantes da filosofia da inclusão se baseiam no modelo social da deficiência. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se estas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns, etc.) (SASSAKI, 2020, p. 08)

Sendo assim, o aporte legal para a execução desta pesquisa está ancorado nas seguintes legislações que validaram e fundamentaram o trabalho desenvolvido,

como os já citados, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 - LBI (2015) e Declaração de Salamanca (1994), que podemos conferir no trecho a seguir:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, itens 1 e 2.)

O artigo 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008, p. 25) traz a seguinte definição acerca da definição de pessoa com deficiência⁶:

⁶ Atualmente, após revisões da literatura, a terminologia mais adequada para utilização é a de “pessoa com deficiência”. Não se utiliza mais, por exemplo, termos como: deficientes, pessoas com necessidades especiais ou pessoas especiais no entendimento de que o que precede a deficiência é um ser humano, e ela não pode defini-lo enquanto pessoa (especiais, somos todos). Também não se aplica mais o termo pessoa “portadora de deficiência”, visto que não é como um objeto que você porta e retira no momento desejado. A humanidade tem passado por inúmeras fases, onde terminologias como: aleijado, incapacitado ou inválido já fizeram parte da vida em sociedade. Por isso, é sempre importante repensarmos e analisarmos como nos referimos às diferenças. Disponível na íntegra em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos->

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2008, p.25).

Segundo aponta o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 16) a deficiência visual está relacionada às seguintes condições:

- **Baixa Visão** - Refere-se a uma diminuição na capacidade funcional da visão causada por diversos fatores, que podem atuar de forma isolada ou combinada. Esses fatores incluem uma acuidade visual significativamente reduzida, limitações importantes no campo de visão, alterações corticais e/ou dificuldade em perceber contrastes. Essa condição afeta ou restringe o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode variar em intensidade, sendo classificada como severa, moderada ou leve, e pode ser agravada por condições ambientais desfavoráveis.
- **Cegueira** - É a perda completa da visão, incluindo a ausência de percepção de luz. No contexto educacional, é importante evitar o uso do conceito de cegueira legal (definido como acuidade visual igual ou inferior a 20/200 ou campo visual menor que 20° no melhor olho), que é aplicado exclusivamente para fins sociais. Esse conceito não reflete adequadamente o potencial visual útil de uma pessoa para realizar atividades cotidianas.

A formação da imagem visual depende de uma rede integrada, de estrutura complexa, da qual os olhos são apenas uma parte, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensorio-motora, perceptiva e psicológica. A capacidade de ver e de interpretar as imagens visuais depende fundamentalmente da função cerebral de receber, decodificar, selecionar, armazenar e associar essas imagens a outras experiências anteriores (BRASIL, 2006, p. 14)

Posto isto, na compreensão da relevância de uma prática docente que inclua e valide a atividade coral cênica para o desenvolvimento artístico de um grupo diverso, esta pesquisa intentou possibilitar um ensino e aprendizagem musical inclusivo que trouxesse de fato experiências afetivas e artísticas, bem como protagonismo aos participantes envolvidos.

CAPÍTULO 2: CORO CÊNICO: VOZ, CORPO E MOVIMENTO

Entende-se por “Coro Cênico” a proposta de vincular, basicamente, a música por meio do canto, das artes cênicas, da dança e demais desdobramentos que possam surgir por meio dessas conexões artísticas. Cristiane Müller (2013, p. 101) compreende essa modalidade sob uma perspectiva ampla e integrada:

A expressão “Coro Cênico” pode ser designada para retratar os grupos que atualmente têm baseado seus trabalhos em propostas que visam abarcar as artes de forma integrada, procurando desenvolvê-las equilibradamente. Sendo assim, além do canto coral, passam a fazer parte do escopo de interesse desses grupos, a expressão corporal, o teatro e a dança, aliados a alguns trabalhos de percussão corporal.

Ainda sobre a proposta do trabalho com a expressão cênica, o diferencial é justamente a conexão entre elementos teatrais, movimentação corporal aliados ao canto em grupo, de modo a possibilitar maior expressividade, vínculos com o repertório em âmbito individual e coletivo, além de um aprendizado mais dinâmico. Para Müller (2013), todo o processo de criação e sistematização do coral cênico no Brasil tem sido desenvolvido amplamente nos grupos brasileiros formados desde os anos 60, contudo, a literatura produzida nessa área ainda é bastante escassa. Essa proposta, segundo a autora (id., ib.), colaborou para a “construção da expressividade artístico musical” dos grupos utilizando o “hibridismo das linguagens”, de forma que o coro cênico ficou sendo considerado um movimento vanguardista no âmbito da música coral popular brasileira.

Uma das principais características deste modo de fazer música com a adição de elementos cênicos pretendeu se dar neste projeto por meio do uso de jogos teatrais voltados para os exercícios vocais e estudos de repertório. Utiliza-se desses jogos para exploração da movimentação e expressão corporal como parte de um todo no processo de aprendizagem e construção musical, o que pode trazer muitos benefícios para os coralistas. Nesta perspectiva, Costa (2009, p. 65) explica que

O conceito de expressão cênica (...) é o de um trabalho que promova o enriquecimento da experiência coral e da comunicação entre cantor e plateia, além do crescimento pessoal (...). A teatralização de um espetáculo – ou mesmo apenas de uma música – empresta elementos

extras à interpretação dos cantores podendo fazer novas conexões com a plateia, além da comunicação musical já esperada.

O canto coral cênico também pode auxiliar na melhoria da desinibição para alunos mais tímidos e acanhados. Costa (2008, p. 65) afirma que “a necessidade de inter-relações e a consciência do crescimento pessoal através da relação com o outro faz da atividade coral um meio estratégico de grande alcance, mesmo para os jovens mais tímidos”. E essa mesma concepção pode ser aplicada às pessoas com deficiência visual.

A movimentação corporal ainda pode trazer benefícios para a prática músico-vocal, visto que tem a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento da voz cantada, especialmente diante da realidade de grande parte dos estudantes de música iniciantes, os quais entram em determinado grupo vocal ou coral sem terem noções musicais mínimas. Essas práticas podem ajudar no foco e na concentração, além de auxiliar no desenvolvimento da percepção de si mesmo e de seu equilíbrio, “por meio do movimento e da consciência corporal”, como afirma Gaborim-Moreira (2015, p. 72).

Èmile Jacques-Dalcroze, pedagogo musical e compositor suíço, também traça um método de aprendizado rítmico baseado no movimento, que afirma a importância do discente se enxergar neste processo de reconhecimento de si, por meio das práticas rítmicas:

(...) o aluno vê claramente em si mesmo o que ele realmente é e obtém de seus poderes toda a vantagem possível. Este resultado parece-me algo que deveria atrair a atenção de todos os educadores e assegurar a educação por e para o ritmo um lugar importante na cultura geral (DALCROZE, 2022, p. 23)

Portanto, nota-se que a implementação de elementos cênicos e do movimento em um coral podem trazer inúmeros benefícios para o coralista, visto que abre um leque de possibilidades de aprendizados, os quais não se restringem tão somente ao âmbito musical, mas cria chances de fortalecimento de vínculos, autoestima, protagonismo e autodescoberta enquanto pessoa/artista/cantor.

Ao relatar a importância e necessidade da relação entre corpo, respiração e voz vinculado ao trabalho cênico, Gaborim-Moreira (2015) afirma que a atenção ao desbloqueio das tensões do corpo, busca pela consciência física, vocal e o foco na respiração como suporte físico concreto são objetivos comuns para compreender e descobrir o corpo como meio de criação e expressão, tanto no trabalho musical quanto teatral.

O ator e coreógrafo Reynaldo Puebla, que tem uma enorme contribuição para o canto coral cênico no Brasil, discorre ainda sobre o desenvolvimento da expressão do coro como premissa do trabalho cênico: “(...) costumo dizer que cênicos são todos os coros. Todos estão em cena. Mas, a construção de um espetáculo cênico e musical e que convencionamos chamar CORAL CÊNICO, começa pela tarefa de tornar o coro expressivo” (PUEBLA, 2017, p. 35).

E como tornar um coro (ou grupo vocal) de fato expressivo? A ideia do ensino de música que proporcione vivências musicais e que possam conectar os indivíduos com a música de modo mais afetivo e orientado perpassa pela consciência corporal através do movimento e percepção dos sons, conforme explicita Müller (2013, p. 96):

Alguns grupos têm uma abordagem de trabalho coral que faz um contraponto entre o coro tradicional, onde a execução musical é muitas vezes a única preocupação, e o “Coro Cênico”, onde o teatro pode assumir um patamar de igual importância ao da música. Os cantores têm maior liberdade de movimentos (apesar de serem dirigidos cenicamente), os quais surgem a partir da interpretação musical.

Cristiane Müller (2013) ainda aponta para as especulações acerca da conceituação de coro cênico, que convergem para alguns dos principais arranjadores e apoiadores do movimento coral brasileiro. Para alguns destes a nomenclatura “coral cênico” seria, inclusive, uma redundância, já que todos os coros estão em cena quando sobem ao palco, tal qual Puebla (2017) ressalta. Mas estamos tratando de outra perspectiva, a que entende que o coral cênico se refere a uma proposta outra, uma não condicionada ao modelo coral tradicional, que comumente apresenta coralistas parados em estrados fixados no palco, de maneira

mais estática, e geralmente vestindo togas – o que impede a sua livre movimentação.

O regente e professor Samuel Kerr⁷, em entrevista, afirma que o clima tropical do nosso país não favorece essas vestimentas e posicionamentos de palco para os coralistas, o que também o motivou a retirar as tradicionais togas e repensar a maneira como os cantores se organizariam no palco (MÜLLER, 2013). Por esse e outros motivos é notório que o movimento do coral brasileiro passou e passa por mudanças, especialmente no que diz respeito à maneira de se comportar no palco/em cena enquanto grupo coral, o que difere naturalmente da maneira como se costuma enxergar um grupo coral “convencional”⁸.

Para que se possa ter uma melhor referência nesse sentido, a imagem a seguir retrata um coro contemporâneo espanhol infantojuvenil, cuja posição no palco e vestimentas podem ser consideradas menos “convencionais” - o que, a nosso ver, favorece sua expressão corporal e artística.

⁷ Samuel Kerr foi um dos grandes maestros da cena musical coral brasileira. Paulistano, maestro, regente, compositor e diretor musical, foi amplamente conhecido no cenário coral, cujo trabalho foi fundamental para o desenvolvimento do movimento coral em SP. Seu legado para a música coral é imenso. Disponível em: < <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/serie-grandes-sonoplastas-samuel-kerr#:~:text=O%20maestro%2C%20regente%2C%20compositor%20e,desenvolvimento%20do%20movimento%20coral%20paulista.>>. Acesso em junho/2024.

⁸ Ainda que pesquisas apontem que o movimento coral com proposta cênica já possui mais de 50 anos no país, tal qual explicitado neste trabalho, ainda é pouco conhecido pelo senso comum, onde a ideia inicial que se costuma ter nesse meio é justamente de um grupo estático segurando pastas, por exemplo. Costa (2008), dentre outros.

Figura 1 - Coro Cênico



Fonte: FUNARTE. Disponível em: <https://www.gov.br/funarte/pt-br/assuntos/noticias/todas-noticias/arte-de-toda-gente-apresenta-ii-congresso-internacional-de-musica-coral-infantojuvenil>. Acesso em 14 de junho de 2024.

2.1. Movimentação corporal

Pretendeu-se aliar o canto ao movimento expressivo, onde o corpo é parte ativa e atuante do processo de criação e experimentação musical por meio da voz cantada e corpo presente. Foram utilizados como parâmetros alguns dos exercícios para desenvolvimento da expressão cênica elaborados e/ou indicados por Reynaldo Puebla. Outra referência para este trabalho foi o dançarino, coreógrafo e terapeuta de movimento Ivaldo Bertazzo, que desenvolveu o *Método Bertazzo* voltado para a reeducação do movimento (2023); o autor ressalta que:

(...) o movimento é a ponte entre a máquina visceral, a estrutura psíquica e o anseio de ir além dos limites da matéria. Eles ajudam o cidadão a encontrar um eixo para encarar os desafios do dia a dia e promovem a integridade corporal e a saúde psicomotora por meio de uma locomoção orientada (BERTAZZO, 2015, p. 8).

Deste modo, entendemos que a movimentação corporal se fez necessária neste contexto de desenvolvimento vocal cênico. Para o educador musical suíço Jacques-Dalcroze (2022, p. 22), o uso do movimento é utilizado como auxílio e conexão na consciência da coordenação motora: “o objetivo do método é, em primeiro lugar, criar, com a ajuda do ritmo, uma corrente de comunicação rápida e regular entre cérebro e corpo”.

A consciência corporal rítmica aumenta as possibilidades expressivas por meio dessa conexão entre voz e corpo – além de trazer maior precisão ao interpretar

determinada canção, por exemplo. Dalcroze enfatizou a necessidade do treino corporal como forma de despertar cada pessoa para seu próprio ritmo ao pensar no corpo enquanto ferramenta artística:

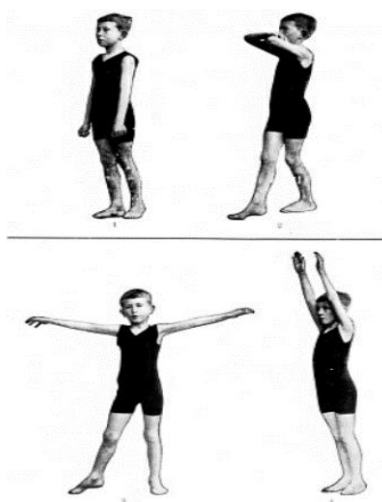
O corpo deve tornar-se um instrumento de arte, o que somente será feito por meio de treinamento especial, tendo como objetivo a supressão de resistências, tanto intelectuais quanto físicas, que impedem o indivíduo de se expressar de acordo com seu ritmo pessoal (DALCROZE, 2022, p. 41)

A metodologia dalcroziana é dividida naturalmente em três elementos principais: movimento rítmico, treinamento auditivo e a improvisação (harmonia prática). O movimento rítmico trata mais detalhadamente dos fundamentos musicais por meio da prática, instigando cognitivamente o indivíduo a sair de um conforto para um incômodo, levando seu desenvolvimento a um potencial para além daquele já conhecido por ele.

O treinamento auditivo propõe uma complementação ao movimento rítmico, a partir da percepção do que se ouve e realiza corporalmente. Dalcroze (2022) enfatiza a importância desse treinamento para auxiliar o estudante no desenvolvimento da afinação. E conecta ambos a partir de uma visão de suporte entre tais elementos, onde o ouvido e a percepção rítmica por meio do movimento se retroalimentam constantemente. O pesquisador propõe então, figuras corporais que distinguem os compassos musicais (usados para marcação do tempo), conforme imagens a seguir:

Figura 2 - Marcação de 4 tempos I

Marcando 4/4.



Movimentos para notas de quatro tempos.

Fonte: Dalcroze (2022).

Figura 3 - Marcação de quatro tempos II



Fonte: Fonte: Dalcroze (2022).

Na prática pretendida com o grupo de estudantes com deficiência visual (e normovisuais) realizamos sequências rítmicas simples com marcações de 4, 3 e 2 tempos em semínimas (posteriormente colcheias), buscando alternâncias a cada pausa (*hopp*⁹) à medida em que o grupo assimilava os movimentos de acordo com o ritmo proposto.

Essas sequências rítmicas foram feitas de duas maneiras: ora com a professora improvisando ao piano, ora ao som de músicas já existentes e/ou previamente gravadas. A ideia é que os estudantes assimilassem corporalmente e respondessem aos estímulos sonoros trazidos à aula dentro da métrica pretendida. E, à medida em que a compreensão rítmica inicial se resolvia, a ênfase passaria para a voz cantada em consonância com a execução corporal.

Ivaldo Bertazzo (2015) também enfatiza a importância de um corpo ativo e trata da reeducação do movimento, ao destacar sobre como o corpo humano foi enfraquecendo ao longo dos séculos ao passo em que a tecnologia e o conhecimento cresceram. Esse desenvolvimento, até hoje, está reduzindo a possibilidade de movimentação corporal, bem como a nossa capacidade muscular/motora. Deste modo, o autor aponta para a necessidade do trabalho muscular a partir da distribuição do equilíbrio das forças, buscando a coordenação motora:

A reeducação do movimento apoia-se no conceito da “fraternidade dos músculos”, compreendendo que eles agem em conjunto. O sistema motor, em seu funcionamento ideal, age como uma democracia deveria agir: um músculo equilibra e dá suporte à ação do outro (BERTAZZO, 2015, p. 37)

Assim como Bertazzo e os demais autores que defendem o movimento corporal como sendo crucial para o desenvolvimento integral do ser humano, busquei agregar às práticas pedagógicas com os participantes a dinâmica de um olhar diferenciado para o corpo, tal qual a figura a seguir:

⁹ Segundo Dalcroze, o aluno aprende uma série de movimentos que juntos formam um ritmo, primeiro praticando-os sozinhos, depois em grupos. O sinal para cada mudança é sempre a palavra “*hopp*”.

Figura 4 - Movimentação corporal na música coral



Fonte: Dalcroze Institute. Disponível em:

<<https://as.tufts.edu/music/sites/g/files/lrezom291/files/styles/large/public/2024-04/dalcroze-plastique-animee-1920x1280.jpg?itok=rpac5Srr>>. Acesso em 13 de abril de 2024.

Baseando-se nos autores acima mencionados, apresentam-se aqui alguns exemplos de exercícios práticos¹⁰ do trabalho com movimentação corporal aliados à voz cantada que foram realizados com os estudantes participantes da pesquisa:

1. Exercícios com vibrações de lábios e língua, utilizando a escala musical com subidas e descidas cromáticas, de modo a trabalhar a percepção melódica e rítmica de modo expressivo;
2. Aliados aos exercícios acima mencionados, foram incorporados a movimentos simples, tais como: passadas para frente e para trás com os pés no ritmo estipulado da atividade, ou ainda, conexão melódica entre a música executada com movimentação do tronco, gestuais dos braços e demais articulações (cotovelo, punhos e dedos por exemplo).
3. A mesma ação pôde ser feita juntamente com exercícios cantados utilizando vogais, consoantes, sílabas e frases musicais que auxiliaram no processo de preparação vocal para o canto.

¹⁰ Tais exercícios foram vivenciados em cursos práticos diversos, de forma que não é possível referenciá-los.

2.2 Solfejo e manossolfa

O uso do solfejo é parte fundamental do processo de desenvolvimento corporal e vocal, pois estrutura, ordena e desenvolve o entendimento da relação entre os sons (intervalos musicais), da construção melódica e rítmica, levando o aluno a uma maior compreensão da música em si, o que pode ser entendido como percepção musical, possibilitando melhora da afinação e expressão do grupo.

A base do solfejo está na execução das notas musicais cantadas na altura e no ritmo de acordo com a proposta da atividade, exercício, ou com enfoque no repertório a ser cantado posteriormente, como é apontado por Gaborim-Moreira (2015, p. 203), “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”.

Para tanto, nesta proposta pedagógica, intentou-se a realização da manossolfa, que são gestos realizados com as mãos para cada nota musical, representando cada uma por modelos específicos. Houve a tentativa de tatear e verbalizar o gestual (para coralistas com deficiência visual), ao mesmo tempo em que foi gesticulada (para coralistas normovisuais). A manossolfa na educação musical ficou mundialmente conhecida através do trabalho de Zoltán Kodály (1882-1967), compositor húngaro e etnomusicólogo, e é de grande relevância como metodologia ativa da Educação Musical. Podemos ver a ilustração da manossolfa a seguir:

Figura 5 - Manossolfa (Kodály)



Fonte: FERREIRA, 2020. Disponível em: Fonte:
 <<https://i.ytimg.com/vi/CjA3znmVjyo/hqdefault.jpg>>. Acesso em: 29 de março de 2024.

Através da manossolfa que embasa o Método Kodály, com a associação de gestos e movimentos das mãos e braços aos sons das notas musicais, é possível solfejar de maneira a cantar na altura das notas, com possibilidades de maior precisão, onde temos elementos que são cinestésicos, elementos esses que auxiliam no processo de afinação do grupo. Reconhece-se a utilização do solfejo, portanto, como sendo de fundamental importância na aprendizagem 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 (GABORIM-MOREIRA, 2015, p. 203).

Gaborim-Moreira (2021) afirma que praticar o solfejo vinculado à manossolfa é a melhor estratégia para a construção dos conceitos relativos à técnica vocal, colaborando para a verificação das diferenças existentes entre dicção, sustentação da coluna sonora e igualdade de timbres, por exemplo. A manossolfa é cinestésica

pelo fato da associação gestual entre braços e mãos aliados aos sons das notas da escala auxiliarem na memorização de cada som.

Houve grande expectativa em relação a como a prática da manossolfa tátil e verbalizada reverberaria nos participantes, justamente por já tê-la experimentado em vivências anteriores (com pessoas sem deficiência visual). É notório e perceptível os benefícios deste trabalho para o desenvolvimento da afinação dos grupos. Entretanto, dentro do contexto da deficiência visual essa prática apontou para uma realidade diferente da esperada, a qual irei expor mais adiante no relato da intervenção pedagógica. Ainda assim, mantive práticas constantes de solfejo cantado.

2.3. Composição/criação e apreciação musical

A criação também é premissa para um desenvolvimento musical integral e abrangente, onde o estudante tem contato com a possibilidade de realizar uma composição a partir do contexto e elementos musicais oriundos de suas próprias experiências com a música, aliadas à compreensão das bases musicais vivenciadas nas aulas.

O educador musical inglês Keith Swanwick (2003) aponta para a necessidade de um ensino de música que seja de fato musical, onde a assimilação dos conceitos musicais passe pela composição, apreciação e performance, apontando-os como ferramentas de grande relevância para o aprendizado em música de maneira eficiente e global. Cada um desses três elementos essenciais possui papel fundamental nos processos de compreensão musical, e se conectam mutuamente a partir das relações estabelecidas entre si.

Swanwick salienta para a importância da validação do “discurso musical” de cada indivíduo, o qual é identificado a partir das experiências pessoais que construímos ao longo da vida, e que desenvolvem nossas relações com a música, enfatizando que esse discurso vai ainda mais longe em suas concepções por meio das práticas pedagógicas, pelo olhar do educador:

Quero argumentar que, embora escolhamos usar a música em ocasiões diferentes, para as pessoas envolvidas com educação a música tem de ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos. Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens locais e limitações de função social. A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos *insights* tornam-se possíveis. (...) isso se dá, em última instância, porque a música é significativa e válida. Ela é um valor compartilhado com todas as formas de discurso, porque estas articulam e preenchem os espaços entre diferentes indivíduos e culturas distintas (SWANWICK, 2003, p. 38).

Cecilia França (2002, p. 8) corrobora com Swanwick ao ressaltar a importância da composição no desenvolvimento da aprendizagem musical. Segundo ela,

(...) a composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação musical (FRANÇA, 2002, p. 8).

Contudo, França defende a utilização do conceito de “criação” ao invés de “composição”, por se tratar de algo mais possível da realidade de quem está iniciando em música. A autora provoca isso no intuito de “se aproximar mais, conceitualmente, da prática intuitiva e espontânea da criança e menos da composição em nível profissional realizada sob regras técnicas e estilísticas” (FRANÇA, 2013, p. 13).

A criação permite que, a partir do contexto musical aliado às vivências dos estudantes, estes tragam à tona a criatividade que cada um possui, sendo desenvolvida por meio dos materiais sonoros conhecidos e disponíveis, passando pelo caráter expressivo, que é de fundamental importância para a consolidação desses conceitos fundantes da música. A criação também é uma oportunidade de promover espaço para os alunos se envolverem diretamente com as atividades propostas através da mediação do educador musical. Cecilia França ainda (2013), ao descrever a integração dos elementos propostos por Swanwick acerca da criação, relata que “quando cria, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, transporta-se para mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva”.

Com relação à apreciação, que é essencial para o desenvolvimento musical, podemos afirmar que quanto mais ouvimos obras de diversos gêneros, ritmos e culturas, enfim, quanto maior o leque de variedades musicais que nos forem apresentadas, maior o nosso repertório criativo também. Além disso, “ampliar a escuta das crianças¹¹ implica também em conhecer o universo musical no qual elas estão inseridas e compartilhar essa escuta com elas”, ressalta França (2013, p. 14).

É de suma importância que o educador esteja disposto a reconhecer esse discurso musical que já vem com cada estudante, ao passo em que trazemos mais possibilidades para que eles possam conhecer novos gêneros musicais, sem quaisquer tipos de julgamentos. O reconhecimento do outro favorece a abertura para que eles, de fato, estejam dispostos a conhecerem repertórios que não sejam o de costume.

França (2013, p. 13) alerta para a importância de possibilitar experiências que sejam ricas musicalmente e que sejam acessíveis “para que o domínio técnico não se apresente como uma barreira à expressão”. O estudante precisa se sentir pertencente e funcional durante o processo, em condições de realizar sua composição em seu nível de compreensão musical circunstancial. A autora ainda ressalta que:

(...) quando cria, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, transporta-se para mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva. Ao ouvir música, ele é levado a sintonizar-se com aquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Ao realizar a performance musical, vocal ou instrumental, mobiliza um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança (FRANÇA, 2013, p. 13)

Já a performance, de modo geral, diz respeito ao ato de tocar ou cantar, seja interpretando um repertório já existente, ou a própria criação musical. No caso da interpretação de peças existentes é imprescindível que as propostas de repertório

¹¹ Faço a leitura para todas as idades, visto que aqueles que iniciam no aprendizado musical sendo jovem ou adulto, também podem vivenciar e contribuir nos processos de criação musical (em níveis e velocidades diferentes das crianças pequenas, obviamente).

estejam acessíveis e de acordo com as condições técnicas de quem irá executar determinada obra musical.

Resumidamente, a conexão entre a composição/criação), apreciação e performance, possibilitam que a música seja ensinada de maneira mais fluida e musical, onde cada um desses elementos, que estão intimamente ligados, se relacione com a afetividade, podendo proporcionar um fazer musical ainda mais expressivo.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

Toda a discussão apresentada até este ponto embasa a proposta pedagógica que foi realizada no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS), pertencente à Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), na cidade de Campo Grande (MS). Como metodologia usamos a pesquisa-ação de modo a efetuar uma investigação e análise dos processos que envolveram a presente pesquisa, onde a autora participou ativamente de cada etapa desenvolvida a partir da intervenção pedagógica realizada junto aos participantes.

A ideia inicial seria a de que, ao final de cada encontro, teríamos rodas de conversas no intuito de compreender as percepções de cada participante durante o processo, por meio de uma entrevista semi-estruturada. Esta entrevista foi reformulada no processo devido às questões que serão explicitadas mais adiante. Ao final da pesquisa, no último encontro, foi aplicado um questionário final com coralistas e pais ou responsáveis, no intuito de refletir sobre a prática desenvolvida.

Quanto ao embasamento teórico para as práticas pedagógicas, foram utilizados os recursos do solfejo, com o aporte do método Kodály, conforme explicitado anteriormente (com alterações/adequações no decorrer da pesquisa). Para o desenvolvimento rítmico e movimentação corporal, a metodologia de Émile Jacques Dalcroze foi o principal referencial, cujo enfoque esteve na aprendizagem musical rítmica com a utilização de movimentos corporais e práticas pedagógicas que corroboraram para este fim.

Em relação ao desenvolvimento de propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento cênico, lancei mão do uso das práticas teatrais e de movimentação corporal de Puebla (2017) e Bertazzo (2023), ambos também mencionados anteriormente.

Para orientar esta pesquisa, fiz uso do aporte pedagógico de mais alguns autores que se destacam na educação musical dos séculos XX e da contemporaneidade, estes que têm transformado a forma de se pensar e ensinar música na atualidade. Temos então Keith Swanwick e a Teoria Espiral (1979), com

o modelo C(L)A(S)P de desenvolvimento, cujo foco está na busca do ensino de música que possa abranger um fazer musical mais criativo, ativo e expressivo. Swanwick aborda a necessidade de o professor proporcionar a experiência musical em seu processo de ensino e aprendizagem com ênfase na criação, apreciação e performance musicais.

Cecília Cavalieri França, Marisa Fonterrada, Ana Lúcia Gaborim-Moreira - dentre outros autores e autoras nacionais, também compuseram o núcleo norteador dessa pesquisa, cujos enfoques metodológicos convergiram para a proposta de Swanwick.

No que se refere à inclusão por meio da música, o aporte teórico desta pesquisa esteve ancorado nas legislações mencionadas no Capítulo 1 deste trabalho, e também por meio da educadora musical Viviane Louro, do professor doutor Romeu Sasaki (1991, 2020), dentre outros autores que abordam temáticas voltadas para o trabalho com pessoas com deficiência através de uma educação inclusiva, especialmente nas artes e música.

(...) é possível transcender os limites da deficiência como destinação, na liberdade do fazer artístico a se refletir na própria liberdade do existir, pois a vida pode ser isso ou aquilo, pode ser bela ou não, pode ser rica ou pobre, pode ser e pode... não ser (LOURO, 2010, p. 05)

Vale ressaltar que não foi utilizado o ensino de musicografia braille, visto que a grande maioria dos estudantes não possuía fluência na leitura e escrita braille, e por não haver tempo hábil para o desenvolvimento desse aprendizado. Todas as aulas seguiram um padrão organizacional de sequência de atividades, com os seguintes exercícios, que serão detalhados a seguir.

- Aquecimento: concentração e expressão corporal;
- Respiração;
- Preparação vocal com vocalises e movimentação corporal;
- Criação;
- Estudo de repertório;
- Roda de conversas - análise da aula.

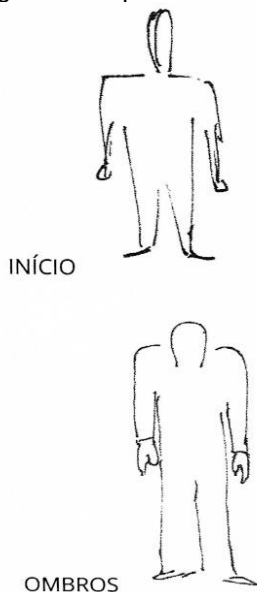
3.1 Aquecimento: concentração e expressão corporal

Trata-se de uma preparação corporal para o canto, que se fez muito necessária para aquecer as musculaturas utilizadas no ato de cantar, bem como diminuir as tensões musculares do corpo - habilitando o coro para as demandas vocais e possíveis movimentações corporais posteriores.

No início do encontro devemos criar as melhores condições internas (psíquicas) e externas (físicas) para firmar a confiança nos participantes, controlar ao máximo suas tensões de maneira que sua imaginação e criatividade sejam ativadas e seus sentimentos se manifestem com o máximo de espontaneidade (PUEBLA, 2017, p. 66)

Puebla (2017) enfatiza a importância da conscientização corporal por meio de movimentos livres, buscando um corpo mais relaxado ao mesmo tempo em que se organiza para estar pronto para o canto e encenação do repertório proposto. Buscar a soltura das articulações dos ombros por meio da movimentação para frente e para trás, bem como levantamento de ombros, cotovelos, pulsos e mãos se tornam extremamente necessários nesse processo, tal qual na figura a seguir:

Figura 6 - Aquecimento/Ilustração I

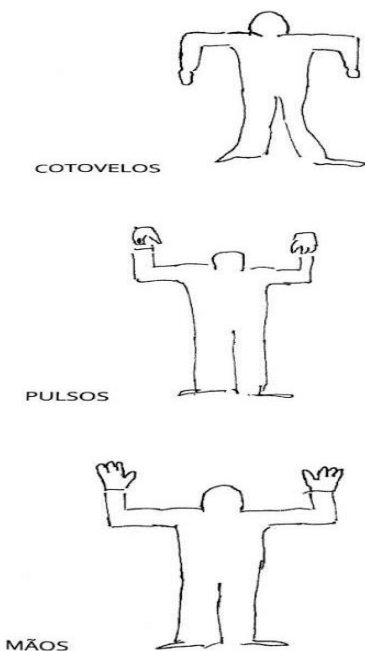


12

Fonte: PUEBLA, (2017)

¹² Figuras 6 e 7 retiradas do livro "O CANTO EM CENA - EXPRESSÃO CÊNICA PARA CANTO CORAL" de Reynaldo Puebla (2017) p. 66-67.

Figura 7- Aquecimento/Ilustração II



Fonte: PUEBLA, (2017)

Os exercícios de concentração auxiliaram a trazer maior prontidão e foco para o coro, de modo que eles estiveram mais preparados e em sintonia com cada atividade designada. Também corroborou para o estudo de repertório posterior, com memorização das melodias e movimentos propostos de maneira mais efetiva e fluida.

“Podemos chamar de ‘movimento expressivo’ quando a expressão que criamos comunica sensações e emoções. Elas não são ‘reais’, mas se tornam reais aos olhos do público” (PUEBLA, 2017, p. 46). Segue exemplo na figura a seguir:

Figura 8 - Coro Cênico II



Fonte: Foto divulgação do VII Encontro Brasileiro de Coro Cênico. Disponível em: <<https://cauim.org/vii-encontro-brasileiro-de-coro-cenico-movimento-ganha-destaque-em-ribeirao-preto/>>. Acesso em 13 de novembro de 2023.

3.2 Respiração

A respiração é a base da técnica vocal. Aprender a respirar de modo mais assertivo desenvolve a consciência corporal, fortalece a musculatura do diafragma a partir dos exercícios propostos, e pode refinar a escuta de si e do outro a médio e longo prazo. Os exercícios respiratórios também ajudam numa maior oxigenação do cérebro e corpo, além de colaborar para a regulação emocional. Para Nunes (2012, p. 7), a respiração é algo que não requer que pensemos por ser um processo simples, “No entanto, o controle do reflexo subconsciente é um processo delicado, necessitando da ajuda do corpo. Para além de permitir a entrada de oxigênio e remoção de dióxido de carbono, a respiração gera o som vocal”.

Ainda segundo Nunes (2012) existem inúmeras formas de respiração, mas nem todas indicadas para o canto. Por exemplo, a respiração clavicular costuma ser mais rápida, onde a entrada e saída de ar ocorre de maneira acelerada, o que torna disfuncional para o canto. Já a respiração intercostal possibilita uma maior

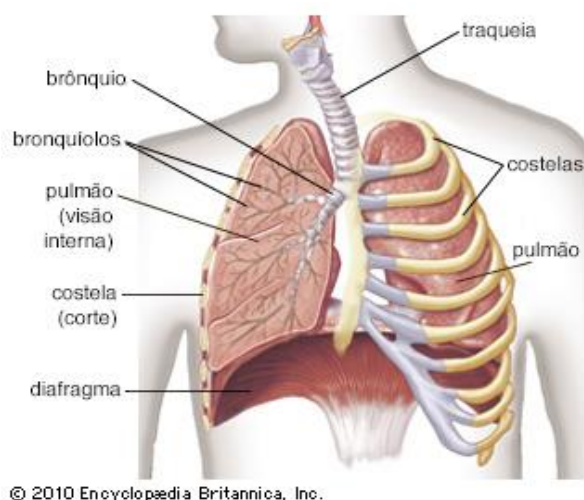
expansão e espaço para a geração da coluna de ar, o que aumenta a capacidade respiratória do indivíduo.

Para Gaborim-Moreira (2015, p. 231) o sistema respiratório é quem ativa o processo de produção vocal, cuja caixa torácica é quem produz maior porção de troca de ar:

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.

Seguem abaixo, figuras que representam o sistema respiratório e suas especificidades:

Figura 9 - Pulmão e costelas (sistema respiratório)

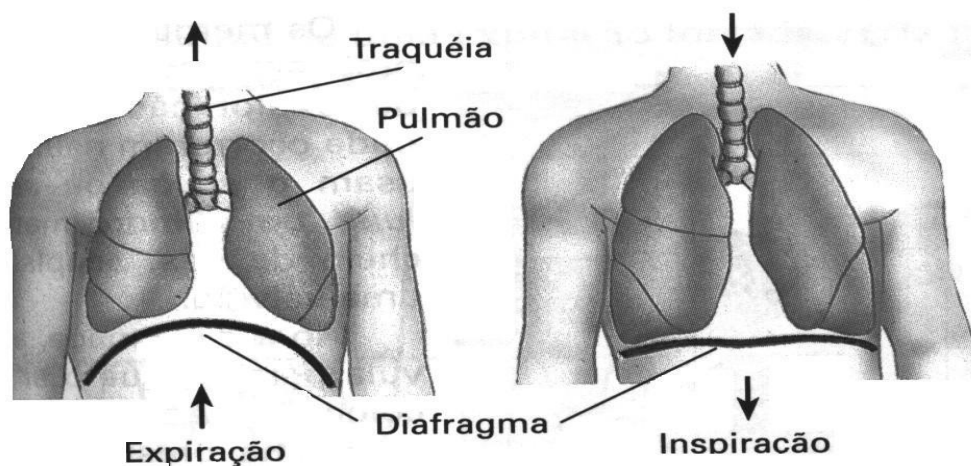


Fonte: Google Imagens. Disponível em:

<https://lh4.googleusercontent.com/WVsLQFxiRteY36Ygc5Un5Aylo5f8FTfu542vT0OxW6qih8TRJYm9RsW5U2ze858I5AF-iHelpvnpZPsJQ8oCnOSCi1L_QJEake-zQl37wIAZnfo3oV47kH90p--1QQ>.

Acesso em 24 de junho de 2024.

Figura 10 - Respiração sob a perspectiva diafragmática



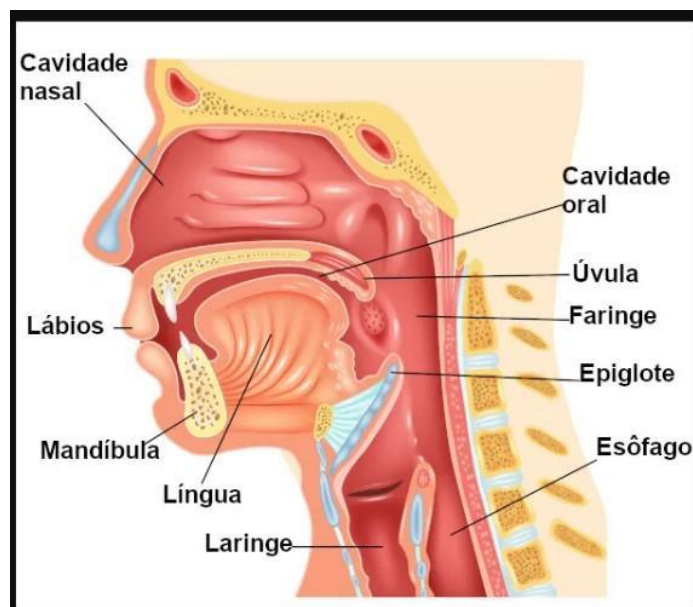
Fonte: Grupo Evolução/Fundamentos da voz infantil. Disponível em:
https://grupestevolucao.com.br/livro/Fundamentos_Voz_Infantil/Respiracao_pulmonar_1.jpg.
 Acesso em 24 de junho de 2024

3.3 Preparação vocal com vocalises¹³ e movimentação corporal

A preparação vocal por meio dos vocalises fluidifica a corrente sanguínea, oxigena o corpo, aquecendo as musculaturas do trato vocal, que é uma cavidade corporal constituída na região facial/vocal (laringe) de onde o som é originado, o qual é filtrado por meio dos pontos ressonadores (nariz, lábios e boca, por exemplo).

¹³ Segundo o dicionário online de português, ambas terminologias estão corretas, seja o vocalize com 's' ou 'z'. Serve para indicar exercícios vocais que envolvem a vocalização de melodias que se utilizam somente de sílabas ou vogais, cantadas em tonalidades diferentes para aquecimento e preparação para o canto. Algumas das versões com partituras mostram a palavra 'vocalize' com a letra 'z'.

Figura 11 - Ilustração da laringe



Fonte: Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/laringe.htm>>. Acesso em: 18 de abril de 2024.

Paulo Sergio Menegon (2023, p. 29) aponta para a perspectiva funcional do trato vocal, identificando os locais de ressonância sonora a partir das cavidades por onde o som ressoa:

O trato vocal funciona como um filtro que se torna fonte efetiva de amplificação sonora, que nomeamos costumeiramente de “caixa de ressonância” do aparelho fonador, que da mesma forma participa das cavidades faríngea e oral, outras cavidades como a nasal são ressoadores sonoros. Assim, nessa ordem, esse ressoar tem participação final com o véu palatino (ou palato mole) na parede superior da parte oral da faringe e exerce função de um portão de entrada para a cavidade nasal. Concluindo nessa ação acústica, está o palato duro, uma extensão rígida do palato mole, chegando até os lábios.

Em consonância com o trabalho vocal, ao tratarmos da movimentação cênica, Puebla (2017) salienta a importância do desenvolvimento expressivo dos coralistas, e como é, para muitos, complexo o ato de expressar-se artisticamente. Ressalta ainda o quão benéfico pode ser o trabalho em prol do desenvolvimento expressivo das pessoas que se propõem realizar tal atividade, inclusive como uma ação preliminar para o conhecimento de si:

Quando falamos em expressão, normalmente a primeira imagem que vem à nossa mente resume-se a movimentos de dança, ginástica ou esporte, embora seja muito difícil dizer o que é a não expressão. [...] As pessoas são hoje em dia, no nosso entender, mais livres para expressar sensações e emoções. No entanto, existem ocasiões em que é muito difícil expressar um pensamento, uma ideia ou uma emoção. A autocrítica e a autocensura continuam a limitar nossa eloquência e imaginação. Seria uma temeridade pensar que um curso ou oficina torna uma pessoa “expressiva para sempre”, mas ele pode ser um primeiro passo para o autoconhecimento, em função de descobrir as suas limitações e trabalhar sobre elas (PUEBLA, 2017, p. 42-43).

Sendo assim, a necessidade do uso de ferramentas que puderam auxiliar no processo de desenvolvimento da expressão cênica dos coralistas se fez muito necessária, à medida em que o grupo se propôs a romper com as barreiras causadas pela autocrítica e demais receios relacionados ao ato de se expor artisticamente através do canto.

3.4 Criação

Swanwick (2003) complementa ao trazer a música sob uma lógica que contemple também a afetividade, para além de estruturas rítmicas, harmônicas e melódicas. O autor aborda a importância do caráter expressivo da música ao se ensinar musicalmente, ponto crucial da educação musical. E a criação, parte do modelo C(L)A(S)P de desenvolvimento musical segundo o autor, cuja abordagem se baseia em três pilares essenciais no fazer pedagógico, já apresentadas anteriormente, que são a criação (composição), apreciação e performance.

Somente quando sons se tornam gestos, e quando esses gestos mudam para formas entrelaçadas, a música pode relacionar e informar os contornos e motivos de nossas experiências prévias de vida. Somente então se torna possível “mapear” a forma simbólica da performance musical sob a forma de sentimentos humanos (SWANWICK, 2003, p. 57).

A criação entrou neste quesito, onde a partir de conceitos musicais elementares reconhecidos pelos estudantes, buscamos no coletivo uma pequena composição musical: com forma, ritmo, expressão, presença, vínculo, afetividade. O resultado foi especial e dentro do esperado: com conexão gerada com todo o grupo - gerando sentimento de pertencimento por parte de cada participante.

3.5 Estudo de repertório

O estudo de repertório consistiu na execução de performance musical que o grupo realizou, com a interpretação dos arranjos das canções escolhidas para realizar no projeto, bem como a composição do grupo mencionado anteriormente. Cada obra foi trabalhada com vistas a estabelecer relações com o caráter expressivo - bem como a estética da obra musical realizada, de acordo com o contexto cultural a que estava inserida. Buscamos uma interpretação que fosse singular, partindo das experiências e desenvolvimento vocal do grupo no decorrer da intervenção.

3.6 Roda de conversas: análise da aula.

As rodas de conversas inicialmente seriam ao final de cada aula. Por questões logísticas modificamos e realizamos ao final da intervenção pedagógica, em um único encontro – criado especificamente para este fim – onde busquei elucidar a compreensão do impacto desta pesquisa gerado nos estudantes. Isso foi feito com a intenção de entender como cada participante vivenciou o processo, e de que maneira a música e o ensino musical por meio do canto afetou a cada um.

Também foi entregue um formulário contendo perguntas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem promovido pela intervenção, de modo a levar cada estudante a refletir acerca de seu desenvolvimento e possível evolução musical (em relação à voz cantada), bem como corporal e social.

Este formulário esteve com a devida acessibilidade, através da plataforma de formulários da Google, de onde cada participante pôde acessar de seu smartphone ou computador, cujo software de comando de voz já estava previamente instalado, formulário este que eles fizeram de maneira online. No próximo tópico veremos a intervenção pedagógica contendo seis aulas de canto com proposta cênica e movimentação corporal.

3.7 Sequência de aulas

Pretendeu-se inicialmente trabalhar com um número mínimo de 6 até 15 estudantes pertencentes ao projeto de canto, promovido pelo Núcleo de Convivência do Centro acima referenciado (podendo estender este para até 25 participantes). Ao final, foram 11 participantes ativos na pesquisa.

Esta proposta pretendia ser realizada por meio de seis encontros de duas horas cada (totalizando doze horas de aula), mas devido à logística dos participantes, essa proposta inicial precisou ser modificada (a explicação se dará em relato posterior).

Seguem, a seguir, a sequência didática das aulas ministradas:

AULA 1

Aquecimento

- Alongamento corporal como forma de preparação para o canto: membros superiores e inferiores, pescoço, cabeça e tronco. Sensibilização e conscientização das partes do corpo, experimentando vivenciar cada movimento com atenção. Massagem e exercícios orofaciais para liberação das tensões musculares da face e boca. (Obra: "Waiting" - Brad Mehldau);

Figura 12 - Aquecimento vocal e corporal



Fonte: Google Imagens. Disponível em: <https://centrodeformacao.acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2019/03/5.-Afinando-o-corpo-para-cantar_credito-Laysa-Elias-1.jpg>. Acesso em 24 de junho de 2024.

Concentração/expressão

- Jogo do “Diga Tião”, texto declamado extraído da obra de Jackson do Pandeiro, intitulada: “Cantiga de Sapo”. No jogo as perguntas são da regente e as respostas do grupo, que responde de acordo com o comando e a forma que a professora conduz a cena: ora mudando de entonação, expressão, velocidade, e a fala conduz à forma cantada. Texto a seguir:

- Diga, Tião!
 - Oi?
 - Foste?
 - Fui!
 - Compraste?
 - Comprei!
 - Pagaste?
 - Paguei!
 - Me diz quanto foi?
 - Foi 20 reais.
 - Me diz quanto foi?
 - Foi 20 reais...

Respiração

- Apreciação sonora do grupo Barbatuques com a obra: “Respirando”;
- Uso de balões para conscientização da ação do diafragma, junto à musculatura abdominal, tateando o objeto e verificando as mudanças de tamanho e textura de acordo com o processo de enchimento e esvaziamento do balão e percebendo o que ocorre em seu corpo durante a ação;
- Ênfase na respiração diafragmática, busca da conscientização em relação à coluna de ar gerada através da amplitude da caixa torácica;
- Exercícios em *staccato* com consoantes fricativas: “s” e “z”, sem altura definida, buscando a conscientização do diafragma no processo.

A ilustração abaixo demonstra o movimento abdominal, na chamada “respiração diafragmática”:

Figura 13 - Demonstração da respiração (perspectiva externa)



Fonte: Google Imagens. Disponível em: <<https://www.estudiodevoz.com.br/2012/05/respiracao-no-canto-parte-1.html>>. Acesso em 23 de junho de 2024.

Preparação vocal com vocalises e movimentação corporal

Figura 14 - Partitura com vocalises para aquecimento vocal

Vocalizes

Giovanna Olak

Exercício 1 - Diafragma - Ressonância

4 Exercício 2 - Afinação - Dicção

7 Exercício 3 - Dicção - Sustentação

9 Exercício 4 - Dicção e Sustentação

11 Exercício 5 - Afinação - Vogais abertas e fechadas

12 Exercício 6 - Afinação - Vogais abertas e fechadas

16 Exercício 7 - Afinação - Diafragma

Giovanna Olak

Fonte: Muscores. Disponível em: <<https://musescore.com/user/29450221/scores/6209579>>.
Acesso em 15 de março de 2024.

- Exercícios cantados em *staccato* com altura definida, utilizando sílabas- intercalando entre tríades maiores e menores;

- Vocalises com sílabas diversas, utilizando a escala diatônica ascendente e descendente, bem como frases com trechos do repertório a ser trabalhado, subindo e descendo cromaticamente e com movimentos sincronizados a partir dos exercícios do método *Dalcroze* (adaptados para os participantes com deficiência visual);
- Solfejo cantado: memorização da ordenação da escala diatônica a partir dos exercícios do método *Kodály*.

Criação

- A partir de então, faríamos experimentações sonoras a partir do próprio corpo. Criaríamos uma melodia base com os três primeiros graus da escala diatônica (dó, ré mi), alternando as sequências: ora subindo, ora descendo, ora mantendo cada nota. Esta melodia culminaria numa sonoridade de acordo com a condução rítmica que o grupo encontrasse, a partir de seu próprio corpo e voz, e à medida em que a música crescesse, os sons de cada um se encontrariam - buscando sinergia e vínculo melódico e timbrístico do grupo. Esta base aconteceu, com uma pequena alteração que será explicada no relato da intervenção mais adiante.

Estudo de repertório

- Obra: Sesere eeye (Canção tradicional dos povos aborígenes do Estreito de Torres/Austrália - com movimentação cênica): Compassos 1 a 8 (adaptada posteriormente).

Figura 15 - Partitura da obra Sesere eeye

Sesere eeye

Traditional song from the Torres Strait Islands

The score is divided into three systems, each with staves for Actions (hands/arms and feet), Melody, and two Harmonies (Harm. 1 and Harm. 2). The time signature is 2/4.

System 1 (Measures 1-6):

- Actions:**
 - hands/arms: Clap, turned to the left side (measures 1-2), Crook left elbow and look left (measures 3-4), Clap, turned to the right side (measures 5-6).
 - feet: L R L R L L L R L R L (measures 1-6).
- Melody:** Se-se-reee-ye se-se-reee-ye nar in ar__ in a ro-par-te Se-se-reee-ye se-se-reee-ye
- Harmony 1:** Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye nar in ar__ in a ro-par-te Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye
- Harmony 2:** Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye nar in ar__ in a ro-par-te Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye

System 2 (Measures 7-11):

- Actions:**
 - hands & arms: Crook right elbow and look right (measure 7), Crook left elbow and look left (measure 8), Crook right elbow and look right (measure 9), Clap low right low left (measures 10-11).
 - feet: R R R (measures 7-9), hop on right & bend left knee (measures 10-11).
- Melody:** nar in ar__ in a ro-par-te. Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye.
- Harm. 1:** nar in ar__ in a ro-par-te. Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye.
- Harm. 2:** nar in ar__ in a ro-par-te. Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye.

System 3 (Measures 12-15):

- Actions:**
 - hands & arms: Crook left elbow and look left (measure 12), Crook right elbow and look right (measure 13), Left hand on right shoulder and scoop right (measures 14-15), Pat shoulders (4 times) (measures 14-15).
 - feet: L R (measures 12-13), hand down to end up on left shoulder (measures 14-15), Bounce heels (4 times) (measures 14-15).
- Melody:** Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye
- Harm. 1:** Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye
- Harm. 2:** Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye

YVM058 © Mark O'Leary Music Publishing 2003.

Fonte: Google imagens. Disponível em:

<https://elementarypraxis.weebly.com/uploads/8/3/6/6/8366015/sesere_eeye.pdf>. Acesso em 12 de março de 2024

Roda de conversa - Análise e relatos dos coralistas sobre a aula (modificada).

AULA 2

Aquecimento

- Conscientização corporal com bexigas (PUEBLA, 2017): cada estudante recebeu uma bexiga vazia. Ao passo em que cada um enchia a bexiga, se conectava com a respiração e buscava se conscientizar com o movimento do sopro (já numa preparação para o trabalho respiratório posterior). Feito isso, fez-se uma amarração no bico da bexiga, e todos realizaram movimentos ao som improvisado do piano, com mudanças de andamento e dinâmica.

Concentração

- Jogo teatral “do contrário”: estudantes sempre respondem o oposto do que a regente diz. Exemplo: Professora - Sim! Alunos respondem: - “Não”! (etc..). Início com voz falada, mudando a expressão, entonação de voz e gestual de acordo com a frase ou palavra dita. Feito isso, acrescenta-se à fala oposta movimentos que se adequam ao ritmo da fala de comando.

Respiração

- Enfoque na respiração intercostal: solta-se o ar ao som da consoante “s” (Fundo: Waiting - Brad Mehldau);
- Repete o exercício levantando os braços enquanto enchem os pulmões e abaixa-os enquanto solta o ar levemente;
- Exercício para fortalecimento da musculatura do diafragma: em *staccato*, com a consoante “x”;

Preparação Vocal com vocalises e movimentação corporal

- Vivência rítmica (PUEBLA, 2017, p.83-87): Contar com os dedos quatro tempos no mesmo intervalo de ritmo (1, 2, 3, 4), depois repetir enquanto estala os dedos na mesma contagem, estabelecendo pequenas pausas e alternando o andamento e compasso. Feito isso, pedir para que o grupo mexa os braços nesse ritmo, em cada tempo de contagem;
- Vocalises vocálicos e silábicos em graus conjuntos, subindo e descendo cromaticamente (*legato*) - sendo acrescentados durante os movimentos, ora parados, ora em movimento;
- Vocalises com intervalos de terças e quintas (*staccato*);
- Vocalises com trechos do repertório estudado, ascendentes e descendentes cromaticamente dando pequenos passos no tempo de apoio do exercício (tempo 1);
- Solfejo cantado: memorização da ordenação da escala diatônica a partir dos exercícios do método *Kodály*.

Criação

- Continuação da composição iniciada em aula anterior;

Estudo de repertório

- Trenzinho do Caipira (H. Villa Lobos/Ferreira Gullar) - 8 primeiros compassos;
- Sesere eeye - compassos 9 ao 18 (final).

Roda de conversa - análise da aula (modificada).

Figura 16 - Partitura da obra Trenzinho do Caipira (V. Lobos/Ferreira Gullar) - modificada posteriormente

Trenzinho do Caipira

Adapt.M.A.Bernardo

H.Villa Lobos
Ferreira Gullar

Dmaj⁷
 Tcha tcha ra ra Tcha tcha ra ra *simile* *accelerando*
 Tcha tcha ra ra tum tcha tcha ra ra tum *simile* *accelerando*
 Tcha tcha ra ra tcha tcha ra ra *simile* *accelerando*

6
 piuúiii
 piuúiii...
 ritardando

Trenzinho do Caipira 2

20 Dmaj7

tcha tcha Lá vai o trem com o me-ni - no

tum tcha tcha Lá vai o trem com o me-ni - no

Lá vai o trem com o me-ni - no

28 G⁹/D

Lá vai a vi - da a ro-dar Lá vai ci-ran - da e des-ti - no Ci-

Lá vai a vi - da a ro-dar Lá vai ci-ran - da e des-ti - no Ci-

Lá vai a vi - da a ro-dar Lá vai ci-ran - da e des-ti - no Ci-

37 F#m7 Bm7 F#m7 G⁹

da - de noi - te a gi - rar Lá vai o trem sem des-ti - no pro di - a no

da - de noi - te a gi - rar Lá vai o trem sem des-ti - no pro di - a no

da - de noi - te a gi - rar Lá vai o trem sem des-ti - no pro di - a no

Trenzinho do Caipira 3

46 Dmaj⁷ G⁹/D Dmaj⁷ G⁶/9

- vo en-con - trar Cor- ren- do vai pe - la ter - ra vai pe - la ser - ra vai pe - lo

- vo en-con- trar Cor- ren- do vai pe - la ter - ra vai pe - la ser - ra vai pe - lo

- vo en-con- trar Cor- ren- do vai pe - la ter - ra vai pe - la ser - ra vai pe - lo

55 Dmaj⁷ G⁶/9 Dmaj⁷ G⁶/9

mar Can- tan- do pe- la ser- ra do lu - ar Cor- ren- do en- tre as es- tre- las a vo

mar Can- tan- do pe- la ser- ra do lu - ar Cor- ren- do en- tre as es- tre- las a vo-

mar Can- tan- do pe- la ser- ra do lu - ar Cor- ren- do en- tre as es- tre- las a vo-

63 Dmaj⁷

- ar No ar... No ar...

ar No ar... No ar...

ar No ar... No ar... No ar..

Trenzinho do Caipira 4

The musical score is for a choral arrangement of 'Trenzinho do Caipira 4'. It consists of three systems of music, each with three staves (Soprano, Alto, and Bass). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

System 1 (Measures 71-76):

- Measures 71-72:** Soprano: Pa; Alto: Pa pa pa ra; Bass: No ar...
- Measures 73-74:** Soprano: pa pa pa; Alto: pa pa pa ra pa; Bass: No
- Measures 75-76:** Soprano: pa pa pa; Alto: pa pa pa ra pa; Bass: ar, no ar...

System 2 (Measures 77-82):

- Measures 77-78:** Soprano: pa pa pa; Alto: pa pa pa ra; Bass: ar
- Measures 79-80:** Soprano: pa pa pa; Alto: pa ra pa pa ra pa; Bass: ar
- Measures 81-82:** Soprano: pa pa pa rapa pa; Alto: pa ra pa pa pa; Bass: No ar...

System 3 (Measures 83-88):

- Measures 83-84:** Soprano: Lá; Alto: Lá; Bass: Lá
- Measures 85-86:** Soprano: tchh...; Alto: tchh...; Bass: tchh...

The score includes various musical notations such as rests, eighth notes, quarter notes, and triplets. The lyrics are written below the corresponding staves.

14

Fonte: Festival Internacional de corais.

¹⁴ Disponível em: <<https://festivaldecorais.com.br/wp-content/uploads/fic/arranjos/Trenzinho.pdf>>. Acesso em 12 de março de 2024.

AULA 3

Aquecimento

- Alongamento das musculaturas principais na utilização da voz cantada: cabeça, pescoço, ombros, tronco, braços e costas;
- Massagem no colega ao lado: todos viram de costas um para o outro enquanto um recebe massagem na musculatura do trapézio (entre pescoço e ombros).

Concentração/expressão

- Em círculo, e sobre um pulso de 4 tempos, cada participante conta de um a quatro, sendo que cada número é contado por um participante. É preciso ficar atento ao momento em que o colega ao lado está contando para que não perca o ritmo enquanto fala o número da vez.
- Feito isso, repete o exercício, mas troca-se a ordem numérica para a decrescente. Dependendo da evolução do grupo, pode-se acrescentar à sequência mais números.

Respiração

- Conscientização do diafragma: tocando-o enquanto busca o apoio/sustentação no processo respiratório, ampliando a caixa torácica ao encher os pulmões, buscando o controle da entrada e especialmente a saída desse ar durante as repetições para fixação do processo.
- Exercícios em *staccato* para fortalecimento do diafragma.

Preparação vocal com vocalises e movimentação corporal

- Formam-se duas ou três fileiras retas, alternando entre um e outro participante que dá um passo para frente, formando um desenho de zigue-zague. Depois, são acrescentados aos movimentos, vocalises para conscientização dos processos de respiração - canto - movimento, simultaneamente.

- Solfejo cantado: memorização da ordenação da escala diatônica a partir dos exercícios do método *Kodály* (dó móvel).
- Vocalises com terças e quintas, e em graus conjuntos (vocálicos e silábicos).

Criação

- Finalização da composição com início de criação coletiva da movimentação cênica.

Estudo de repertório

- Trenzinho do Caipira (H. Villa Lobos/Ferreira Gullar) - até o final;
- Sesere eeye - ensaio da movimentação cênica (com possíveis adaptações).

Roda de conversa - Impressões sobre a aula e análise da evolução do grupo (modificada).

AULA 4

Aquecimento

- Alongamento na cadeira, utilizando as mãos sobre a cadeira como ponto de ajuste para alongar as musculaturas necessárias para relaxar e preparar o corpo para a etapa seguinte;

Concentração/expressão

- Em círculo, ao som do teclado que muda ritmicamente a cada pausa, todos mexem os braços e tronco no pulso do ritmo tocado. Acrescenta-se o uso da máscara com expressões faciais diferentes em cada movimento (PUEBLA, 2017): ora alegres, ora tristes, sempre buscando várias possibilidades a partir de cada mudança de ritmo no piano e ao meu comando de voz.
- Apreciação de “*Break Mixer*” (Ensemble Robby Schmitz) (DALCROZE,). Após compreenderem o pulso, os coralistas criam movimentos e expressões

faciais no ritmo da música. A cada pausa batem 4 palmas, no intuito de compreender a pulsação.

Respiração

- Levanta-se e abaixa os braços enquanto enchem e soltam o ar - suave e lentamente, conectando a respiração com o movimento;
- Exercícios em *staccato* para tonificar a musculatura diafragmática.

Preparação vocal com vocalises e movimentação corporal

- Vocalises silábicos e vocálicos para aquecimento e preparação vocal;
- Vocalises com trechos dos repertórios estudados para fixação, ascendente e descendente cromaticamente;
- Exercícios com pratos, de plástico firme (PUEBLA, 2017): cada participante coloca dois pratos, cada um sobre a palma das mãos, enquanto busca movimentos suaves, no intuito de evitar que os pratos caiam. Inicialmente com o piano tocando o repertório que eles já estão acostumados a cantar. Aos poucos eles irão cantar juntamente com o movimento dos pratos. Feito isso, retiraremos aos poucos cada prato das mãos para que se mantenha a ideia criada do movimento.

Criação

- Ensaio da composição coletiva já com a movimentação cênica definida.

Estudo de repertório

- Trenzinho do Caipira (H. Villa Lobos/Ferreira Gullar) completa;
- Sesere eeye - ensaio da movimentação cênica (com possíveis adaptações);

Roda de conversa - Relatos dos participantes da aula (modificada).

AULA 5

Aquecimento

- Massagem facial para liberar as tensões musculares da face;
- Caretas e exercícios de abrir e fechar a boca, colocando a língua para fora para alongamento e relaxamento.

Concentração/expressão

- Sentados em círculo, ao som de uma música marcando 4 tempos/alternando para 3 a depender do momento, todos seguram pequenas bolas e entregam para o colega da direita a cada marcação de pulso, parando durante as pausas;
- Repetem o exercício acima descrito em pé.

Respiração

- Início com movimento respiratório em *staccato* com as consoantes “s”, “x” e “f”;
- Ampliação da caixa torácica e retorno com som de “s”.

Preparação vocal com vocalises e movimentação corporal

- Exercícios *De Grommlots* (PUEBLA, 2017, P. 142-143): consiste em iniciar o exercício com uma espécie de “idioma inventado”, a partir de sonoridades diversas criadas por cada um, ainda na região de fala da voz. Muda-se a dinâmica a partir dos comandos verbais, ao passo em que esses sons se transformam em um “blá, blé, bli, bló, blú” já iniciando na região da voz cantada a partir de vocalises ascendentes e descendentes com graus conjuntos e intervalos de terças (maiores ou menores);
- Vocalise com vibração de lábios de forma descendente: do quinto ao primeiro grau da escala, com subidas e descidas cromáticas.

Criação

- Ensaio geral da composição coletiva com movimentação cênica.

Estudo de repertório

- Trenzinho do Caipira (H. Villa Lobos/Ferreira Gullar) completa;
- Sesere eeye - ensaio da movimentação cênica (com possíveis adaptações).

Roda de conversa - Impressões e relatos da última aula antes da apresentação (modificada).

AULA 6 - Apresentação

Aquecimento

- Relaxamento e automassagem para soltar as tensões musculares;

Concentração/expressão/respiração/preparação vocal com movimento

- Solfejo baseado no método Kodály, faremos a escala completa trocando as notas por números: ex. (1= dó3, 2= ré, 3= mi, 4= fá, 5= sol, 6= lá, 7= si e 8= dó 4). Batendo palmas todas as vezes em que cantarem o “1” (1 12321 etc...);
- Vocalises com os intervalos das canções a serem apresentadas posteriormente simulando os movimentos do repertório estudado e criado.

Apresentação do repertório estudado e criado durante as aulas com a movimentação e expressão cênica desenvolvida em aulas anteriores.

Entrevista final com os participantes para análise posterior.

CAPÍTULO 4: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: análise das aulas

Foram onze coralistas que concordaram em participar desta pesquisa, sendo oito cegos totais (um destes com transtorno do espectro autista - TEA), dois coralistas com baixa visão e uma participante normovisual. Alguns não conseguiram participar de todas as aulas da intervenção, mas conseguimos duas aulas extras para que pudéssemos ter um pouco mais de tempo para a realização das atividades e ensaios.

Os coralistas participantes realizaram e atenderam prontamente a cada proposta de atividade, de modo a buscarem possibilidades que favorecessem sua própria liberdade expressiva. Alguns dos exercícios propostos foram modificados, readequados ou reduzidos, devido ao tempo de aula que precisou ser encurtado para 1h30min (considerando a proposta inicial de 2 horas) em boa parte das aulas, por conta da logística da maioria dos estudantes.

As aulas extras, mencionadas no parágrafo acima, foram cruciais para a consolidação de algumas atividades e estudos de repertório, tendo como meta a apresentação final - a qual foi denominada “Recital Didático Coro Inclusivo CAP-DV/MS”, devido ao caráter pedagógico da proposta desta pesquisa.

Vale ressaltar que alguns dos participantes tiveram dificuldades em chegar no horário estipulado para as aulas. Assim, no decorrer de algumas aulas, foi preciso retomar atividades desde o início, para que todos pudessem acompanhar - o que nos tomou um tempo não previsto anteriormente. Ainda assim, o aproveitamento de todos foi muito bom, pois participaram ativamente de cada ação proposta pela intervenção pedagógica.

Para auxiliá-los, e, a pedido deles, optei por realizar gravações em áudio do repertório estudado para que todos tivessem acesso e a possibilidade de estudarem em casa. Percebi que esta ação trouxe benefícios para os encontros coletivos, já que muitos de fato mostraram comprometimento e estudaram o repertório individualmente.

Também realizei uma gravação em áudio com comandos verbais da peça *Sesere eeye*, como um recurso a mais que possibilitasse a memorização da

coreografia da peça. Essa coreografia também passou por adequações para que os estudantes se sentissem mais seguros e pudessem realizá-la de maneira fluida e sem receios e/ou constrangimentos durante os movimentos. Somente uma participante da pesquisa não apresentou essa canção no Recital Didático, pois precisou realizar algumas viagens e não esteve presente na maioria dos dias em que ensaiamos essa peça em específico.

Durante o processo e devido ao tempo curto, não foi possível realizar a movimentação corporal de todo o repertório proposto, mas foram criadas pequenas intervenções e ações que propiciassem uma atmosfera mais teatral e expressiva em cada música. Também foram adicionadas canções que não estavam no planejamento para o recital didático, a pedido dos coralistas participantes, pois já eram peças que estávamos estudando em aulas anteriores às práticas da intervenção pedagógica.

Outra alteração relevante para este relato, é que a roda de conversas ao final das aulas, através da entrevista semi-estruturada, aconteceu em um único dia, especificamente um encontro após o recital didático, onde tivemos a oportunidade de discutir as ações e vivências dos participantes, que também responderam ao questionário final.

A seguir, será apresentado então o relato das aulas da proposta pedagógica desta pesquisa, procurando destacar as questões consideradas mais relevantes de cada encontro. Optou-se por utilizar a linguagem do texto em primeira pessoa, para que se possa compreender melhor as vivências realizadas do ponto de vista da professora-regente e que caracterizam esta pesquisa-ação.

Aulas 1 a 3

Os coralistas participantes atenderam prontamente às orientações durante toda a aula, desde os aquecimentos, trabalho respiratório, momento de vocalises e práticas com movimentação corporal até o estudo de repertório, de modo que buscaram possibilidades expressivas de movimento dentro de cada atividade proposta. Realizei ajustes para o posicionamento dos estudantes no espaço do

grupo, de modo que todos ficassem dispostos a uma distância adequada para a realização da movimentação corporal.

Solfejo: Manossolfa - Para a prática pedagógica havia planejado a utilização da manossolfa com os participantes de maneira totalmente verbalizada, onde eu descreveria cada gesto representando as notas musicais segundo as premissas de Kodály. Porém, no contexto do nosso grupo, o gestual se mostrou desnecessário. Apontei e descrevi o sinal da nota sol em um exercício inicial, toquei em cada um para a correção do gesto, mas percebi que seria disfuncional e moroso demais devido ao tempo de aula.

Então, ao perceber que a concentração maior deles se dava por meio da voz, deixei o gesto e mantive o solfejo ditado de maneira cantada. Permaneci com essa proposta de solfejo nas aulas seguintes, sem a utilização da manossolfa - apenas cantando as notas dentro dos intervalos e escalas propostas, com perguntas e respostas em um exercício de imitação.

Estudo de repertório: Sesere eeye - o processo de estudo dessa canção se iniciou somente com a letra sendo “falada no ritmo” - ainda sem a coreografia e com os alunos sentados em círculo. Durante os primeiros ensaios, um participante - sem perceber - cantou com uma pequena alteração uma nota da melodia. Cheguei a corrigi-lo algumas vezes, mas ao notar que ele persistia em repetir a melodia daquela maneira, verifiquei que a alteração de fato combinava com a harmonia. Então, optei por realizarmos essa versão do participante, adaptando-a ao arranjo¹⁵. Também decidi realizar a peça em uníssono, pois a maioria dos coralistas não estava suficientemente segura e preparada para cantá-la a mais vozes na apresentação final.

Coreografia - Ao iniciarmos a coreografia de Sesere eeye, optei por adaptá-la também, trocando os momentos em que os estudantes davam passos para

¹⁵ Essa alteração se encontra no compasso 4 do arranjo adaptado, com as adequações da coreografia e melodia (nota lá3 no lugar do fá3).

ambos os lados, para batidas alternadas dos pés no espaço onde eles estavam, sem que precisassem se deslocar, evitando encostar e colidir uns com os outros. Também não utilizei o movimento lateralizado dos cotovelos, para evitar o mesmo problema relatado acima.

As palmas lateralizadas foram trocadas por palmas elevadas, tal qual na descrição abaixo:

1. **Posição inicial:** As mãos começam posicionadas com as palmas voltadas para cima, próximas ao centro do corpo ou ligeiramente à frente.
2. **Elevação:** As mãos se elevam para cima em um movimento fluido, mantendo as palmas voltadas para cima.
3. **Abertura em círculo:** Quando as mãos alcançam o ponto mais alto (acima da cabeça), elas começam a se abrir para os lados, criando um arco em direção ao exterior.
4. **Descida:** Continuando o círculo, as mãos descem pelas laterais, acompanhando a forma do corpo, até ficarem posicionadas ao lado das coxas.
5. **Finalização:** As mãos retornam às laterais do corpo, relaxadas e alinhadas. Os gestos ao final da peça, dando continuidade à sequência de movimentos, também foram adaptados da seguinte forma:
6. **Agachamento com as mãos em concha:** O corpo se inclina para baixo em um agachamento suave enquanto os braços se movem para frente, formando um gesto de concha com as mãos, como se fossem pegar água.
7. **Subida com mãos cruzadas:** Ao retornar à posição ereta, as mãos sobem cruzadas, cada uma pousando sobre o ombro oposto, em um movimento fluido.
8. **Quatro batidas lentas:** Com as mãos ainda cruzadas sobre os ombros, realizam-se quatro batidas suaves e espaçadas, mantendo o ritmo lento e controlado.

Houve bastante dificuldade na movimentação corporal e alguns coralistas tiveram receio de não conseguirem. Mas apesar da apreensão inicial, não houve resistências, todos aceitaram e buscaram aprender a coreografia.

O movimento também precisou ser readequado (conforme será explicado posteriormente). Aproximadamente na terceira aula, após o movimento ser executado repetidas vezes, foi aprovado pelos participantes, que aos poucos conseguiram internalizar e realizar a coreografia adaptada. Nas figuras a seguir, estão as duas versões da partitura da peça: a escolhida anteriormente e a adaptada para os estudantes com deficiência visual do CAP-DV/MS.

Figura 17 - Partitura Sesere eeye (antiga versão).

Sesere eeye

Traditional song from the Torres Strait Islands

The musical score is divided into three systems, each with staves for Actions (hands/arms and feet), Melody, and two Harmonies (Harm. 1 and Harm. 2). The time signature is 2/4.

System 1 (Measures 1-6):

- Actions:** hands/arms: Clap, turned to the left side; feet: L R L R L L L R L R L.
- Melody:** Se-se-reee-ye se-se-reee-ye nar in ar_in a ro-par-te Se-se-reee-ye se-se-reee-ye
- Harmony 1:** Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye nar in ar_in a ro-par-te Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye
- Harmony 2:** Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye nar in ar_in a ro-par-te Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye

System 2 (Measures 7-11):

- Actions:** hands & arms: Crook right elbow and look right; Crook left elbow and look left; Crook right elbow and look right; Clap low right high; feet: R R R; hop on right & bend left knee.
- Melody:** nar in ar_in a ro-par-te. Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye.
- Harm. 1:** nar in ar_in a ro-par-te. Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye.
- Harm. 2:** nar in ar_in a ro-par-te. Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye.

System 3 (Measures 12-16):

- Actions:** hands & arms: Crook left elbow and look left; Crook right elbow and look right; Left hand on right shoulder and scoop right; Pat shoulders (4 times); feet: L R; hand down to end up on left shoulder; Bounce heels (4 times).
- Melody:** Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye
- Harm. 1:** Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye
- Harm. 2:** Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-re ee-ye

YVM058 © Mark O'Leary Music Publishing 2003.

Fonte: Google imagens. Disponível em:

<https://elementarypraxis.weebly.com/uploads/8/3/6/6/8366015/sesere_eeye.pdf>. Acesso em 12 de março de 2024.

Figura 18 - Partitura Sesere eeye adaptada

Sesere eeye

Adaptação para os coralistas com deficiência visual do CAP-DV/MS

Canção tradicional das Ilhas de Torres/Austrália

♩ = 90 As palmas das mãos se elevam para cima, desenham um círculo para fora até descenderem pelas laterais do corpo, retornando à posição inicial ao lado das coxas.

Pés $\frac{2}{4}$ - - - - - x x x - - - - -

Batidas de pés sobre o chão

Palmas $\frac{2}{4}$ x - - - - - x - - - - - x - - - - - x - - - - -

Voz $\frac{2}{4}$ Se-se-ree-e-ye se-se-reee-ye narinar-in a ro-par-te Se-se-reee-ye, se-se-reee-ye

7

Pés - - - - - x x x - - - - - x - - - - - x - - - - - $\frac{3}{4}$ - - - - - $\frac{2}{4}$

Palm. - - - - - - - - - - - - - - - $\frac{3}{4}$ x x x - - - - - $\frac{2}{4}$

Vo. nar in ar - in a ro-par-te Ro-par-te mar-ow-si am-ma te se-se-ree-ye.

12

Pés $\frac{2}{4}$ x - - - - - x - - - - - - - - - - - - - - -

Agacha formando concha com as mãos, sobe cruzando-as sobre os ombros, realizando quatro batidas lentas e ritmadas.

Palm. $\frac{2}{4}$ - - - - - - - - - - - - - - -

Vo. Ro-par-te mar-row-si am-ma te se-se-re ee-ye

Karoline Munhoz, Campo Grande/MS, 2024.

Fonte: da autora

Ainda na primeira aula da intervenção, um coralista perguntou se acrescentaríamos o *Medley de Cantigas Populares* ao nosso recital, pois a turma que ele fazia parte estava estudando este repertório há alguns meses, e todos concordamos em incluí-lo no repertório da apresentação final. Para isso, precisei ensinar as cantigas aos outros participantes que não as conheciam.

Criei este medley a partir de obras do cancioneiro popular brasileiro, de domínio público e que remetessem à infância - contendo as seguintes canções:

- Baianá (gravada e reconhecida internacionalmente através do grupo Barbatuques);
- Terezinha de Jesus (Cancioneiro Popular);
- Olê Mulé Rendêra (Cancioneiro Popular);
- A Menina que Está na Roda (Cancioneiro Popular), canção que foi sugerida por uma coralista participante da pesquisa.

Figura 19 - Medley de Cantigas Populares

Medley de Cantigas Populares

Cancioneiro Popular/Domínio Público

$\text{♩} = 100$

Bo-a tar-de po - voque e-euche-e guei, maisou-tra vez, a-presen-

-tarmeubai-a-ná euvou can-tar commui-ta a-le-e gri-a vou a-presen-tar

essasbai - a-na daMa ri - a a Bai-a - ná,bai - a-ná

Bai-a - ná,bai - a-ná Bai-a - ná,bai - a-ná Bai-a - ná,bai - a-ná

Andante

-ná,bai - a-ná! Te-re - zi - nha de Je - sus, deuma que-da foi ao

chão, a-cu - diu três ca-va - lei - ros, todos três cha-péuna mão. O pri - mei - ro foiseu

pai, o se - gun-do seuir - mão, o ter - cei-ro foi a - que-lequea Te - re - za deua mão!

Andante

O - lê, mu - lé ren - dê - ra, o - lê mu - lé ren - dá O - lê, mu -

-lé ren - dê - ra, o - lê mu - lé ren - dá, tumeen - si-naa fa-zer ren-da,queeu teen-si -

-noa na mo - rar Tumeen - si-naa fa-zer ren - da,queeu teen-si - noa na mo - rar!

Karoline Munhoz, Campo Grande/MS, 2024.

2

78

Ame - ni-na que es-tá na ro - da, éu-ma ga-ta es-pi - cha - da, temos o-lhos de ja - ca -

84

-ré, e a sai - a re - men - da - da, a me - da - da!

Fonte: da autora.

Estudo de repertório: Trenzinho do Caipira - construímos uma proposta cênica, com uma frase inicial anunciando a chegada do trem ao local de embarque, a qual dizia o seguinte:

- *Lá vem o trem! Depressa, vamos entrar! E com o menino passear...*

Cantei a nota Ré4 simulando o apito da locomotiva na entrada e saída da canção. Seguem as informações na partitura a seguir:

Figura 20 - Partitura adaptada de Trenzinho do Caipira

O Trenzinho do Caipira

H. Villa-Lobos/Ferreira Gullar

Texto declamado:

- Lá vem o trem! Depressa, vamos entrar! E com o menino passear...

Andante
C Cmaj7 C^{C6} C+ C Cmaj7

Piu - í..... Piu - í..... - Lá vem o trem!
- Depressa, vamos entrar!
- E com o menino passear...

10 C6 C+ $\text{C}^{\#}$ C Cmaj7 C6 C+ C A7(b9) Dm Bb/D
Lá vai o trem como me - ni - no, lá vai a vi - daa ro - dar lá

15 Dm6 Dm7 Dm(maj7) Dm G9sus4 G/F C/E C Am7
vai ci-ran-dae des - ti - no, ci - da - de - noi-tea gi - rar! Lá vai o trem sem des-

20 G F F+ Em7 Bb13 F/A Fm6/Ab C/G F#m7(b5)
- ti - no, prao di - a no-vo en-con-trar, cor-ren-dovai pe - la ter - ra,vai pe - la

25 F6 E7/G# Am C#dim D9 G13 Am7 Dm9 G13
ser-ra vaipe - lo mar! Can-tan-do-pe-laser-ra o lu - ar, cor-ren-do-en-treases-tre-las a vo-

30 Fmaj9 Fmaj9 Am9 C(add9)
-ar! No ar, no ar, Fine D.S. al Fine

Karoline Munhoz - Campo Grande/MS, 2024.

Fonte: da autora.

A fermata ao final não sugere uma parada no tempo, mas uma licença poética à repetição contínua e decrescente de um trem que estaria indo embora, onde a relação sonora desse trem iria de um *fortíssimo* para um *pianíssimo*, traduzindo uma sonoridade que se encaminha para bem longe, até ficar inaudível aos nossos ouvidos.

Como sinal dessa despedida do trem, cada coralista levanta sua mão direita, e a mantém erguida como se estivesse se despedindo dessa locomotiva, ao passo que, repetidas vezes, entoam a frase: “No ar, no ar, no ar...” até que o som diminua a ponto de encerrar.

A criação da cena descrita acima foi construída coletivamente, onde cada participante deu sugestões durante todo o processo. Fizemos e refizemos inúmeras vezes essa cena, modificando sempre que achávamos necessário. Alguns relataram que foi a canção interpretada de maneira mais fluída e bela dentre todo o repertório estudado.

De fato, percebi que ela estava mais segura, a afinação um pouco melhor em relação às demais canções, visto que já estávamos trabalhando essa melodia com o grupo há cerca de seis meses. O interessante é que a maior parte do grupo não a conhecia, e percebi que verdadeiramente foi construída uma relação afetiva dos participantes com essa obra, que já foi tão aclamada tempos atrás.

Criação/composição coletiva: o planejamento inicial previa a criação a partir das notas dó, ré e mi, porém, percebi que seria um intervalo muito curto para as informações melódicas trazidas pelos participantes já no primeiro instante, após levar a proposta de criação a eles.

Então, após algumas discussões, chegamos ao denominador comum: a melodia inicial seria uma proposta a partir do solfejo descendente do V para o I grau (sol³ ao dó³). E com este caminho melódico, chegou-se à frase “**Traz a paz ao coração**” com as notas **sol, fá, mi, ré, dó**, onde transformamos este trecho em um pequeno cânone.

Aulas 4 a 6

Exercícios corporais: alongamentos feitos sem grandes dificuldades, sempre adaptando-os à realidade dos participantes, buscando a verbalização de cada gesto e/ou movimento. Vez ou outra um coralista buscava um feedback positivo, perguntando se estavam realizando a atividade de acordo com o que foi solicitado, e eu intervia e corrigia quando necessário.

Exercícios para concentração: o jogo de numerar os participantes de 1 a 4, sendo que cada participante tocava no colega e dizia o seu número correspondente, trouxe bastante dificuldade inicial. Porém, o grupo não desistiu e seguimos até que todos compreendessem de forma bem simples e lenta. Depois, coloquei o metrônomo no teclado em um andamento bem lento, para que todos pudessem realizar a atividade dentro do pulso.

Solfejo: Realizei o exercício de *Kodály* descrito no planejamento da intervenção pedagógica (dó, dó ré dó... dó ré mi ré do, dó ré mi fá mi ré do, etc..). Os alunos demonstraram maior dificuldade no exercício no momento descendente do que no ascendente, mas seguimos e repetimos muitas vezes até que eles os realizassem sem equívocos.

Jogo cênico: “Diga Tião”: Foi um momento de interação que gerou muita espontaneidade no grupo. Os participantes rapidamente compreenderam a dinâmica do jogo teatral e se dispuseram a responder às perguntas de maneira a corresponder à emoção proposta em cada repetição. Todos demonstraram estar bastante envolvidos durante o processo, e se divertiram muito.

Criação/composição: Nessa etapa, foi criada uma melodia para compor a frase “*traz a paz ao coração*”, que acabou por se tornar o refrão e tema principal da canção. Mantivemos a ideia melódica descendente (sol a dó), seguindo com as notas da escala maior do V ao I grau.

Então, após inúmeros questionamentos acerca da temática que traria a letra da canção, ouvindo a cada um, os participantes foram unânimes e chegaram à conclusão de que eles gostariam de falar exatamente daquilo que os estava fazendo bem: o ato de cantar. Infelizmente, não houve tempo hábil para realizarmos uma

movimentação ou trabalho mais cênico com essa canção, mas cantá-la, de fato, trouxe uma apropriação e sentimento de pertencimento de todo o grupo, segundo relato dos próprios participantes.

Eis então, a letra criada pelos coralistas, seguida da partitura:

*Foi sim, ao cantar
Que descobri a paz
Dentro do coração
Na canção...
Traz a paz ao coração,
Coração... Coração!*

Figura 21 - Partitura Composição Coletiva

Canto e Paz

Composição coletiva dos coralistas do CAP-DV/MS / Transcrição: Karoline Munhoz

$\text{♩} = 120$
C C C G C F9 C G/B C C

Foi sim,

10 F9 C G7 C F C G C
ao can-tar que des-co bri a paz Den - tro do co-ra-ção, na can - ção

17 C F C G D.S. al Fine C F C G 1. 2.
Traz a paz ao co-ra - ção, co-ra - ção, co-ra - ção ção
traz

27 F C G7 C F C G C F9 C
a co-ra - ção, co-ra co-ra - ção co-ra - ção co-ra - ção, co-ra - ção,
a paz ao traz a paz ao

rall. - - - -
37 G C
co-ra - ção!
Fine

Fonte: da autora.

Estudo de repertório: Ainda sobre a obra *Trenzinho do Caipira*, havíamos pensado numa performance com parte dos coralistas saindo da lateral do auditório (rumo ao palco), enfileirados, imitando as engrenagens do trem com as mãos e cotovelos girando para frente e para trás.

Entretanto, a logística de guiá-los rapidamente durante a introdução da peça, de modo que chegasse no palco a tempo para cantarem o início da canção, fez com que repensássemos essa movimentação, portanto optamos por mantê-los todos no palco, com as intervenções sonoras e de fala declamadas no próprio local. Os três participantes que criaram a frase de início para a música, foram os que a declamaram. Testamos e decidimos utilizar um triângulo simulando o som da chegada do trem à estação também.

A obra *Sesere eeye* começou a tomar forma, com a letra memorizada por boa parte dos coralistas, mas ainda com dificuldades na movimentação. A partir da terceira aula (após a análise do vídeo da primeira aula), percebi a necessidade de modificar um movimento já adaptado anteriormente, para deixar a coreografia mais funcional. Todos experimentaram e concordaram que a mudança facilitou a movimentação junto do canto.

Durante os ensaios do *Medley de Cantigas Populares*, surgiu a ideia de utilizarmos um pandeiro, para que o ritmo ficasse mais marcado. Houve muita dificuldade rítmica ao realizarmos este arranjo, porém, todos decidiram insistir nele, especialmente pela memória afetiva da maioria dos participantes com as canções do *Medley*.

Aula 7 e 8 (Recital Didático)

Outra canção que entrou no repertório e não estava no planejamento inicial é *Tocando em Frente* (Almir Sater/Renato Teixeira). Para os ensaios desta canção, só foi preciso escrever o acompanhamento, em formato de cifras - não foi necessário escrever a partitura com a melodia da canção. Nós já estávamos ensaiando essa peça há alguns meses, antes da intervenção. E mais uma vez a

relação afetiva do grupo com a música fez com que incluíssemos esta canção ao repertório do Recital Didático.

Figura 22 - Cifra Tocando em Frente

Tocando em Frente

Composição de: Almir Sater / Renato Teixeira

G F9
Ando devagar porque já tive pressa

E levo esse sorriso

C
Porque já chorei demais

G
Hoje me sinto mais forte

F9
Mais feliz quem sabe

Eu só levo a certeza

C
De que muito pouco eu sei

G
Eu nada sei

F9 Dm F9
Conhecer as manhas e as manhãs

Dm C
O sabor das massas e das maçãs

F9 Dm F9
É preciso o amor pra poder pulsar

Dm F9
É preciso paz pra poder sorrir

C
É preciso a chuva para florir

G
Penso que cumprir a vida

F9
Seja simplesmente

Compreender a marcha

C
E ir tocando em frente

G
Como um velho boiadeiro

F9
Levando a boiada

Eu vou tocando os dias

C
Pela longa estrada eu vou

G
De estrada eu sou

F9 Dm F9
Conhecer as manhas e as manhãs

Dm C
O sabor das massas e das maçãs

F9 Dm F9
É preciso o amor pra poder pulsar

Dm F9
É preciso paz pra poder sorrir

C
É preciso a chuva para florir

G
Todo mundo ama um dia

F9
Todo mundo chora

C
Um dia a gente chega

No outro vai embora

G F9
Cada um de nós compõe a sua história

Fonte: da autora.

C
Carrega o dom de ser capaz

G
De ser feliz

F9 Dm F9
Conhecer as manhas e as manhãs

Dm C
O sabor das massas e das maçãs

F9 Dm F9
É preciso o amor pra poder pulsar

Dm F9
É preciso paz pra poder sorrir

C
É preciso a chuva para florir

G F9
Ando devagar porque já tive pressa

E levo esse sorriso

C
Porque já chorei demais

G F9
Cada um de nós compõe a sua história

E cada ser em si

C
Carrega o dom de ser capaz

G
De ser feliz...

Fonte: cifraclub
Transcrição de Karoline Munhoz

O grupo se apoiou e fizeram da melhor maneira que poderiam interpretar as canções. Embora nem todos tenham conseguido frequentar as oito aulas, percebi que eles muitos haviam estudado os áudios enviados para estudos individuais fora do período de aulas. Tiveram falhas, obviamente, alguns se perderam nas coreografias, mas foi nítido o quanto eles pareciam estar satisfeitos e vivendo cada momento e aplausos. O auditório estava cheio, embora a maioria não pudesse ver, eles sentiam o ambiente. E se mantiveram firmes até a última canção. Segue o link da edição em vídeo dos encontros e apresentação final para apreciação: <https://youtu.be/tywm-aBSrsY>.

RODA DE CONVERSAS - ANÁLISE DOS ESTUDANTES COM MEDIAÇÃO POR MEIO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA E APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Transcrição da entrevista

Essa entrevista por meio de roda de conversas aconteceu no dia 11 de dezembro de 2024. Todos os estudantes estiveram presentes neste encontro e somente 8 responderam posteriormente ao questionário final. Porém, dois dos participantes presentes optaram por não falar durante a roda de conversas. Irei me referir aos estudantes por meio de numeração de 1 a 11 para proteger a identidade dos mesmos, e suas falas serão representadas com o texto em itálico.

Questionário baseado na participação das sete aulas e o Recital Didático (correspondente à oitava aula):

1. Como você se percebeu ao realizar as expressões faciais, corporais e entonação de voz de acordo com a emoção sugerida?

Aluno 5 disse que a dinâmica das emoções foi boa, especialmente no sentido de prestar atenção na maneira como as pessoas falam com ele:

“- A gente que não enxerga pensa que uma pessoa só é boa porque está falando com a gente com voz doce, mas nem sempre é assim”.

Aluna 1: *“- A gente faz as expressões, e passa para as pessoas que a gente está sentindo”.*

Aluno 2: *“- Me vi diante de um desafio, pois sou tímido e pra mim foi uma superação da timidez”.*

Aluna 8: *“- Eu quis fazer esse curso pois vejo que a linguagem corporal é importante. Vejo que o canto tem que somar a voz e a linguagem corporal - quando essas duas coisas trabalham em sintonia, o bem estar emocional e físico fluem muito mais”.*

Aluno 10: “- Não senti nenhum constrangimento ao realizar as aulas”.

Aluno 6: “- Foi bom, foi legal”.

Aluno 7 “- Eu acho que para nós que somos iniciantes, aos poucos vamos perdendo a vergonha de se soltar - não só a voz, mas o corpo também”.

Alguns relataram que na apresentação, o fato de não enxergarem os deixaram mais relaxados para cantarem, “imaginando que estavam sozinhos em casa”.

2. Você sentiu alguma diferença na sua respiração, após a realização dos exercícios que fazíamos durante as aulas?

Aluna 1: “- Realmente quando você inspira, segura e vem soltando lentamente e com a voz, a voz flui melhor. Melhora o funcionamento do corpo e da mente”.

Aluno 5: “- Eu senti uma melhora, quando a gente canta e treina várias vezes, no caso foram várias aulas que eu participei aqui. Respirei de uma forma mais aliviada e mais descontraída”.

Aluna 8: “- Para mim foi um divisor de águas, pois a respiração ajuda a dar uma extensão de voz maior, sem precisar interromper e se cansar, eu aprendi demais depois desse exercício da respiração. Eu me senti capaz depois que eu aprendi esse exercício de respiração”.

Aluno 2: “- Esse exercício de controle da respiração nos ajuda a diferenciar a respiração para o canto, onde exige a necessidade de um controle maior, em relação à respiração da fala, a respiração natural”.

Aluno 7, em relação ao entendimento sobre a respiração, disse: “Esse daí é algo a mais que a gente está colhendo ainda, para ser investido lá na frente”.

Aluna 1: “Nós aprendemos uma coisa que devemos exercitar agora para cada dia melhorar. Eu antes de vir pra cá, fazia os exercícios, sentia muita dor na garganta na hora de cantar, e agora não. Solto a voz tranquilamente assim, foi saúde para

minha voz. E quando a gente canta errado a gente está ferindo, machucando nossas cordas vocais”.

Aluno 6: *“- Respirando com o diafragma, e ampliando a costela”.*

Aluno 10: *“- O colega (Aluno 7) disse que faz parte do aprendizado, agora a respiração ela complementa mais o pensamento da gente. Se a gente está com o pensamento meio curto e respira, melhora mais”.*

3. Como você sentiu a pulsação rítmica a partir da participação do seu corpo nos exercícios?

Aluno 5: *“- Senti com o corpo mais leve e descontraído. Todo o movimento que eu fazia com o braço, perna, tudo, era como se eu fosse uma criança, e tive aquela sensação como se eu estivesse andando nas nuvens”.*

Aluna 8: *“- É interessante esse ritmo, cantar como ritmo nos ensinou duas coisas: quando deixamos a música entrar no nosso íntimo, no nosso coração, fazer parte da gente você vai fluir isso de uma forma natural por meio do seu ritmo. Isso tem que soar natural - é quando a música sai de dentro e se expressa de uma forma corporal. E quando você faz isso em grupo, quando você acompanha todos no mesmo ritmo, se sente como fazendo parte do grupo, e aquilo te impulsiona a fazer de uma forma mais organizada, mais ordeira, né. Você se sente acolhido pelo grupo. Então é estimulante poder se expressar de uma forma corporal, por meio de ritmo, de gestos, tanto sozinho - quando interpreta uma música, e quando fazemos isso no grupo, se sente como pertencendo ao grupo”.*

Aluno 2: *“- O ritmo nos possibilita verbalizar o sentimento, né. É, tudo aquilo que estamos sentindo enquanto estamos cantando. Então o ritmo é que vai verbalizar e concretizar esse sentimento. E os exercícios favoreceram pra gente perceber que não está dissociado né, a expressão corporal, o ritmo corporal da mensagem que queremos transmitir com a canção, né. É a verbalização do sentimento, o ritmo.*

Aluna 1: “- Esse ritmo, conforme você nos ensinou, fez com que a gente tanto aprendesse a verbalizar ali, como também desenvolve a nossa coordenação motora”.

Aluno 6: “- Pela coordenação motora, senti melhora”.

Aluno 10: “- O movimento que você instruiu a gente fazer, ele faz parte. Lógico que qualquer exercício que a pessoa faz, qualquer movimento faz parte do exercício do ser humano, não pode ficar parado. O movimento para nós é de grande importância”.

4. Sobre a respiração intercostal: vocês conseguiram fazer essa associação com a sua voz cantada? Sentiram melhora nisso?

Aluna 1: “- Senti melhora”!

Aluna 8: “- No alongamento eu senti. Eu me sentia como não sendo capaz de cantar, né. Mas quando você nos ensinou esses exercícios, e controlar a respiração, eu senti que conseguia alongar mais a voz sem cansar e sem interromper a nota”.

5. Vocês sentiram alguma melhora na sua capacidade de concentração? Por exemplo, naqueles exercícios que exigiam uma concentração maior, em que vocês precisavam estar focados...

Aluna 1: “- Eu melhorei muito mesmo, porque eu tenho assim um problema de não conseguir fixar a mente. Às vezes eu estava até conversando aqui, mas minha mente estava flutuando em outras coisas, e através da música eu descobri isso e aprendi a ter um domínio, um controle, porque eu tenho que focar ali né, e isso me ajudou bastante”.

Aluno 5: “- Eu senti melhora na concentração”!

Aluna 8: “- Sim, com certeza, eu senti que a gente jamais vai conseguir controlar a respiração, exercício corporal no momento certo se não tiver um autocontrole, você não consegue. Se tiver trabalhando tudo isso e sua mente estiver distante, não vai

ter um desenvolvimento bom. Mas a partir do momento que você se concentra e tem um autocontrole em todos esses exercícios, e coloca um a um em prática, com certeza você vai ter uma boa concentração”.

6. Perceberam a relação de cada som das notas musicais durante o solfejo? Começou a ficar mais claro para vocês, a relação das notas, o som do “dó”, do “ré”?

Aluno 10: *“- Para mim sim porque, se a gente não perceber o som não vai ter condição de aprender melhor. Não é fácil, mas nada é fácil. Se a gente se dedicar, com coragem e atenção a gente consegue”.*

Aluno 5: *“- Ficou mais claro isso. Eu tenho algumas músicas que gosto de ouvir nos meus pendrives. E aí, algumas dessas músicas quando eu sei cantar eu canto lá em casa e esses exercícios foram muito bons pra mim porque eu consigo cantar com a voz mais descontraída, isso eu levo pra vida toda”.*

Aluno 2: *“- Favoreceu porque o solfejo possibilitou entender melhor a questão das notas musicais dentro da música, né. Saber pegar o tom do dó, do ré, do si e assim por diante. Pra não entrar fora do tom, assim, desafinado. Então o solfejo fez com que eu pudesse ter um maior conhecimento do som de cada nota.*

Aluno 6: *“- Entendi” ...*

Aluno 7: *“- Eu acho isso muito importante, só que assim: se a senhora perguntar eu sei onde é que está as notas no teclado, mas se a senhora fechar, apagar a luz tudo e bater, eu acho que o dó eu consigo localizar só pelo barulho. Mas o resto eu acho que eu vou passar direto” ...*

Aluna 8: *“- Eu acho que a gente tem muito o que aprender, eu lembro que você falava assim nos exercícios: ‘- gente, é abertura de boca, é assim ou assado’... Então muitas vezes é uma coisa bem simples que a gente deixa de fazer, você erra uma nota ou pensa que está entrando em uma nota e está cantando outra, eu pelo menos tenho que melhorar muito!”*

7. Vocês se sentiram mais soltos depois dessas atividades, depois desse processo? Se sim, essa soltura foi só aqui ou vocês se sentiram mais desinibidos em outros lugares?

Aluna 1: “- Eu me senti mais solta não só aqui, mas em outras atividades também, me ajudou bastante”!

Aluno 2: “- Eu fiquei tão solto que passei a ser identificado como pessoa hiperativa, rsrs”!

Aluna 8: “- Até o dia da apresentação achava que eu treinava, falava com a colega, eu não sei se eu ia conseguir não..., mas no dia, percebi como é importante a gente cantar em grupo - eu acho que se tivesse sozinha aqui, e olhar pra essa assistência e tivesse que cantar eu não conseguiria. Mas como eu estava junto com os colegas, né. Eles estavam bem treinados e me passaram muita segurança. Então eu aprendi que quando a gente canta em grupo, você aprende muito mais, e você vê que é mais capaz. Eu só acreditei que eu consegui quando a gente finalizou e todo mundo aplaudiu. E outra, você passou muita segurança pra gente, você passou muita segurança, né. Você pode ver que quando a família da colega filmou eu estava o tempo todo olhando para os colegas, né, porque eu estava muito insegura. Então, você estar aqui na frente, os colegas estarem bem treinados ajudou muito a gente”
...

Aluno 10: “- Eu nunca tive alguma dificuldade para nenhuma expressão, então eu me senti bem porque na verdade eu já sou mais solto do que arroz de primeira”!

8. Qual tem sido a sua sensação, depois da experiência de cantar esse repertório com todos. Como se sentiu depois da apresentação?

Aluna 1: “- Eu me senti capaz, me sinto mais segura. É a primeira vez que eu participei, apresentei, achava que eu não era capaz, e hoje sei que eu sou. Me senti bem mais segura, mais tranquila”.

Aluno 6: “- Me senti bem, legal” ...

Aluno 10: “- Foi muito valioso, pois é um grupo que estava num aprendizado e ficou melhor”.

Aluno 5: “- Eu tive a sensação de felicidade e alívio pela missão cumprida e gratidão pela senhora ter coordenado isso”.

Aluno 2: “- Eu percebi que depois da apresentação foi como uma leveza de ter tirado o peso da tensão, como iria sair, tinha uma certa tensão. Mas eu também percebi que preciso dosar mais um pouco a força da minha voz”.

Aluno 7: “- Eu senti muita dificuldade e isso apareceu para quem está assistindo com certeza, porque quando a gente entra numa música que já é conhecida há muito tempo a soltura é maior. E quando é uma música que a gente está iniciando pra quem não conhecia, eu acho que vai ter um pouco de dificuldade. Eu acho justamente onde que teve que bater o pé, bater a mão, fiquei mais perdido do que macaco pulando de galho em galho..., mas foi bom! É o começo, né? Não é o fim é o começo!

Aluna 8: “- Pra mim foi autoconhecimento, superação. Aprendi que pra você cantar, a música tem que estar dentro de você, ela tem que fazer parte de você, porque mesmo se tiver nervoso, nervosa, não vai passar isso. Você vai ter um autocontrole contra a sua ansiedade do momento. Então, você tem que treinar muito! A música tem que estar dentro de você, e você vai transpor isso para fora... se tiver nervoso, você vai superar isso! Mas, ela tem que estar dentro de você” ...

Aluna 4: “- Me senti bem, senti alívio porque deu tudo certo”!

QUESTIONÁRIO FINAL – RESPOSTAS

Figura 23 - Questionário Final: Pais ou responsáveis

Questionário Final: Pais ou responsáveis.

2 respostas

[Publicar análise](#)

1. Como você sentiu seu filho(a) ou tutelado na experiência do canto em grupo?

2 respostas

Ela gostou muito,

Muita orgulhosa

2. Percebeu alguma melhora na consciência corporal e/ou postural dele(a)?

2 respostas

A postura está um pouco a desejar ainda mas sempre estou cobrando.

Sim tá mais ativa

3. Percebeu se ele(a) passou a cantar mais em casa após a experiência do canto em grupo?

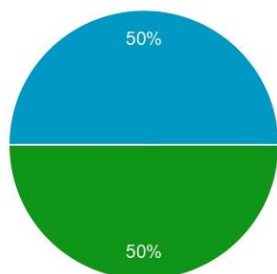
2 respostas

Sim ela gosta de assistir e as vezes canta não é sempre. Ela é muito tímida

Sim tentando cantar no tom da música que ela escuta

4. Qual o aspecto de seu filho(a) ou tutelado que sentiu maior melhora após participar dessa intervenção? [Copiar](#)

2 respostas



- Afinação ao cantar. Sinto que ele(a) está mais afinado(a).
- Está se movimentando mais em casa.
- Expressão - expressa melhor seus sentimentos e o rosto m...
- As três opções anteriores: afinação, ritmo e expressão
- Nenhuma das opções. Não s...
- Aspecto social. Está menos tí...

5. Caso a resposta anterior tenha sido "outros", descreva quais as melhorias que você percebeu em seu filho(a) ou tutelado

1 resposta

A comunicação.

5. Você sentiu que seu filho(a) ou tutelado foi incluído(a) e acolhido(a) durante as atividades? Descreva o que considera importante em seu processo de desenvolvimento e na apresentação final.

2 respostas

Sim, a inclusão super importante

Sim ela interagiu muito com todo mundo isso foi muito importante e está sendo muito importante pra ela

Fonte: da autora.

Figura 24 - Questionário Final: Estudantes

Questionário Final: Estudantes

8 respostas

[Publicar análise](#)

1. Como você se sentiu com a experiência do canto em grupo?

8 respostas

Gostei da experiência, consegui me desenvolver bem.

Tem muita relevância, pois nunca participei de aula parecida. Cada dia foi um aprendizado diferente. Pra mim foi muito importante e gratificante, com a professora com cuidado e atenção ensinando e repetindo cada dia mais.

Foi muito gratificante!

Porque a musicalização nos proporciona diversos benefícios a saúde física e emocional. E também a experiência do canto em grupo proporcionou momentos de inclusão e aprendizado para todos, cada um dentro das suas especificidades.

Muito feliz, com a sensação de paz e descontração. Corpo leve e solto.

Me senti muito bem, e incluída.

Uma experiência incrível, é uma ótima forma de trabalhar em equipe e individualmente.

No início um pouco tímido e a pouco fui ficando mais descontraído. Isso fez com que eu me sentisse muito bem.

Confiável pois sabia que um ajudaria o outro

2. Percebeu alguma melhora na sua consciência corporal e postural ao se movimentar durante o processo?

8 respostas

Sim

A postura sim, foi melhorando pelo fato de não estar preparado no início. Foi um aprendizado importante, pois desenvolvemos algo que a gente não tinha.

Sim, com certeza!

Senti muita melhora na minha mente e na minha voz. No início, estava com dificuldades na movimentação do corpo, mas depois, conforme fui memorizado os movimentos, tornou-se automático na minha coordenação motora.

Sim, me senti melhor, me senti mais solta e desinibida. Fiquei muito à vontade no momento das aulas.

Sim! Eu senti que a medida que eu conhecia mais a letra e o ritmo da música, era mais fácil acompanhar as coreografias.
Eu me sentia mais a vontade.

Percebi noção de espaço e coordenação

3. Como foi para você trabalhar sua expressividade nos exercícios e músicas propostas?

8 respostas

Foi difícil e desafiador

Pra mim também foi importante, pois no decorrer do tempo a gente desenvolveu posturas diferentes. Fomos construindo aos poucos a nossa expressão.

As aulas, nos deram exatamente essa noção!

De que nós não cantamos somente com a nossa voz, mas que cantamos também com o nosso corpo.

E que quando a voz e o corpo estão em sintonia, conseguimos de uma forma perfeita expressar todo o nosso sentimento por meio da música.

Foi uma experiência boa, pois me lembrou a época em que eu fazia teatro no espaço cultural em Ribeirão Preto SP.

Maravilhoso, pois a gente aprendeu que somos capazes. Que temos nossos potenciais e podemos desenvolvê-los.

Foi mais ou menos!

No começo era um pouco difícil cantar e demonstrar a minha emoção por meio dos gestos corporais.

Mas, a medida que eu participava nos treinos com o grupo, ficava cada vez mais confiante e feliz.

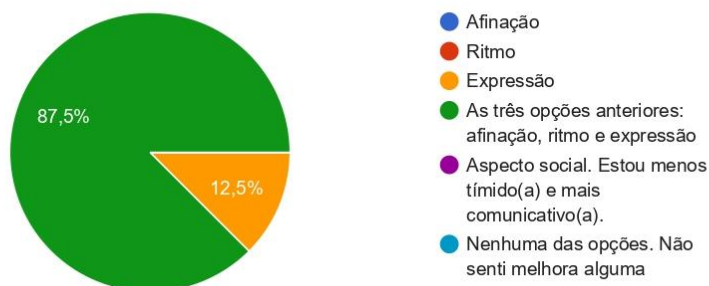
Tranquilo

No início difícil, mas depois ao entender tudo fluiu bem

4. Qual o aspecto musical que sentiu maior melhora?

 Copiar

8 respostas



5. Caso a resposta anterior tenha sido "outros", descreva quais as melhorias que você percebeu em você:

0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

5. Você se sentiu incluído(a) e acolhido(a) durante as atividades? Descreva o que considera importante em seu processo de desenvolvimento e na apresentação final.

8 respostas

Sim, me senti acolhida. Para mim o que se destacou foi paciência, carisma e a didática da professora.

Sim, por estar de frente de uma professora que nos dava atenção. Me senti incluído.

Sim! Me senti acolhida!

Até porque, antes de começar as aulas de canto, eu não tinha noção nenhuma de cantar.

Aprendi que é necessário: disciplina, estudo e ser constante em participar das aulas.

Sim, me senti incluído e acolhido nas atividades. O mais importante pra mim foi o fato e ser uma aula diferente, em um estilo diferente pra eu me sentir com mais satisfação em relação às aulas que são mais tradicionais.

Sim, me senti incluída e acolhida. Achei muito importante, pois foi através desse aprendizado que eu me soltei, aprendi técnicas que eu posso trabalhar na minha voz. Fazer os exercícios para soltar a voz, achei tudo importante.

Sim!

Eu gostaria de desenvolver a minha confiança, para poder cantar outros ritmos.

Porque a música me proporciona bem estar mental, físico e emocional.

É assim que eu me sinto ao final de cada aula e também ao final desse projeto.

Conhecimento das técnicas vocais

Super acolhida, ouvir todos os ensinamentos, fazer os exercícios e foco sempre

Fonte: Da autora.

CONSIDERAÇÕES

Foram oito intensos encontros, e experiências que ficarão registradas na memória de muitos, com toda certeza. Meu intento inicial era que de fato houvesse fruição artística e compreensão dos conteúdos trabalhados no período de execução do projeto, gerando: musicalidade, afinação vocal e artística – individual e coletivamente. E que, de modo genuinamente inclusivo e empático, tais vivências pudessem proporcionar maior sentimento de pertencimento, sensibilidade, afetividade e senso crítico em cada voz ressoada. Cada resposta não só validou minha hipótese inicial, como me surpreendeu, especialmente pelo nível de muitas respostas (nunca sabemos até que ponto as pessoas realmente compreendem o que compartilhamos).

Com certeza foi um início, a ponta do iceberg - diante dos desafios e das possibilidades artísticas e musicais que nos deparamos assim que iniciamos nossos estudos. Mas, meu intento foi justamente olhar de onde começamos, onde o grupo chegou, e vi que sim, é possível. Sempre é possível. E o que parecia uma limitação para tantos, se tornou um detalhe, diante da imensidão de formas pelas quais os participantes realmente enxergaram, visualizaram essa experiência com o canto coletivo.

Foi transformador para cada um, em níveis diferentes, levando-nos à uma viagem que transcendeu limites e apontou potencialidades: nos processos de se fazer, refazer, desfazer-se novamente, de si, de mim, de um corpo social que tem algo a dizer, ou melhor, a cantar/dizer. Descobriu-se o poder da coletividade, de se apoiar e ser apoiado no outro. E a música veio, aconteceu, e durante alguns minutos ela soou para e em cada um... Quem sabe, talvez, ainda esteja soando... fim?

REFERÊNCIAS

BERTAZZO, Ivaldo. **Corpo Vivo: Reeducação do Movimento**. 2 ed. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

BERTAZZO, Ivaldo. **Método Bertazzo, 2023**. Disponível em: <https://plataforma.metodobertazzo.com/>. Acesso em: 23.jun.2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**. BRASIL. Ministério da Educação e Desporto.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2ª edição. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão. Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

COSTA, Patrícia. **A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil**. Per Musi - Revista Acadêmica de Música. Belo Horizonte, n.19, p. 63-71. Rio de Janeiro, julho de 2009.

DALCROZE, Émile Jacques. **A Eurritmia de Jacques Dalcroze**. Tradução e edição: Eliton Pereira. Revisão: Gilka Martins de Castro Campos. Goiânia, 2022.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara, 2001.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A formação de professores de Artes Visuais: impactos políticos contemporâneos**. Revista Cadernos de Pesquisa em Educação n. 54, p. 1-15. Campo Grande, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/37875>>. Acesso em 28 de agosto de 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Revista Em Pauta, vol.13 n. 21, p. (5-41), dezembro, 2002. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>> Acesso em maio de 2024.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Trilha da música: orientações pedagógicas**. 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia I. **Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia I. **O ENSINO DE CANTO NO CORO INFANTOJUVENIL: reflexões e experiências**. In: LOPES, VIVIANE APARECIDA. **O ensino de canto para crianças e adolescentes: Olhar teórico-prático**. Editora CRV. Curitiba, 2021. p. (41-55).

LOPES, Vivianne Aparecida (organizadora). **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. Olhar teórico-prático. In: GABORIM-MOREIRA, Ana Lúcia Iara. **O ensino de canto no coro infantojuvenil: reflexões e experiências (p. 41-50)**. MUSIPEC – Grupo de Pesquisa em Música, Práticas Curriculares e Pedagogia do Canto. Curitiba: Editora CRV, 2021.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. 7ª edição. Editora Papirus. Campinas, São Paulo, 2003.

LOURO, Viviane (organizadora). **Arte e Responsabilidade Social: inclusão pelo teatro e pela música**. Viviane Louro; Sérgio Zanck; Alex de Andrade; Lisbeth Soares; Flávio Gonzales - Santo André: TDT Artes, 2009.

MARQUES, Sarah Barreto. **Dia Internacional do Sistema Braille: surgimento, avanços e perspectivas**. Organização Nacional dos Cegos do Brasil - ONCB. Janeiro, 2021. Disponível em: <<https://www.oncb.org.br/dia-internacional-do-sistema-braille/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

MENEGON, Paulo Sérgio. **Padrões de respiração em estilos de canto e de fala**. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (LAEL). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2023.

MÜLLER, Cristiane. **O cantor emancipado: Coro Cênico como transformador do movimento coral no Sul do Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música - PPGMUS. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Florianópolis, SC, 2013.

NUNES, Maria de Fátima Delgado Ribeiro. **Sustentação de som em performance: respiração e qualidade da emissão vocal coral**. Mestrado em Música - Direção Coral - Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de

Música em Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8764>>. Acesso em junho de 2024.

Site da Laramara – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual, 2021. **O que é Soroban para Cegos?** Disponível em:
<<https://laramara.org.br/o-que-e-soroban-para-cegos/>>. Acesso em 10 de dezembro de 2024.

PEREIRA, Ana Leonor. **Pedagogia vocal para a infância e adolescência: reflexões**. In: O ensino de canto para crianças e adolescentes. Olhar teórico-prático. Organizadora: Viviane Aparecida Lopes. Musipec (Grupo de Pesquisa em Música, Práticas Curriculares e Pedagogia do Canto). Editora CRV. Curitiba - Brasil, 2021.

PUEBLA, Reynaldo. **O canto em cena: expressão cênica para canto coral**. Editora Agência Trampo. 1ª Edição. Brasil, 2017.

SANTOS, Andreisa Jacinto de Oliveira e CASTRO, Sandra Andrade de. **Autoestima a partir do caminhar: orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual**. Instituto São Rafael. Artigo: Instituto Benjamin Constant. Belo Horizonte, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2020, p. 6-9.

SILVA, Walênia M. **Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais**. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogia da educação musical**. MUSIPEC (Grupo de Pesquisa em Música, Práticas Curriculares e Pedagogia do Canto). Editora InterSaberes. Curitiba, 2012. p. (57- 86).

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. Editora Moderna. São Paulo, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. 1a. edição. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em:03.05.2023.