

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Débora Andrade

Coro escolar: crenças e práticas de professores de música de Minas Gerais

Juiz de Fora

2023

Débora Andrade

Coro escolar: crenças e práticas de professores de música de Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Juiz de Fora

2023

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Débora.
Coro escolar : crenças e práticas de professores de música de Minas Gerais / Débora Andrade. -- 2023.
275 f. : il.

Orientador: Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Coro Escolar. 2. Coral Infantil. 3. Criança desafinada. 4. Educação Básica. 5. Pierre Bourdieu. I. Pereira, Marcus Vinícius Medeiros, orient. II. Título.

Debora Andrade

Coro escolar: crenças e práticas de professores de música de Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 16 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dra. Luciana Marta Del-Ben

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Juiz de Fora, 24/04/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marcus Vinícius Medeiros Pereira, Professor(a)**, em 17/05/2023, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Coordenador(a) em exercício**, em 17/05/2023, às 13:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Marta Del Ben, Usuário Externo**, em 17/05/2023, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Ribeiro Bellochio, Usuário Externo**, em 18/05/2023, às 20:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA, Usuário Externo**, em 22/05/2023, às 16:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1249257** e o código CRC **CDDDA7AC**.

Dedico este trabalho à minha filha Beatriz Andrade dos Santos - “aquela que traz felicidade” -, que por tantas vezes, nesses quatro anos de Doutorado, precisou esperar “mais um minutinho” para brincar comigo e que não se cansava de perguntar: “Mamãe, agora já é depois?”

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Acione Brandão e à minha avó Oséas Moraes Brandão (*in memoriam*), por todo cuidado e esforço, que me permitiram chegar até aqui. Parafraseando Rupi Kaur, eu me levanto sobre o sacrifício dessas mulheres, que vieram antes de mim.

Ao orientador Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, pela competência, respeito e paciência, com os quais conduziu este processo. Cada uma de suas orientações foram inspiradoras e contribuíram ricamente para este trabalho.

À banca de qualificação, composta pela professora Dra. Carla Silva Reis (UFSJ) e pelos professores Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), Dr. Francione Oliveira Carvalho (UFJF) e Dr. Manoel Camara Rasslan (UFMS).

À banca de defesa composta pelas professoras Dra. Andréia Garcia (PPGE/UFJF), Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (UFMS), Dra. Claudia Ribeiro Bellochio (UFMS) e Dra. Luciana Marta Del-Ben (UFRGS).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e aos professores, pelos aprendizados.

Ao meu namorado Rodrigo César Nazário, pelo afeto diário.

Ao meu psicanalista Júlio Ferreira, por me auxiliar a compreender a jornada.

Ao Wesley Jesus dos Santos, pela parceria fundamental no cuidado com a Beatriz.

Às oito professoras e aos dois professores de coro escolar, que doaram seu tempo para a realização das entrevistas e me ajudaram a compreender o campo investigado.

Aos secretários do PPGE/UFJF Everton M. da Fonseca e Rafael Xavier Tolentino, pelo respeito, pela dedicação e pela competência, sempre que solicitados.

À Universidade Federal de São João del-Rei e aos colegas de departamento, sobretudo ao professor Dr. Marcos Edson Cardoso Filho (relator), pela aprovação do meu período de afastamento para qualificação.

Ao querido Geraldo Eduardo Nazário e às queridas Imaculada Tomaz Nazário, Flávia Andréa Rodrigues e Angelina Castro, por me abrigar em seus(suas) c(or)ações).

Ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de Juiz de Fora pela análise e aprovação de minha pesquisa.

“Uma voz significa isto: existe uma pessoa viva, garganta, tórax, sentimentos, que pressiona o ar, essa voz diferente de todas as outras vozes”.

(CAVARERO, 2011)

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa que se propôs a entender a relação dos professores de música com o fenômeno da desafinação vocal infantil, em coros escolares de Minas Gerais. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores que atuam no campo. Procurou-se entender sua formação, identificar suas práticas e crenças em torno do tema, bem como desvelar a dinâmica do campo onde se dão tais práticas. Os dados foram analisados a partir dos processos de codificação e de categorização, orientados pelos trabalhos de Bogdan e Biklen (1994) e Farias, Impolcetto e Benites (2020). O resgate histórico da prática de canto coletivo, na escola brasileira de Educação Básica, se concentrou mais fortemente nos artigos publicadas na Revista do Ensino, criada em 1925 pela Diretoria da Instrução do Governo de Minas Gerais. O levantamento bibliográfico referente ao coro escolar, sobretudo ao contexto do Canto Orfeônico, viabilizou a identificação de crenças e práticas históricas, em torno do campo. Enquanto as teorias bourdieusianas forneceram bases para a compreensão i) das relações existentes entre *habitus*/capital, campo e prática e ii) de que *habitus* não é destino; a literatura dedicada à compreensão do desenvolvimento músico-vocal infantil apresentou bases para o questionamento de crenças como a do talento inato, bem como apresentou possibilidades pedagógicas para o ensino de crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal. A tese defendida neste trabalho é a de que o canto coral escolar, como expressão do ensino de música, é um fenômeno altamente complexo e contraditório, por sofrer com a disputa pela legitimidade da lógica do campo artístico e da lógica do campo educativo. Nesse contexto, a seleção vocal é um instrumento próprio da tradição conservatorial e, por isso, ligado à lógica do campo artístico, que acaba sendo impulsionada pela falta de compreensão do campo educativo. Em outras palavras, as duas lógicas em disputa se unem, fortalecendo a prática de seleção vocal, sendo ela explícita ou velada.

Palavras-chave: coro escolar. coral infantil. criança desafinada. Educação Básica. Pierre Bourdieu.

ABSTRACT

This is a qualitative research that aimed to understand the relationship of music teachers with the phenomenon of children's vocal out of tune in elementary school choirs in Minas Gerais. To this end, semi-structured interviews were conducted with ten teachers who work in the field. It was intended to understand their academic background, identify their practices and beliefs around the theme, as well as reveal the dynamics of the field where such practices take place. The information that emerged from the interviews was analyzed based on codification and categorization processes, guided by the work of Bogdan and Biklen (1994) and Farias, Impolcetto and Benites (2020). The history of orpheonic singing in Minas Gerais elementary schools was found, mainly, in the *Revista do Ensino*, created in 1925 by the Directorate of Education of that state. The literature review referring to the elementary school choir enabled the identification of historical beliefs and practices around the field. Bourdieu's theories helped to understand i) the existing relationships between habitus/capital, field and practice and ii) that habitus is not destiny; theories of children's musical-vocal development presented bases for questioning beliefs such as innate talent, as well as presented pedagogical possibilities for teaching children in the early stages of musical-vocal development. In this research, the thesis defended is that elementary school choral singing, as an expression of music teaching, is a highly complex and contradictory phenomenon, as it suffers from the dispute over the legitimacy of the logic of the artistic field and the logic of the educational field. In this context, vocal selection is an instrument typical of the conservatorial tradition and, therefore, linked to the logic of the artistic field, which ends up being driven by the lack of understanding of the educational field. This means that the two disputed logics unite, by strengthening the practice of vocal selection, whether explicit or veiled.

Keywords: elementary school chorus. children's choir. uncertain singer child. Elementary School. Pierre Bourdieu.

FIGURAS

Figura 01 – Cena do filme <i>Les Choristes</i>	26
Figura 02 – Capa da Revista do Ensino – 1926	35
Figura 03 - Jogo Recreativo	51
Figura 04 - Aprendizagem de solfejo via partitura	52
Figura 05 - Revista Ilustração Musical	68
Figura 06 - Imagens do livro “Coral dos Bichos”	105
Figura 07 – Manossolfa	116
Figura 08 - Mão de cinco notas	117
Figura 09 – Coros escolares mineiros localizados na primeira fase da pesquisa	122
Figura 10 – Coros escolares mineiros localizados na segunda fase da pesquisa	129
Figura 11 – Argumentos usados para justificar a seleção explícita	210
Figura 12 – Lógicas em disputa	226

QUADROS

Quadro 01 - Esquema de Referência do Processo de Desenvolvimento da Expressão Músico-vocal de Crianças e Adolescentes	110
Quadro 02 – Questões de entrevista	127
Quadro 03 – Codificação dos materiais.....	132
Quadro 04 – Síntese dos códigos	136
Quadro 05 – Categorização	137
Quadro 06 – Teorização	139
Quadro 07 – Formação musical dos entrevistados da pesquisa	141
Quadro 08 – Formação e identidade profissional	153
Quadro 09 - Organização do coro escolar por segmentos escolares	175
Quadro 10 - Atividades contempladas no coro escolar	181
Quadro 11 - Repertório citado pelos entrevistados da pesquisa	187
Quadro 12 – Procedimentos de ingresso no coro escolar	208

GRÁFICO

Gráfico 1 - Coro Escolar: atividades	182
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UERJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	18
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	19
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei	24
LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional	37
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal	41
PCN – Parâmetros Curriculares nacionais	44
PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas	80
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética	125
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	125
TCLE – Termo de Concordância Livre e Esclarecida	130
EIDMV – Estágios Iniciais de Desenvolvimento Músico-Vocal	159

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	18
1 O CORO ESCOLAR NO BRASIL	32
1.1 INTRODUÇÃO	32
1.2 BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA	36
1.3 DAS FINALIDADES E DOS BENEFÍCIOS	38
1.4 DO REPERTÓRIO MUSICAL	45
1.5 DOS CONTEÚDOS	50
1.6 DIRETRIZES METODOLÓGICAS	53
1.7 DAS DIFERENTES ABORDAGENS	61
1.8 DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE	65
1.9 DA DOCÊNCIA E SUA FORMAÇÃO	72
1.10 DA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL	78
1.11 DAS RESSALVAS AOS PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	81
1.12 DOS CONFLITOS DE CAMPO	85
1.13 NOTAS FINAIS	87
2 DESAFINAÇÃO NÃO É DESTINO: PARA DESNATURALIZAR CRENÇAS E POSSIBILITAR INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	89
2.1 REFLEXÕES A PARTIR DE NOÇÕES BOURDIEUSIANAS	89
2.1.1 <i>Habitus</i> conservatorial e seleção vocal no subcampo musical coral infantil	89
2.1.2 A noção de campo e a docência em coro infantil	92
2.1.3 Talento <i>versus</i> disposições incorporadas	94
2.1.4 Da seleção vocal como violência simbólica	96
2.1.5 Em que campo vive o docente?	100
2.1.6 Para desafiar a tradição	101
2.2 DESENVOLVIMENTO MÚSICO-VOCAL INFANTIL	102
2.2.1 A voz infantil e as suas características	102
2.2.2 A criança em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal	104
2.2.3 O fenômeno da desafinação vocal nas teorias de desenvolvimento músico-vocal infantil	108

2.2.4 Possibilidades pedagógicas	113
2.2.5 Notas finais	119
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	121
3.1 DA PRODUÇÃO INICIAL DE DADOS	121
3.2 DA SEGUNDA FASE DE PRODUÇÃO DE DADOS	125
3.3 ENTREVISTA PILOTO	126
3.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	128
3.5 DA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	130
3.6 DA ANÁLISE DOS DADOS	131
4 AS PRÁTICAS DE SELEÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DAS RELAÇÕES ENTRE HABITUS (CAPITAL) E CAMPO	140
4.1 “UMA FORMAÇÃO BEM <i>FRANKESTEINIANA</i> ”	140
4.1.1 Relação entre prática, identidade e formação	140
4.1.2 Campos em disputa na identidade profissional	152
4.2 “AULA CORAL”: ATUALIZAÇÕES NA CONCEPÇÃO DO CORO ESCOLAR	161
4.2.1 Das tensões entre o ensaio e a aula, entre o regente e o professor	161
4.2.2 Desafios do canto coral no espaço escolar	166
4.2.3 Desvelando as estruturas do campo educativo	173
4.2.4 Dinâmica da aula e abordagens pedagógicas	180
4.2.5 Dos usos e funções do coro escolar	184
4.2.6 Do repertório	187
4.3 A DESAFINAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO MÚSICO-VOCAL: CRENÇAS E INTERVENÇÕES	196
4.3.1 A seleção vocal e as suas “tonalidades”	207
4.3.2 <i>Metanoia, pero no mucho</i> : disposições em conflito	219
4.3.3 Buscando uma síntese provisória.....	225
NOTAS FINAIS	229

REFERÊNCIAS	240
ANEXOS	259
ANEXO A - Formulário de Pesquisa “Coral Infantil na Escola de Educação Básica” .	259
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP (Projeto)	263
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP (Relatório parcial)	267
ANEXO D – Parecer Consubstanciado do CEP (Relatório final)	270
ANEXO E – Termo de Concordância Livre e Esclarecida (TCLE)	273

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Dou início a este trabalho com um breve memorial que objetiva apresentar, por meio do meu percurso formativo e profissional, as experiências das quais emergiram as questões que deram origem a esta pesquisa.

A fim de justificar o fato de que os corais brasileiros são, geralmente, compostos por cantores não profissionais, o professor de música Mário Assef, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), afirma que "a atividade coral é historicamente amadora, não [necessariamente] no sentido de qualidade de *performance*, mas no sentido primordial e estrito de quem *ama*" (ASSEF, 2013, p.62, grifos no original).

É essa a natureza que reconheço no meu processo de construção como regente de coros infantis – amadora –, no sentido de que fui me reconhecendo na atividade, a partir de sua prática. Minha relação inicial com o campo coral infantil se deu casualmente e se desenvolveu de maneira bastante intuitiva. Digo isso por não possuir qualquer referência de trabalho coral infantil que me servisse de base para atuar no campo, pelo menos no período dos sete anos que antecederam o meu ingresso no curso superior de Música.

Aos 13 anos de idade, eu ingressei como aluna em um projeto social de música na minha cidade natal, Governador Valadares, no qual recebi aulas gratuitas de Teoria Musical, *Sax Horner*, Piano e Clarineta, e do qual me tornei instrumentista da orquestra, por sete anos. Esta foi a oportunidade que minha mãe, sem recursos financeiros disponíveis, aproveitou para ampliar a formação dos três filhos para além da escolar.

Foi nesse contexto que eu assumi, pela primeira vez, sem obter qualquer orientação pedagógica, a regência de um grupo de crianças que aprendiam Flauta Doce, de uma Bandinha Rítmica, da própria Orquestra – em ocasiões nas quais o maestro se via impedido de permanecer em concertos e em cerimônias –, bem como a regência de um Coral Infantil. Essas atividades eram exercidas voluntariamente, por mim, como contrapartida aos serviços educacionais que me eram dispensados gratuitamente pela instituição que administrava o projeto.

Nesse processo, penso que minha identidade docente começava a ser construída, sem que eu tivesse consciência disso, à semelhança do que disse Paulo Freire, neste excerto:

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor. “Brinquei” tanto de

professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas (...) não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real (FREIRE, 2001, p.40).

Foi dessa “brincadeira” de adolescência que nasceu o meu desejo de cursar música. Em 1998, ingressei no curso de bacharelado em Música, com ênfase em Regência, na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o espírito de que "a função de regente de coros é a de um eterno professor de música (...) [visto que], antes de reger propriamente, exerce a função de pedagogo" (ASSEF, 2013, p.62). É importante destacar, contudo, que o entendimento de que "todo regente, em maior ou menor grau, é um educador" (JARAMILLO, 2004, p.71, tradução nossa) não é necessariamente compartilhado pelo subcampo da regência – como detalharei mais à frente.

Se no período que antecede à graduação eu não tive acesso a qualquer orientação ou referência prática relacionadas à condução de coros infantis, depois de meu ingresso na universidade esse cenário se modifica, pela oportunidade de conhecer, em Belo Horizonte, o trabalho de duas regentes de coros escolares, quais sejam a Suely Lauer, que conduzia o Coral do Colégio Santo Antônio, e a Ilcenara Serafim Klem, regente do Coral do Colégio Santa Maria.

Essas duas referências, cuja aproximação se deu por meio de uma atividade de observação que era requisito avaliativo de uma disciplina de Regência Coral, ampliaram a minha visão acerca das possibilidades de trabalho musical a ser realizado junto a coros infantis. Um forte impacto se deu pela seguinte constatação: diferente da minha prática, que consistia no ensino de canções em uníssono, esses grupos executavam canções a três e a quatro vozes, em diferentes idiomas, incluindo, algumas vezes, performance cênica. Naquela ocasião, duas hipóteses, alimentadas posteriormente pela literatura da área, se ergueram para mim. A primeira é a de que "[c]rianças não são apenas ‘agradáveis’, ‘fofas’ ou ‘precoces’. Elas podem ser verdadeiramente artísticas"² (LECK; JORDAN, 2009, p. 6, tradução minha). Elas podem "executar música com excelência, (...) [por serem capazes de] enfrentar qualquer desafio artístico, não importando a dificuldade da tarefa" (FONTERRADA, 2008, p. 201).

Já a segunda, que complementa a primeira, na minha visão, é a de que o discurso que subestima a capacidade das crianças de lidar com tarefas desafiadoras, possivelmente escamoteia nossa dificuldade em lidar com o conteúdo e/ou com o seu ensino. Nesse sentido, Lucy Maurício Schimiti, professora no Centro de Comunicação, Educação e Artes da

² Children’s are not just "pleasant", "cute", or "precocious", They can be truly artistic.

Universidade Estadual de Londrina e gestora do Projeto “Um Canto em Cada Canto” faz o seguinte relato:

Nossa experiência na área, como responsáveis por um Coral Infantil de uma Universidade e como uma das coordenadoras de um Projeto desenvolvido junto à Rede Municipal de Ensino da cidade de Londrina, Paraná, tem demonstrado que muitas vezes a dificuldade de execução de determinado repertório é mais nossa que das crianças; somos nós que, na maioria das vezes, não temos segurança na execução de algumas obras e deixamos de incluí-las em nosso repertório. Reflitamos se não é por uma necessidade de autoafirmação (*sic*) nossa que transferimos essa responsabilidade às crianças, afirmando que elas ainda não têm condições de realizar a(s) obras(s) (SCHIMITI, 2002, p. 16).

Foi muito importante conhecer o trabalho das regentes de coros escolares supracitadas assim como o conseqüente impacto que essa experiência exerceu sobre o meu conhecimento na área - ainda pouco, na verdade -, uma vez que não me foram ofertadas disciplinas obrigatórias ou optativas relacionadas ao campo do coro infantil, seja por parte do curso de Regência, cuja duração foi de seis anos³, ou pela Licenciatura em Música. Tampouco isso ocorreu durante os dois anos cursados na Especialização em Educação Musical, da qual tratarei, mais à frente.

Nesse cenário, fui aprofundar meus conhecimentos em cursos de curta duração, dos quais destaco os dois primeiros dos quais participei, ambos realizados no ano de 2002, com vistas a concluir o bacharelado, sendo eles: 1) a "Oficina Coral do Rio de Janeiro", organizada pelo regente Eduardo Lakschevitz, quando conheci o trabalho de coro infantil realizado pela regente Gunta Malevica, da Letônia, e pelo regente Rodney Eichenberger, dos Estados Unidos; e 2) o "Gran Finale - Encontro Nacional de Corais Infantis e Jovens" (VALENTE, 2020), ocorrido em São Paulo e organizado pela Associação de Regentes Corais Infantis, na pessoa da regente Lilia Valente, quando conheci a pedagogia coral infantil difundida pelo regente Henry Leck, de Indianápolis, nos Estados Unidos.

Assim, posso dizer que, no contexto da graduação, a minha formação neste campo se deu informalmente. Parafraseando o professor Paulo Freire (2001, p. 40), eu fui me fazendo aos poucos, na prática social de que tomei parte, conhecendo o trabalho realizado pelos meus pares junto a corais infantis escolares, atuando na área e participando de cursos de curta duração - experiências que ampliaram o meu repertório de música coral infantil, de procedimentos técnico-vocais, de possibilidades sonoras e que me deram suporte para delinear a minha prática,

³ Ingressei em um curso de Regência, cuja grade curricular era composta de 12 semestres letivos, tendo sido alterada, posteriormente, para 10 semestres, após uma reforma ocorrida no ano de 2001.

que nem sempre era reflexiva tendo, muitas vezes, simplesmente reproduzido aquilo a que tive acesso em minha experiência.

Ao longo do tempo, algumas experiências formativas e profissionais, das quais descreverei três, me causaram desconforto, impelindo-me a tomar consciência de uma prática que até então não compunha a minha experiência: a seleção de membros para a composição dos grupos com base na avaliação de sua performance vocal - algo visto com naturalidade por agentes que se situam no campo coral infantil.

A primeira experiência se deu em 2000, na ocasião do “Encontro Internacional de Etnomusicologia”, cujo tema era “Músicas africanas e indígenas em 500 anos de Brasil”, ocorrido na Escola de Música da UFMG. Eu me senti envergonhada quando, em uma das mesas redondas, um mestre de capoeira declarou que a capoeira angola lhe havia concedido uma segunda chance de vivência musical, na infância, após ter sido excluído de grupos corais infantis, mais de uma vez, sob a justificativa de ser “desafinado”.

A segunda experiência aconteceu em um evento sobre Educação Musical, ocorrido na cidade de Belo Horizonte, em 2003, quando um dos corais regidos por mim foi convidado para, juntamente com dois outros coros, compor um grande grupo vocal, que apresentaria, em um dos eventos que compunha a programação do encontro, canções folclóricas, reunidas pelo compositor Villa-Lobos.

Na ocasião de um dos ensaios que reuniu os três coros participantes do evento, uma de minhas crianças, recém-chegada ao meu grupo, se viu exposta diante de todos os que assistiam ao ensaio - demais crianças e responsáveis - a partir do momento em que foi identificada como "desafinada", pela pessoa que conduzia aquela sessão. O desconforto causado pela tentativa pública e insistente para que ela afinasse, à força, durou até o momento em que foram ditas as seguintes frases: "Você faz parte de qual coral? Essa criança não deveria estar aqui!"

O terceiro confronto ocorreu em uma disciplina do mestrado em Música, na qual estudávamos as práticas musicais em sociedades indígenas e em sociedades de matriz religiosa africana. Enquanto apreciávamos auditivamente o canto de uma criança indígena, a professora se dirigiu a mim com o seguinte questionamento: “Você aceitaria essa criança no seu coro infantil?”

Esses três confrontos, dentre outros, me despertaram para o fato da possível existência de uma relação afetiva negativa entre parte da sociedade e a atividade coral, evidentemente

justificada pela prática da seleção. Ademais, comecei a observar que, sem exceção, todos os coros infantis que eu havia elegido como referência para o meu trabalho tinham como protocolo a seleção vocal.

De outro modo, para mim, cuja experiência demonstrava que o desenvolvimento músico-vocal das crianças se dava a partir do acúmulo de suas experiências musicais e técnico-vocais, assumir essa constatação foi pessoalmente difícil, sobretudo por entender que a atividade profissional pela qual eu havia me apaixonado marcava tão negativamente parte das pessoas que por ela passava. Parte dessa experiência negativa ocorre nos processos de seleção, tanto nos formais, que ocorrem com vistas ao ingresso das crianças nos grupos, quanto nos tácitos, que ocorrem no decorrer das práticas, como quando se pede, por exemplo, para a criança apenas mexer a boca, ao invés de cantar.

Em 2009, ingressei em um curso de Especialização em Educação Musical, oferecido pela UFMG, durante o qual propus, como trabalho monográfico, um estudo comparativo entre as práticas de canto coletivo, adotadas no período em que o Canto Orfeônico fazia parte do currículo escolar mineiro e as adotadas por vinte professores, que atuavam na escola de Educação Básica, nos anos de 2009 e 2010 - na verdade, uma tentativa de defesa do campo, por mim mesma, a fim de demonstrar que as práticas de ensino coral podiam ser mais inclusivas, no início do século XXI.

Dessa investigação, inferi que as finalidades do ensino, o repertório utilizado de canções e os critérios que guiavam a sua escolha, bem como a intervenção pedagógica proposta junto à criança desafinada, por ambos os contextos, se diferenciavam. Enquanto a proposta orfeônica visava à disseminação do patriotismo, ao ensino de hinos cívicos, de cantigas de roda e de canções de ofício, escolhidos sob o critério da "boa" qualidade musical, além da separação temporária entre "afinados" e "desafinados", os vinte professores que colaboraram com a pesquisa declaravam visar à vivência musical, à expansão do repertório, selecionado a partir do gosto musical dos alunos e à inclusão das crianças consideradas "desafinadas" nas atividades de canto (ANDRADE, 2011).

No decorrer de minha experiência profissional, consegui atuar na área sem que a prática da seleção vocal fosse uma condição imposta por qualquer uma das instituições nas quais trabalhei, sendo elas: escolas especializadas em Música (1999-2005/2006-2007), Organização Não Governamental (2001-2008), empresa (2005-2009) e escolas de Educação Básica (2004 – 2013).

Mas considero importante registrar que, naquela ocasião em que minha corista foi exposta, eu me senti avaliada e não validada pelo subcampo coral infantil. Um conflito acabou por emergir ao entender que assumir para mim mesma uma filosofia de educação musical que se revelasse mais democrática, no sentido de não adotar a prática de seleção vocal em meus corais infantis, poderia resultar em perda de prestígio no campo artístico, com consequentes dispêndios de chances profissionais. Temi, por exemplo, ficar em desvantagem em relação a regentes que adotam tal prática, em um processo seletivo cujo critério de avaliação considerasse o produto musical, a despeito do processo educacional. Utilizando o vocabulário bourdieusiano, cujas definições serão aprofundadas no capítulo 2, houve um choque entre o meu *habitus*, o meu conjunto de disposições incorporadas ao longo do meu processo de socialização, que se tornou matriz das minhas ações e percepções, com as leis do campo, um espaço social de lutas por conservação ou transformação das suas estruturas. Fui construindo um *habitus* mais ligado ao campo educativo, que consistia em priorizar as pessoas e a sua inclusão, ao passo que, no campo da regência, ao valorizar a performance e o produto musical, eu seguia a *doxa* do campo artístico, ou seja, a crença coletiva não verbalizada, mas aceita por todos.

Em 2009, fui aprovada para atuar como professora de Canto Coral, em um curso de Licenciatura em Música, em um Centro Universitário privado, cujo teste de seleção consistia em uma aula expositiva a respeito do tema "Coral Infantil na Escola". Na ocasião da elaboração da minha aula expositiva para este concurso, a auto constatação de que o meu conhecimento na área era sobretudo empírico me despertou para a necessidade de aquisição de material bibliográfico, referente ao campo coral infantil, e de dar início, também, à minha produção de conhecimento, já que eu me queixava, desde a graduação, da falta de acesso a tais materiais, sobretudo, em língua portuguesa.

Tendo sido aprovada, já no exercício do cargo, observei como resposta às minhas aulas de "Canto Coral: técnica-vocal e regência" uma resistência dos licenciandos com relação à aceitação de propostas músico-vocais pensadas para a atuação junto ao público infantil, e, paralelamente, uma postura que defendia a manutenção, no contexto do coral infantil, de uma pedagogia da técnica vocal mais adequada ao ensino do público adulto - uma sensação de que eu estava questionando terrenos sacralizados da cultura coral.

Foi neste momento que pude perceber que a minha experiência, por si só, não era suficiente para legitimar minhas propostas educativas. Assim, dei início ao delineamento dos referenciais que justificavam ou confrontavam minha prática pedagógica, por meio da

importação de materiais bibliográficos. Essa busca resultou em meu primeiro artigo científico, intitulado "A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças 'desafinadas' por meio do canto coral: uma prática inclusiva". Nesse artigo eu assumia, para mim mesma, uma filosofia de educação musical que visasse a procedimentos pedagógicos menos excludentes.⁴

Os quatro anos de atuação nesta instituição de Ensino Superior me prepararam para o ingresso na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em 2013, no cargo de Educação Musical / Regência de coros infantis. No curso de Licenciatura em Música da UFSJ, assumi as disciplinas referentes ao cargo do concurso, quais sejam, "Regência e Pedagogia do Canto Coral Infantil" e "Práticas de Formação: Oficina Pedagógica V", que articula conteúdos com a primeira, além de criar, posteriormente, as optativas intituladas de "Acuidade e desenvolvimento vocal infantil" e "Arranjo a mais de uma voz para coro infantil".

Com vistas à criação de espaços onde os licenciandos, bolsistas e voluntários, pudessem atuar e experimentar, na prática, o aporte literário apresentado pelas unidades curriculares, criei, em 2014, na extensão universitária, o "Programa Benke: corais infantojuvenis da UFSJ", que atendeu escolas de educação Básica das cidades de São João del-Rei, Tiradentes e Resende Costa, tendo sido encerrado em 2019, pela ocasião de meu afastamento para a realização do Doutorado em Educação.

Não obstante, neste novo contexto de ensino, continuei a identificar resistências, por parte dos discentes, relacionadas às práticas mais inclusivas e, na minha percepção, a rejeição destas não parecia resultar de um necessário e saudável questionamento, intrínseco ao campo investigativo e educativo, mas fruto de uma naturalização das e de um apego às práticas musicais conhecidas e vivenciadas por eles, muitas vezes, justificadas por crenças expressas verbalmente, por meio de frases como "Ah, eu nem perco tempo com quem não tem dom para música!".

De maneira semelhante, tanto na ocasião da proposição de implementação das atividades de coros infantis relacionadas ao programa de extensão, criado por mim, quanto das atividades musicais propostas pelo "Programa Mais Educação" - cuja área de Artes coordenei nos anos 2013 e 2014, na cidade de São João del-Rei - fui, mais de uma vez, consultada por gestores escolares acerca de como proceder com os alunos "desprovidos de talento musical". Nessas ocasiões, era sugerida pela escola, como "alternativa", a criação de atividades paralelas

⁴ Digo "menos excludentes" pelo fato de não ter experiência ou conhecimento de possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento da atividade coral junto a crianças portadoras de necessidades especiais, por exemplo.

que os atendessem, no momento das aulas de música. Fui percebendo, então, que havia uma série de crenças ligadas ao campo artístico bastante consolidadas e arraigadas nos agentes de outros campos, como o educativo. E meu *habitus* discordante foi ficando cada vez mais evidente nesse percurso.

Com vistas ao fomento da investigação das pedagogias corais infantis, a partir das questões surgidas nos debates de sala de aula, propus onze projetos de Iniciação Científica, no intervalo de seis anos, que abordaram essa temática. Contudo, pude perceber que as comunicações e as respectivas publicações dos resultados desses projetos não pareciam dirimir certezas fundadas em crenças naturalizadas dos licenciados e egressos da Licenciatura em Música da UFSJ, pouco impactando suas formas de pensar e/ou suas *praxis*.

Foi, então, que me despertei para o fato de que apenas o conhecimento, em si, não muda práticas arraigadas, tendo em vista a existência de uma força mais potente e eficaz no direcionamento das ações e percepções: as crenças. Entendi que ações conjuntas de diferentes frentes, tais como o Ensino, a Pesquisa e a Extensão podem não ser suficientes para a formação de professores de música que atuem na área do canto coral infantil, no sentido de conduzi-los a uma prática reflexiva, aberta a investigar (e considerar) a natureza de diferentes contextos de ensino e a pensar procedimentos pedagógicos que facilitem o aprendizado e realizem uma educação (musical) de fato para todos. De outro modo, embora os alunos vivenciassem as práticas que lhes eram propostas e tivessem contato com o conhecimento problematizado, as crenças, essas disposições incorporadas, funcionavam como filtros das percepções dos alunos, permitindo que a leitura fosse feita a partir do que já se acreditava. Percebi ser preciso algo além disso, que colaborasse para que suas intenções formativas se realizassem de fato: desconstruir e reconstruir determinadas crenças acumuladas, aceitas, naturalizadas, reproduzidas e cultivadas pelo campo, sendo necessário, primeiramente, trazer-lhes à consciência as disposições que trazem incorporadas e naturalizadas.

Foi impactante confrontar a minha própria prática pedagógica, percebendo que as tais crenças também estavam presentes em mim. Por exemplo, eu me conscientizei de que, embora rejeitasse deliberadamente a exclusão de crianças "desafinadas", o seu cerne permanecia na minha prática, de forma dissimulada, em orientações como solicitar a essa criança "desafinada" que apenas movimentasse os lábios, sem que nenhum som fosse emitido por ela. Há aí outro processo de exclusão: não uma exclusão física, mas um silenciamento que pode marcar negativamente as relações dessa criança com música(s).

Isso ficou muito claro, para mim, quando assisti ao filme *Les Choristes* (Figura 01). Ele apresenta a história de um professor de música, Clement Mathieu que, após não obter sucesso em diferentes empreendimentos, emprega-se em um internato masculino, intitulado *Fond de L'Etang* ou “Fundo da Lagoa”, no ano de 1949. Conforme a imagem a seguir, após uma rápida audição dos internos, o professor nomeia *Corbin*, o garoto “desafinado”, como **suporte de partitura**. Em cena posterior a essa, durante um concerto, na tentativa de cantar, ele é novamente interrompido por um sinal de silêncio, realizado pelo professor.

Figura 01 – Cena do filme *Les Choristes*



Fonte: Elaboração própria

Considerando o contexto do filme, a atitude do professor Clement Mathieu representa uma tentativa de incluir o garoto no grupo, atribuindo-lhe uma função. Por outro lado, sob o ponto de vista das filosofias de educação musical, que surgem no século XX e que propõem que os indivíduos sejam envolvidos ativamente no fazer musical (FONTERRADA, 2008), Corbin é, de fato, impedido de vivenciar música de maneira ativa. Há aqui uma prática velada de seleção: uma exclusão daquele que é considerado desafinado da atividade de performance musical coletiva.

A prática da seleção explícita, aquela realizada por meio de testes vocais, ou da seleção tácita, cuja exclusão se dá de maneira velada, dentre outras formas, sob orientações de que a criança apenas movimenta os lábios, sem que haja emissão vocal, na atividade coral é, em si, perigosa pelo potencial de afastar as crianças de uma experiência musical, possivelmente, por toda uma vida, como ilustram as entrevistas de dois adultos que tiveram sua vida musical impactada pela experiência da exclusão, no ambiente escolar, fornecidas à Graham Welch, neurocientista, músico, e professor no Instituto de Educação do University College of London.

Na primeira entrevista, um homem de 86 anos de idade faz o seguinte relato:

Quando eu era criança, eu amava cantar. Cantava o tempo todo. Um dia, a professora de música na escola pediu a todos nós para cantarmos sozinhos e ela nos dividiu em dois grupos – os pássaros azuis e os corvos. Eu era um corvo. Bem, eu cresci numa fazenda e descobri como era o som de corvo. Desde então, eu não cantei mais. Mas acho que, antes de morrer, eu gostaria de aprender a cantar (WELCH, 2001, p. 37).

O segundo relato, a seguir, foi realizado por uma mulher de 45 anos. Ela diz:

Eu me lembro de pular corda e cantar na rua. (...) Eu não me lembro de ter pensado que não poderia cantar até a *Grade 7* (12 anos), quando a professora, todos os meus amigos e eu estávamos em um *glee club*; (...) ela parou e disse “Alguém está fora do tom aqui (...) É você. Você não pode cantar durante toda a música.” Eu disse “Eu realmente quero fazer parte do *glee club*, porque meus amigos estão aqui.” Ela disse “Você pode ficar no *glee club*, mas não pode cantar, você só vai mexer a boca, você não pode cantar.” Desde então eu assumi que eu era desafinada. Eu nunca cantei em outros corais depois disso. Na maioria das vezes, eu vou à igreja, mas eu apenas mexo a boca (WELCH, 2001, p. 37).

As marcas negativas que tais experiências podem deixar na história musical das pessoas é o que principalmente me impele a realizar esta pesquisa, num contexto em que já há autores, como Phillips (2014) e Bourne (2009), que defendem a ideia de que todas as crianças deveriam ter oportunidades iguais de desenvolvimento musical, em um coro escolar. Para Phillips,

um dos perigos do programa coral na escola de Ensino Fundamental, se não for tratado corretamente, é o de poder fomentar a ideia de ‘elitismo’ musical, numa idade quando justamente o oposto deveria acontecer. [Contudo,] no desejo de produzir resultados musicais superiores, professores deixam crianças de fora de organizações corais (...) (PHILLIPS, 2014, p.18, tradução minha).⁵

⁵ “One of the dangers of the elementar school choral program, if not handled correctly, is it may tend to foster the ideia of musical ‘elitism’ at an age When just the opposite should be occurring. In their desire to produce superior musical results, music teachers leave children out of choral organizations (...)”.

Mas Phillips (2014) também considera a possibilidade de que se tenham coros seletos. Estes, segundo o autor, seriam compostos por crianças que realmente gostem de cantar, sob a condição de que se ofereçam aos demais alunos, que não demonstram inclinação – e, aqui, o autor não deixa claro se se trata de interesse ou de aptidão - para essa modalidade de educação musical, outras oportunidades de vivência musical coletiva.

Ainda segundo o autor, um caminho para prover oportunidades iguais às crianças seria a criação de um coral de treinamento, que poderia, inclusive, alimentar o coro seletos – o que soa paradoxal, visto que esse caminho não desconstrói a divisão musical elitista, entre crianças que compõem o coro de treinamento e o coro seletos. Além do mais, crianças aprendem umas com as outras. E um grupo musicalmente heterogêneo poderia ser um ambiente no qual as oportunidades de aprendizado se tornassem mais ricas.

Portanto, nesta investigação, parto da premissa de que a exclusão de indivíduos das atividades de canto coral extrapola a realização explícita de seleção vocal. Consiste, também, em não fornecer condições técnico-musicais necessárias para que esses indivíduos se desenvolvam músico-vocalmente. Isto posto, minha hipótese é a de que a seleção vocal permanece tácita nas práticas de professores de coros infantis, tendo como fatores responsáveis a falta de conhecimento relacionado à natureza do desenvolvimento músico-vocal infantil e, talvez principalmente, à *doxa* - noção bourdieusiana que será abordada no capítulo dois - que o campo construiu ao longo de sua história.

Torna-se urgente entender que crianças

(...) podem ser ensinadas a cantar se elas começarem sua descoberta vocal pessoal desde muito cedo e se elas são ensinadas por alguém que não apenas acredita que toda criança pode cantar, mas também possui as competências para lhes ensinar a cantar. Às crianças jamais, nunca, deve ser dito que elas não podem cantar ou que devam apenas mexer os lábios⁶ (BARTLE, 2003, p.8, tradução minha).

Similarmente, Lautersztejn (2020) afirma:

A iniciação musical através do canto coral na aula poderá fornecer a mais crianças a oportunidade para desenvolver suas faculdades musicais e artísticas (...) inclusive naqueles que não gozaram de um entorno familiar musical. (...) Jamais negue a um menino que expressou claramente seu amor pelo canto, a oportunidade de iniciar esse caminho. Ao abrir a oportunidade de participação [no coro] sem exame de ingresso, seguramente enfrentaremos situações

⁶ “All children can be taught to sing if they begin their personal vocal discovery at a very early age and if they are taught by someone who not only believes all children can sing but also has the pedagogical skills to teach them to sing. Children must never, ever, be told that they cannot sing or be told to just mouth the words”.

problemáticas como a disfonia ou a dificuldade de afinação, mas sempre é possível melhorar a situação de quem apresenta essas dificuldades (LAUTERSZTEIN, 2020, p.22, tradução minha)⁷.

Mas é possível, desde que essas crianças não sejam ignoradas, sob a pena de serem marcadas negativamente pela atividade. Devem receber atenção, além de terem as causas da desafinação vocal investigadas (LARA, 2004). Como afirma Wieblitz (2011, p.25, tradução minha), “desafinados precisam de aceitação e incentivo”⁸.

O desamparo pedagógico-musical que as acomete tem sido denunciado em publicações da área desde a década de 1970. Forcucci (1975) já apontava para o fato de que professores investiam pouco tempo no auxílio de alunos considerados “desafinados”, sendo hoje imprescindível a compreensão de que esta intervenção pedagógica é uma tarefa que exige paciência e dedicação, por parte do professor.

Percebe-se, na produção científica brasileira, não diretamente relacionada ao coro escolar, uma crescente investigação com relação ao desenvolvimento músico-vocal de crianças em idade escolar. Autores como Boechat e Sobreira (2017), Chevitarese (2017), Sobreira (2017, 2013, 2003), Silva e Martinez (2011) e Andrade (2010) apresentam uma série de orientações e ferramentas pedagógicas que auxiliarão o professor de música a ajudar crianças a descobrir sua voz cantada, bem como a aprimorar sua afinação vocal.

Já no campo das pesquisas em contexto escolar, localizamos quatro produções que abordam o fenômeno da desafinação vocal infantil. Iwamoto (2009) investigou as causas desse fenômeno em crianças, pertencentes ao ensino fundamental de uma escola pública de São Paulo e elaborou, como consequência disso, um programa de atividades vocais que se mostraram eficazes na resolução do problema. Enquanto Oliveira e Lima (2016) investigaram a relação entre a afinação vocal e a concentração, as parcerias entre Lima e Santos Júnior (2015) e Noronha e Andrade (2020) investigaram a eficácia do manossolfa⁹ na melhoria desta desafinação.

⁷ La iniciación musical a través del canto coral em el aula podrá brindar a más niños la oportunidad para desarrollar sus facultades musicales y artísticas (...) inclusive em aquellos niños que no gozaron de um entorno familiar musical. (...) Jamás negué a um niño que expresara claramente su amor por el canto, la oportunidad de iniciar esse camino. Al abrir la posibilidad de participación sin examen de ingreso, seguramente nos enfrentaremos com situaciones problemáticas como la disfonía o la dificultad em la entonación, pero siempre es posible mejorar la situación de quienes presenten essas dificultades.

⁸ Temporary “false” or out of tune singing deserves acceptance and incentive (...).

⁹ Sinais manuais que representam as notas musicais (SILVA, 2011).

Esses dados parecem evidenciar que o regente brasileiro de coro infantil vem se alinhando à filosofia de que toda criança pode aprender a cantar (GORDON, 1971 *apud* ATTERBURY, 1984b, p.51; BARTLE, 2003, p.8), entendendo que cantar afinado é um comportamento que se aprende (SOBREIRA, 2003; FORCUCCI, 1975). Contudo, essas pesquisas ainda se mostram incipientes no que se refere ao contexto dos coros escolares.

Diante de todo o exposto, esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a relação dos professores de música com o fenômeno da desafinação vocal infantil em coros escolares mineiros. E, em decorrência disso, i. problematizar a questão da desafinação vocal infantil; ii. investigar permanências, atualizações e mudanças nas orientações pedagógicas relacionadas ao coro escolar, em Minas Gerais, nas últimas décadas; iii. conhecer as práticas dos professores de música diante do fenômeno da desafinação vocal infantil; iv. identificar, nas práticas, atualizações e/ou permanências históricas relacionadas à concepção do coro escolar; v. estabelecer relações entre a formação dos professores, suas crenças e suas práticas.

Para tal, a produção de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada com dez professores que atuam ou atuaram, até a Pandemia da COVID-19, junto a coros infantis escolares, previamente localizados a partir do disparo de um formulário eletrônico de pesquisa para contatos pessoais, redes sociais, cursos superiores de Música e *e-mails* de instituições de Educação Básica, cujos endereços foram disponibilizados na página oficial da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Com fins à emersão de uma teorização explicativa, a respeito do fenômeno estudado, os dados foram analisados a partir dos processos de codificação e de categorização, propostos pelos estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Farias, Impolcetto e Benites (2020).

A presente tese está estruturada em quatro capítulos. No primeiro deles, apresento uma revisão das produções nacionais sobre o coro escolar, de forma a desvelar a construção histórica das crenças hoje presentes no campo do canto coral escolar. Em seguida, no segundo capítulo apresento noções bourdieusianas como campo, *doxa* e *habitus*, que me auxiliam na compreensão e explicação do fenômeno da exclusão de crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal de coros escolares. Ainda neste capítulo, eu abordo diferentes teorias relacionadas ao desenvolvimento músico-vocal infantil, no intuito de desnaturalizar crenças a respeito da afinação vocal, sobretudo na sua relação com a suposta existência do "dom" musical, e apresento possibilidades pedagógicas para o ensino da criança classificada como "desafinada", no contexto do coro escolar.

No terceiro capítulo, traço os caminhos metodológicos da pesquisa, que permitiram a construção da teoria que explica a relação dos professores com o fenômeno da desafinação vocal infantil no coro escolar. No quarto capítulo, por sua vez, construo a teoria propriamente dita, em torno das práticas pedagógicas e de seleção vocal, partindo da análise dos dados que emergiram das entrevistas, em diálogo com os referenciais apresentados, nos primeiros dois capítulos.

1 O CORO ESCOLAR NO BRASIL

1.1 Introdução

Uma das primeiras definições para a expressão “coro escolar” em publicações específicas da área, no Brasil, é a da educadora musical Leda Osório Mársico, em duas obras similares, originadas a partir de uma pesquisa feita pela autora, na qual se realizou o levantamento e a análise estrutural do repertório vocal trabalhado no 1º grau das escolas Estaduais do Rio Grande do Sul, resultando na elaboração de um modelo de ensino técnico-vocal a ser utilizado no referido contexto.

Assim, tanto no livro "O Canto na escola de 1º grau", publicado pelo Ministério de Educação e Cultura, quanto em "A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal", que conservam a revisão da literatura referente ao tema e se diferem pela alteração, na segunda publicação, do nome do "Modelo para Desenvolvimento Músico-vocal de Crianças e Adolescentes" para "Esquema de Referência do Processo de Desenvolvimento da Expressão Músico-vocal de crianças e Adolescentes", a autora definiu "coro escolar" como “um agrupamento de alunos escolhidos por seu bom timbre vocal e excelente entoação para atuar em atos escolares, comemorações cívicas e sociais da comunidade a uníssono ou várias vozes a *cappella*¹⁰” (BRASIL, 1978, p.49; MÁRSICO, 1979, p.43).

Tal definição já fornece pistas para compreendermos as crenças que ainda permeiam os pensamentos de muitos professores, gestores, estudantes, pais de alunos, enfim, da comunidade em geral, relacionadas à possível existência de um dom musical inato (estudantes com “bom timbre vocal” e com “excelente entoação” – ou seja, naturalmente afinados), que é perceptível em um grupo determinado de pessoas, sobretudo pela manifestação da capacidade de reprodução exata de modelos melódico-rítmicos tonais. Além disso, essas expressões revelam disposições do campo artístico em conflito com o campo educativo.

Tais questões serão retomadas ao longo desse capítulo que buscou evidenciar alguns aspectos relacionados ao canto coral escolar no país que acabaram sendo incorporados à *doxa* do campo educativo: opiniões consensuais naturalizadas, admitidas como o óbvio, aquilo a que todos estão de acordo (BOURDIEU, 2003, p. 87) e, por estarem tão de acordo, nem sequer

¹⁰ “Cantar a *capella* – significa cantar sem acompanhamento instrumental” (BRASIL, 1978, p.49).

falam sobre isso, fazendo com que essas opiniões permaneçam vivas nas representações dos agentes desse campo de forma ao mesmo tempo latente e ativa.

Fernandez (1931) já defendia que a escola deveria ser o primeiro ambiente a acolher a atividade coral – tendência ainda observada na literatura atual (LAUTERSZTEIN, 2020, p.31)¹¹ -, por ser ela o espaço no qual as primeiras impressões são definitivamente gravadas na alma da criança em idade tenra¹². E, nesse contexto, fica implícito o desejo do autor em nutrir nas crianças, por meio do coro, os sentimentos de nacionalidade, conforme a afirmação: "Todos aqueles que estão cantando sentem, nos seus companheiros de coro, os seus irmãos de raça, de língua e de pátria, e todos vibram uníssonos na música como nos sentimentos" (FERNANDEZ, 1931, p.1).

Até hoje a adoção dessa modalidade vem sendo defendida – e não somente no contexto escolar – com os argumentos de que ela contribui para o desenvolvimento dos que dela participam, nos âmbitos cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança (MOREIRA, SILVA, 2018). Além desses argumentos, ela é justificada por, supostamente, demandar pouco investimento financeiro das instituições que a ofertam aos alunos - uma vez que a criança já dispõe do principal instrumento necessário à realização da atividade, sendo ele a voz (MOREIRA, SILVA, 2018; SOBREIRA, 2013; MORAIS, 2018, p. 184) - não dependendo da obtenção de equipamentos especiais (CAVALCANTI, SILVA, GOMES, 2017).

É esse cenário que constitui o tema deste capítulo, onde se buscou evidenciar, na literatura nacional, as principais questões relacionadas ao coro escolar no Brasil. O objetivo não foi realizar um relato histórico detalhado do canto coral no contexto da escola básica brasileira, mas destacar como algumas questões centrais foram tratadas e debatidas ao longo dos anos, contribuindo para a constituição da *doxa* a respeito do coro escolar.

Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica nacional em livros, em periódicos, em anais de congressos brasileiros de música e de educação musical, em bancos de teses e dissertações e nas plataformas “Oasisbr”¹³, “Academia.edu”¹⁴ e “ResearchGate”¹⁵. Na ocasião,

¹¹ “El lugar más natural y masivo para comenzar la actividad coral es, sin duda, la escuela” (LAUTERSZTEIN, 2020, p.31).

¹² É importante destacar que Setton (2002a) entende que a família seria esse lugar que primeiramente marca o indivíduo em seu processo de socialização, seguido pela escola, que também representa um importante processo de socialização.

¹³ <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

¹⁴ <https://www.academia.edu/>

¹⁵ <https://www.researchgate.net/>

foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: coro escolar; coral escolar; coral infantil; coro infantil; canto coral; canto coletivo e canto escolar, tendo sido encontrados 58 documentos, dos quais 51 foram selecionados para a análise, por apresentarem maior afinidade ao tema.

Outra importante fonte consultada foi a Revista do Ensino (Figura 02), uma ferramenta criada em 1925 pela Diretoria da Instrução do Governo de Minas Gerais como uma estratégia de formar professores e de conformar o campo pedagógico (OLIVEIRA, 2004), disponível em documento eletrônico no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina¹⁶. De acordo com o referido sítio eletrônico consultado, outros exemplares da revista encontram-se depositados no acervo da Biblioteca do Museu da Escola "Professora Ana Maria Casasanta Peixoto", em Belo Horizonte, acessado por mim, em 2010, na ocasião em que pesquisei a respeito do Canto Orfeônico, como trabalho monográfico do curso de Especialização em Educação Musical.

Esse periódico contribuiu para a percepção das crenças e das tendências pedagógico-musicais que circundavam o coro escolar entre os anos de 1925 e 1961 – período no qual se publicaram artigos em torno do tema – que, ao serem incorporadas pelos agentes na forma de disposições de *habitus*, e ao serem constantemente atualizadas nas práticas desses agentes ao longo do tempo, podem ter contribuído para a estruturação da *doxa* do campo educativo.

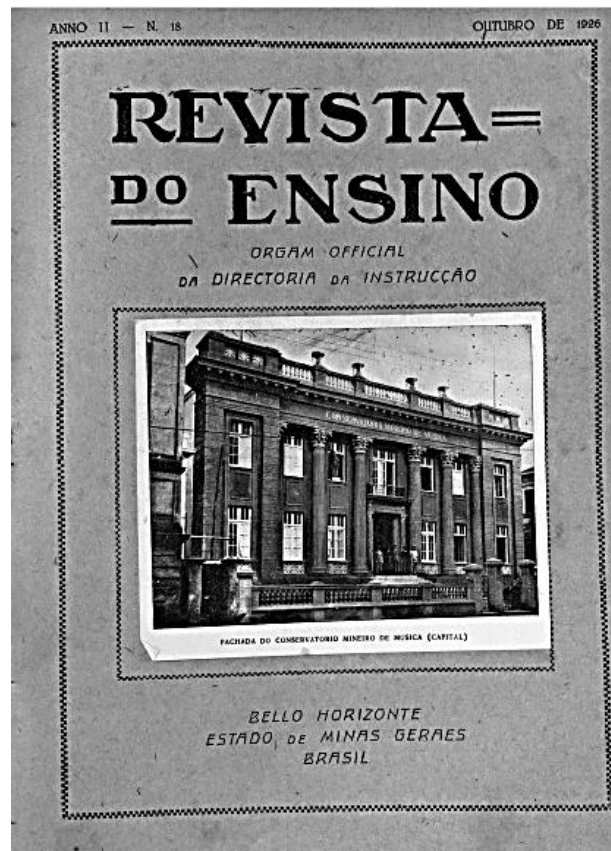
Dentre os principais educadores musicais que publicaram na revista, destaca-se a professora Branca de Carvalho Vasconcellos (1886 - ?)¹⁷ que, além de fornecer orientações pedagógico-musicais específicas relacionadas ao coro escolar, em seis volumes seguidos da Revista do Ensino, orientava as professoras, quase como uma mensageira do Estado, a utilizar o repertório do Cancioneiro Escolar, produzido por ela própria juntamente com Arduíno Bolívar (1873 - 1952)¹⁸.

¹⁶ <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128280?show=full>

¹⁷ Data de nascimento fornecida por Martinoff (2017). Violinista e educadora musical, Branca de Carvalho Vasconcelos foi uma das mais representativas personagens da história do canto como disciplina escolar nas escolas de Belo Horizonte, durante as primeiras décadas do século 20. Conforme documento encontrado no Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Branca de Carvalho Vasconcelos nasceu em São Paulo, no dia 14 de setembro de 1886. Em 1970, aos 84 anos de idade, recebeu a comenda da Ordem dos Pioneiros de Belo Horizonte, concedida àqueles que morando em Belo Horizonte desde a sua fundação, contribuíram substancialmente para o progresso da cidade em qualquer ramo de atividade. Na documentação consultada não foram encontradas referências sobre data e local de seu falecimento (OLIVEIRA, 2004).

¹⁸ Arduíno Bolívar nasceu em Viçosa e, em São Paulo, tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Em Minas Gerais, foi professor da Educação Básica e do Ensino Superior, ministrando aulas nas faculdades de Filosofia, de Ciências Econômicas e de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais e na Escola de Filosofia, Ciências e Letras Santa Maria, além de ocupar cargos na administração pública de Minas Gerais. Era amigo e

Figura 02 – Capa da Revista do Ensino - 1926



Fonte: Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina

Como resultado do levantamento das produções relacionadas ao tema, traçou-se, neste capítulo, uma breve trajetória histórica do canto coral no contexto da escola de Educação Básica, bem como foram destacados, no discurso dos autores consultados, as maneiras pelas quais alguns temas específicos foram concebidos e abordados, quais sejam: o repertório e os conteúdos musicais ensinados; as diretrizes metodológicas; as diferentes abordagens de coro escolar; a participação dos alunos; as competências docentes esperadas, bem como a sua formação; a organização institucional; as ressalvas aos procedimentos pedagógicos; e os conflitos que se revelam nos discursos de autores, que ora firmam posição no campo artístico, ora no educacional e, às vezes, em ambos.

professor de latim de Carlos Drummond de Andrade. Costumava receber muitos artistas, sobretudo músicos, em sua casa, frequentemente aberta para a realização de saraus e concertos (CASTRO, 2007).

1.2 Breve trajetória histórica

Embora a inserção da atividade do canto nas escolas de Educação Básica costume ser atribuída ao advento do Canto Orfeônico, por meio do compositor Heitor Villa-Lobos (1887 - 1959), existem evidências históricas de sua presença no ambiente escolar desde os anos iniciais da República, sendo uma delas a existência do álbum de música da Escola Modelo “Caetano de Campos”, de 1897, que já trazia, inclusive, canções com conteúdo literário ufanista (SOBREIRA, 2013). Esse seria o marco do coro escolar, se ignorarmos historicamente os primeiros anos da colonização do Brasil, quando os jesuítas recorriam à prática de canto nas aulas de música, ensinando canções religiosas e populares às comunidades indígenas (NUNES FILHO, 2017).

Segundo Oliveira (2004), a presença da educação musical como componente curricular na escola seriada¹⁹ se destaca a partir do ano 1906, sendo atribuição da própria professora a condução da atividade de canto, como o eram todas as demais disciplinas. A atividade deveria ter a duração de 20 minutos diários, porém igualmente divididos entre o primeiro e o último intervalo do horário de aula, contendo cada um deles 10 minutos – organização temporal mantida praticamente sem alteração até o final da década de 1920.

Em 1927, em Minas Gerais, realizou-se um Congresso de Educação cujo objetivo era recolher opinião especializada de professores sobre diversos assuntos. Nessa ocasião, discutiu-se sobre: a obrigatoriedade do ensino de canto coral nas escolas primárias, as possibilidades de torná-lo uma realidade pedagógica, o uso do diapasão no processo de ensino, o tempo reservado à atividade e o número máximo de alunos por sala (OLIVEIRA, 2004).

O Decreto-Lei 8.094/27, promulgado após a realização desse congresso e que aprovava o programa do ensino primário no estado de Minas Gerais, apresentou como objetivo do ensino do canto coral a formação da voz e do ouvido das crianças, além do cultivo dos sentimentos cívicos, por meio dos hinos patrióticos. Oliveira (2004, p. 117) destaca que, além disso, o programa de música apresentado pelo referido documento prescrevia ações bastante cuidadosas com relação à saúde vocal das crianças.

¹⁹ A escola seriada é uma forma de organização do ensino escolar, na qual os alunos são agrupados de acordo com o grau de desenvolvimento - um esforço de se produzir uma uniformização de conhecimento, implicando na ideia de percurso acadêmico e possibilitando o surgimento da avaliação e da repetência não adotados pela chamada escola isolada, que a antecede (FARIA FILHO, 2001).

O movimento do Canto Orfeônico foi oficializado no ensino público brasileiro a partir de 1931 (MOITEIRO, 2015), perdurando por 30 anos nos currículos oficiais (MOREIRA; SILVA, 2018). Teve início, primeiramente, em São Paulo, estendendo-se posteriormente para o Rio de Janeiro e, na sequência, para o restante do Brasil – fato que permitiu que as camadas financeiramente menos favorecidas da sociedade tivessem acesso ao ensino de música (MOITEIRO, 2015, p. 3).

Moreira e Silva (2018) afirmam que, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 substituiu a disciplina Canto Orfeônico pela Educação Musical, cujo curso superior nasce em 1964, que concebe a proposta de experiência musical para além do canto, devendo ser a música também sentida, tocada e dançada - fato que, pessoalmente, intriga-me por não considerar tais experiências excluídas da prática vocal. Ainda segundo as autoras, nesse contexto, dá-se início à decadência da atividade coral escolar, sobretudo com a instituição da Educação Artística, em 1971 (MOREIRA; SILVA, 2018). Por sua vez, na visão de Lemos Júnior (2016), a LDB nº 4.024, na verdade substituiu o Canto Orfeônico, no Brasil, pelo ensino optativo de música, após ter perdido força, com a morte de Villa-Lobos, que se deu em 1959.

É importante esclarecer que, como afirma Queiroz (2012) após minucioso estudo sobre a legislação nacional, em toda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 não há nenhuma menção à Educação Musical. O autor salienta que

(...) o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a *educação musical* nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país”¹² (grifo meu), aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB (QUEIROZ, 2012, p. 30).

Apesar dos deslizos nas referências à legislação, é forçoso reconhecer que há, de fato, uma sensível diminuição das atividades do movimento orfeônico nas escolas a partir dessa década. Contudo, práticas corais ainda existem nas escolas de educação básica, com claras influências do canto orfeônico. Houve, inclusive, de acordo com Sobreira (2008), a existência de um saudosismo que fez com que alguns relacionassem a operacionalização da Lei 11.769/2018, na ocasião de sua aprovação, com um retorno do Canto Orfeônico. Esse fato pode nos sugerir o quão marcante foi essa prática de ensino de música nas escolas e nos dar indícios de que muitas de suas orientações pedagógicas podem ter permanecido como crenças arraigadas ligadas ao canto coral escolar.

1.3 Das finalidades e dos benefícios

As justificativas que embasam o ensino de canto coral nas escolas de Educação Básica, no período que compreende o final do século XIX e o início do XX, são de natureza extramusicais, em suma. Embora Vasconcellos (1932) afirme que esse ensino se comprometeu com objetivos educativos, higiênicos, pedagógicos, recreativos e artísticos, em relação às suas finalidades, atenho-me às evidências textuais que apontam para o higienismo, o civismo, a descoberta de talentos, a recreação e a educação dos sentidos.

Do ponto de vista higienista, a necessidade do canto na escola foi atrelada a uma preocupação sanitária, à manutenção da saúde física (VASCONCELLOS, 1926d), visando à prevenção de doenças respiratórias e mentais. Acreditava-se, nesse sentido, que o canto habituava o aparelho respiratório a uma ginástica benéfica ao organismo (VASCONCELLOS, 1926a; SOBREIRA, 2013), pois, como se pensava, “aquele que canta[va] faz[ia] um seguro contra a tuberculose” (MÚSICA, 1925, p.230).

O canto coral escolar também era uma prática do Jardim e da Escola Maternal e, inclusive, era incentivado por higienistas que o justificavam sob o argumento de que seria mais fácil corrigir problemas vocais na infância, dentre os quais a desafinação não parece estar incluída, do que na fase adulta. Ele consistia em uma prática de canções simples e fáceis, em uníssono. Ou seja, todas as crianças cantavam a mesma melodia, sem divisão vocal, aprendida por imitação, incluindo atividades de jogos e brinquedos (VASCONCELLOS, 1926e).

Sob a justificativa de que esta atividade se desenvolveria pela prática, Vasconcellos (1926e) defendeu a sua adoção a partir dos 3 ou 4 anos de idade, amparando-se no pensamento de famosos higienistas da época, tais como Morel de Mackenzie e F. Eiras, de quem ela cita o seguinte pensamento:

Esses moços (...) que luctam com uma organização franzina, com um larynge impressionável, com um thorax acanhado, possuidores, entretanto, de uma voz quente e melodiosa, sabem perfeitamente do quanto ficariam devendo áqueles que os tivessem, em creança, robustecido, e ao seu larynge inoculado a força e ao seu débil thorax infantil insuflado a vida, na torrente vastíssima de uma circulação aérea e pujante de benefícios innumeraveis! Naquelle mesmo que um dia não fosse um cantor, teria a patria ao menos um filho saudavel para servil-a e um cerebro sensivel para amal-a com veneração (EIRAS apud VASCONCELLOS, 1926e, p.322).²⁰

²⁰ Obra “Hygiene na Arte”

Para Fernandez (1931, s.p.), por desenvolver a “harmonia plástica dos corpos e o gesto respiratório profundo e higiênico”, o canto coletivo educa fisicamente. Nas palavras do autor,

De grande importância se torna a ginástica respiratória associada à ginástica rítmica; já combinando o movimento dos passos, durante a marcha, com os movimentos respiratórios; já ritmando a respiração com outros exercícios ginásticos, visando sempre os movimentos favoráveis à ampliação do tórax e ao perfeito funcionamento dos órgãos. Sobre este aspecto a ginástica é de grande alcance para a saúde, tornando-se pois, quando bem aplicada na escola, um fator de alta eugenia (FERNANDEZ, 1931, s.p.).

Essa associação do canto à movimentação corporal é ainda hoje utilizada por Moreira e Silva (2018), sob o argumento de que ela pode ativar os sistemas cerebrais responsáveis pela área da linguagem, da memória e da ordenação sequencial, podendo estimular até seis sistemas cerebrais, de maneira simultânea.

Com relação aos benefícios físicos, além de fortalecer a respiração, por coordenar o movimento vocal e respiratório, para Mársico (1979), o canto escolar também exercita a memória - defesa supracitada de Moreira e Silva (2018) e também feita por Zanettini et al (2015) que, além disso, afirma que a promoção da saúde da criança pelo canto se relaciona à melhoria do sono, da motivação, da autoconfiança, diminuindo a ansiedade, combatendo estresse e desenvolvendo a musicalidade.

Eutrópio (1925a) entendia que a relevância da música consistia em ser a arte que mais eficientemente exerce ação sobre os sentimentos – crença que ainda se mantém no século XXI por regentes de coros infantis, que fundamentam seu trabalho em ideias filosóficas que explicam a música como símbolo do sentimento humano (FONTERRADA, 2008). Nas palavras de Eutrópio,

nenhuma arte se presta a acompanhar melhor a evolução da alma humana [do que a música], porque para cada phase da inteligência ella tem uma modalidade adequada, que se vai tornando cada vez mais complexa, á proporção que mais delicada, mais subtil mais penetrante, mais complexa vae se tornando aquella (EUTRÓPIO, 1925a, p. 23).

Nessa relação da atividade coral com a prevenção de doenças mentais, alegava-se que “a creança é como os passarinhos: precisa cantar. Cantando, sentir-se-á disposta a rir e a folgar, e a alegria, como o bom humor, constitue um indice de boa saude physica e moral” (VASCONCELLOS, 1926a, p.90). Assim, uma de suas funções seria a diversão e a recreação,

(EUTRÓPIO, 1925b), a ocupação do tempo ocioso da criança, como afirmou recentemente Zanettini et al (2015).

Com relação às questões relacionadas ao civismo,

a primazia do canto na prática escolar não se justific[ou] apenas por seu prestígio social ou por questões internas relacionadas à disciplina escolar. (...) O projeto político dos tempos iniciais da República visava introduzir o país na modernidade sob a égide do Progresso (...). Este projeto foi disseminado por toda a sociedade, permeando também a educação, visto ser exatamente nessa área onde se pensava que deveriam ser concentrados esforços para atingir os objetivos de colocar o Brasil em um patamar de país civilizado, não ficando o ensino de Música fora desse ideário (SOBREIRA, 2013, p. 14).

Nesse sentido, a elevação do país a um patamar "civilizado" incluiu a preocupação de desenvolver uma boa pronúncia do idioma nacional, que significou o ensino da articulação da língua vernácula, da emissão e de sua projeção vocal (SOBREIRA, 2013) - ideia que, sob nova roupagem, parece permanecer nas propostas atuais de coro escolar, quando Andrade (2018) reconhece o canto como forma de treinamento da dicção e entonação, como ferramenta auxiliar no processo de alfabetização.

A necessidade de se desenvolver essa atividade na escola se justificava pelo seu viés doutrinador e por considerarem-na um elemento de progresso. Aliás, “não só um fator de progresso, como também um afirmador da nacionalidade” (FERNANDEZ, 1931, s.p.). E, nesse sentido, dois pronunciamentos de Vasconcelos (1926b) ilustram bem essa intenção. No primeiro, a autora exalta os exemplos das escolas da Alemanha, da Escandinávia e da Suíça, nos quais as crianças carregavam, dentre os materiais escolares, seus hinários e, no início das aulas, entoavam a canção “que lhes recorda[ria] os seus deveres para com Deus, para com o mestre e para com os paes” (VASCONCELLOS, 1926b, p. 131).

No segundo, com similar tom romântico, ela descreve o repertório escolar brasileiro, de cunho moral e cívico, bem como a influência supostamente exercida por ele sobre os alunos e professores:

(...) levados pela beleza dos versos, pela variedade dos preceitos ali contidos e pelo encanto de uma melodia simples e expressiva, cantam a por tantas vezes reunidas, tal é a emoção que se apodera desses coraçõezinhos, sacudidos pelo mesmo fervor e unidos pelo mesmo pensamento, que não raro descem as lágrimas dos olhos enternecidos de alumnos e mestre (VASCONCELLOS, 1926b, p. 131).

Assim, dentre os seus benefícios, acreditava-se que canto coral despertava o espírito da sociabilidade, criando a noção de que o esforço coletivo organiza a sociedade (EUTRÓPIO, 1925a), como era o exemplo do coro polifônico. Nessa modalidade, o fato de os alunos cantarem melodias diferentes permitiria a eles, supostamente, o desenvolvimento tanto da consciência individual quanto do respeito aos demais indivíduos do grupo (MÚSICA, 1925) - concepção endossada posteriormente por Fernandez (1931). Para o autor, sobretudo no canto a várias vozes, que nos permite experimentar a estrutura das sociedades organizadas, na qual cada sujeito tem o seu papel, o canto escolar promoveria “a harmonia do espírito e o sentimento de fraternidade” (FERNANDEZ, 1931, s.p.).

Esse ideal de construção de uma sociedade colaborativa parece não sofrer alteração histórica, uma vez que a literatura coral continua atribuindo ao coro escolar as funções de integrar socialmente (MOITEIRO, 2015; SILVA, WOLFFENBÜTTEL, 2017), de ensinar à criança a esperar a sua vez e a desenvolver a consciência da própria responsabilidade (MÁRSICO, 1979), de preencher a necessidade social de se realizar tarefas coletivas e de estimular o trabalho em equipe (MOREIRA, SILVA, 2018), desenvolvendo a cooperação que um trabalho que esta demanda (ANDRADE, 2018) e de aproximar as pessoas, melhorando as suas relações interpessoais (ZANETTINI et al, 2015) .

Aliás, Moiteiro (2015) entende o canto coral como um trabalho que dialoga com a pedagogia de Paulo Freire por, dentre outros motivos, ser baseado no diálogo coletivo, por valorizar o indivíduo e por desenvolver o pensamento crítico - posicionamento que parece apontar para uma proposta cujas decisões em torno do coro são tomadas mais coletiva do que impositivamente, pelo professor.

Em outras palavras, mas no mesmo sentido, amparada nos estudos que ancoram o desenvolvimento moral da criança na cooperação, realizados por Piaget e por Vygotsky, Souza (2017) afirma que a atividade coral, por ser coletiva e por estimular a cooperação e a convivência, propicia, a partir disso, a descoberta da individualidade. Dessa forma, ela acredita que o canto coletivo atua na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do aluno, por propiciar, com a supervisão do “professor/regente”, processos de cooperação, que envolvem “respeito às regras e ao outro, trocas de pontos de vista, divisões conjuntas, divisão de tarefas” (SOUZA, 2017, p.7).

Moralmente, o ensino do canto na escola se justificou pela crença de que ele “sensibiliza o espírito e afugenta as idéas perniciosas”, suaviza as dores da alma e grava na memória

episódios da vida, dentre outros (MÚSICA, 1925, p. 230). Desenvolveria o amor dos alunos pela linguagem, pela Pátria, uniria as almas, aliviaria a tarefa do estudo, além de recrear os alunos (VASCONCELLOS, 1926a). Influenciaria na formação do caráter, da inteligência e do sentimento, amansando os alunos mais indóceis, sendo mais eficaz na manutenção da disciplina escolar do que as repreensões - ideia contraposta pelos autores Cavalcanti, Silva e Gomes (2017), para os quais o coro não deveria estar à serviço da disciplina.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento pessoal, Mársico (1979) atribuiu à atividade coral escolar o valor educativo psicossocial, que consiste em permitir à criança tímida participar de um ambiente “de franca comunicação social”, no qual ela poderá superar essa dificuldade, se expressando sem temor. Além dessa autoconfiança, Moreira e Silva (2018) ainda acrescentam como benefícios da atividade o afeto, a sensibilidade, a criatividade, a autodisciplina e a autoconfiança.

Para Silva e Wolffenbüttel (2017) o objetivo primordial da atividade é desenvolvimento humano, nutrindo a motivação, o bem-estar, o prazer, a autoestima, a confiança e o crescimento cultural, estético, social e artístico. E, para que esse crescimento realmente ocorra, consideram imprescindível a transcendência da prática de ensino puramente musical, rumo à criação de um ambiente humano, agradável e acolhedor.

De acordo com Eutrópio (1925a), Vasconcellos (1926b) e Paes (2000), o objetivo do coro escolar não era o de formar músicos ou artistas. Eutrópio (1925a) afirmava, inclusive, que essa preocupação poderia impor esforço demasiado às crianças, tirando-lhes o prazer da realização da atividade. Mas a literatura aponta para o fato de que, além dessas utilidades, a atividade coral escolar esteve à serviço da descoberta de talentos musicais - sinal de imposição de disposições do campo artístico sobre o educativo.

Nesse sentido, a vivência da atividade coral, na infância, serviria de base para o aprendizado musical mais aprofundado das crianças que apresentassem alguma “vocação” na área (EUTRÓPIO, 1925b). Aliás, a partir dela, as professoras eram convocadas a identificar tais alunos. Nas palavras de Vasconcellos (1926b),

a classe primaria visa especialmente as classes pobres. O talento natural, as organizações privilegiadas, as verdadeiras vocações musicaes, estas, como bem as classifica um grande compositor, são pedras preciosas, raras, é verdade, mas que existem. Ora, nas classes abastadas, ha meios e recursos diversos para se fazer destacar e encaminhar uma disposição natural, um pequeno Mozart. Mas, quantos aos outros, os humildes? Ahi, essas pedras preciosas poderão ficar soterradas, se as escolas primarias não as vier

descobrir. Pelo canto, a professora, com um pouco de atenção, distinguirá facilmente, nas suas classes, a verdadeira aptidão artística. É o aluno de boa afinação, de voz agradável, aquele que retém facilmente a melodia, que é mais sensível ao ritmo... Esse é o músico de *nascença*... como não é músico completo quem quer, mas quem possui o dom, para esse serão abertas as portas do nosso Conservatório, que o encaminhará para os grandes destinos da arte (VASCONCELLOS, 1926b, p.131).

Fica claro, nessa citação, como a crença no inatismo permeava o discurso oficial da formação continuada de professores representada pela Revista do Ensino. E a afinação era considerada como um dom natural, como característica do “músico de *nascença*”, pequenos gênios que eram “pedras preciosas” raras, mas que existiam inclusive entre as classes menos favorecidas.

Entretanto, a literatura apresenta uma diversidade de visões relacionadas à abordagem da linguagem musical, no coro escolar. A princípio, Vasconcellos (1926b) não considerava necessário o ensino da leitura e da teoria musical. A música era um prolongamento da aula, uma "forma agradável" para se aprender algum conteúdo, uma ferramenta não necessariamente relacionada ao campo artístico – concepção largamente presente ainda hoje nas escolas, constituindo aquilo que Pereira (2013) chamou de *doxa* da música nas escolas de educação básica.

Como afirmou Eutrópio (1925a, p.23), enquanto o canto escolar assumia um papel de educador da sensibilidade e de orientador do senso de beleza, as crianças deveriam “aprender cantando e estudar com alegria”. Assim, além de desenvolver a memória auditiva e o senso rítmico, ele formaria o gosto estético musical da criança - função que se mantém nas palavras de Moreira e Silva (2018) - e preservaria a memória dos cantos populares, uma vez que a criança ensinaria, em casa, o que aprendeu na escola (VASCONCELLOS, 1926a).

Já na concepção de Mársico (1979), assim como na de Silva e Wolffenbüttel (2017), em termos práticos, a atividade coral escolar deveria se preocupar com aspectos técnico-musicais. Segundo Mársico (1979) isso significaria um investimento: no equilíbrio das vozes, ao considerar os diferentes timbres vocais; no cultivo da voz cantada por meio de exercícios que facilitem a emissão vocal, contando com um bom apoio respiratório; e no ensino de canções fáceis, de modo que a criança sinta prazer na atividade - preocupação já demonstrada por Eutrópio, em 1925.

Outros autores, além de focarem na técnica vocal, consideram também outros objetivos centrais da atividade coral: o aprendizado da linguagem musical e, por meio dela, da criação (MOREIRA; SILVA, 2018); o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno compreender e se expressar por meio da música - umas das formas de expressão artística previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), de acordo com Cavalcanti, Silva e Gomes (2017); e, ainda, conhecer sua voz, se familiarizar com uma variedade de expressão musical e desenvolver sua percepção musical sua memória musical, sua postura, sua performance artística e o conhecimento de um repertório musical de culturas diversificadas (ANDRADE, 2018).

Para além dessas, o coro escolar também assume a função de atender às demandas da rotina institucional, em detrimento do compromisso com as questões intrinsecamente musicais. Embora Cavalcanti, Silva e Gomes (2017) defendam a não utilização do coro escolar como ferramenta de auxílio aos alunos para a aprendizagem de outros conteúdos escolares, Ribeiro (2006) concebe o coro escolar como uma ferramenta eficazmente cúmplice na aprendizagem dos alunos, assim como era concebido por Eutrópio, em 1925.

Amparando-se nas ideias de Vygotsky sobre a relação entre o desenvolvimento do ser humano e a arte, para Souza (2017) o ensino do canto coral no âmbito de Educação Básica consiste num possível caminho de oferecer aos alunos experiências que lhes afetem as esferas cognitiva, afetiva, motora e social, contrapondo-se ao padrão fragmentado do ensino escolar. Semelhantemente, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Braga (2010) concebe o coro escolar como uma oportunidade de oferecer uma educação integral que desenvolva as capacidades cognitivas, as motoras, as afetivas, a relação interpessoal e a inserção social dos indivíduos.

Nessa linha de pensamento, Schimiti (2003) reconhece o potencial de tal atividade para a integração das dimensões pedagógica, política e administrativa da escola, “através de ações no âmbito da educação musical que contemplem seu projeto político-pedagógico” (SCHIMITI, 2003, p.15). Já Moreira e Silva (2018) consideram a atividade uma oportunidade para estreitar os laços entre a comunidade e a escola, por meio das apresentações artísticas.

No que se refere às finalidades e aos benefícios do canto coral escolar defendidos por diversos autores ao longo do tempo, é possível perceber a estruturação de uma forma de justificar essa prática musical na escola. Embora se perceba um hiato temporal com relação às publicações, referentes ao coro escolar, identificam-se permanências de pensamentos a respeito

de sua finalidade, quais sejam a estruturação de uma sociedade colaborativa, o desenvolvimento pessoal, mais diretamente ligado à autoestima e à autoconfiança, o treino articulatório do idioma nacional, o auxílio à saúde física e mental, sobretudo quando associado à movimentos corporais, a formação de um gosto estético - orientador de um "senso de beleza-, a recreação ou a ocupação do tempo ocioso da criança, a aprendizagem de conhecimentos não necessariamente musicais, no atendimento das demandas institucionais e o não compromisso com a formação de músicos profissionais.

Embora percebamos a utilização da atividade coral à serviço do trabalho da dicção e da socialização, o discurso nacional ufanista, anteriormente vinculado a essas finalidades, não aparece nas publicações mais recentes, assim como descontinua-se a ideia da utilização da atividade coral em função da disciplina escolar, da docilização dos alunos.

Além disso, nota-se um conflito entre disposições naturais do campo educativo e do campo artístico, que se evidencia na coexistência de um discurso de descompromisso em relação à formação de músicos profissionais e das orientações direcionadas às professoras, no sentido de que identificassem, por meio do canto, os alunos possuidores da "verdadeira aptidão musical". Inclusive, essa orientação aponta para imposição do campo artístico sobre o educativo, uma vez que ela é publicada em um veículo de comunicação deste campo.

1.4 Do repertório musical

De acordo com a bibliografia consultada, a escolha de canções para compor o repertório do coro escolar tem demonstrado ser, muitas vezes, baseada em critérios que encerram em si toda uma subjetividade, como, por exemplo, o da concepção do que venha a ser uma “boa música”, um “bom gosto”, “emoções puras” e “sentimentos elevados”, dentre outros.

Quando, nessa bibliografia, tais termos são relacionados a determinados gêneros musicais, a inferioridade atribuída a alguns gêneros, em detrimento da preferência dos autores por outros, tem sido mais justificada pelos efeitos morais que supostamente causariam nas crianças e, sobretudo, pelo conteúdo dos textos que algumas canções carregam, do que por argumentos de natureza musical.

No contexto do Canto Orfeônico, nota-se um controle do Estado sobre o repertório a ser ensinado, mais explicitamente nos textos de Branca de Carvalho Vasconcellos (1932), quando,

por exemplo, ela solicita às professoras total empenho na obediência às regras estabelecidas, naquela ocasião, pela então Diretoria Geral do Ensino, no sentido de se utilizar nas aulas de canto as canções que compunham tanto o “Hinário” quanto o “Cancioneiro Escolar”, do qual ela era organizadora.

Ao afirmar a não existência de bom gosto musical no Brasil, Vasconcellos (1932) insiste na importância de que a professora optasse por um “bom” repertório, que pudesse renovar, constantemente, o “Cancioneiro Escolar”. Para que isso fosse possível, um exemplar de cada nova canção, ensinada em sala de aula, deveria ser encaminhado pelas escolas à Diretoria Geral do Ensino, com indicações de procedência, de autoria e de arranjo, onde seriam devidamente selecionadas, por critérios artístico, literário e educativo (VASCONCELLOS, 1932).

Para além dessa, desde a implementação do Coro Orfeônico nas escolas de Educação Básica, surgiram muitas orientações relacionadas à escolha do repertório ideal para a sala de aula. Dentre elas, a de que as canções deveriam ser fáceis, com vistas à sua memorização (EUTRÓPIO, 1925a; VALOR, 1925; VASCONCELLOS, 1926c), musicalmente de “bom gosto”, belas (VALOR, 1925; FERNANDEZ, 1931), não vulgares, textualmente poéticas (VALOR, 1925), singelas, curtas, agradáveis, sensíveis, devendo possuir uma escrita rítmico-musical coerente com as acentuações do texto, obedecendo, assim, às regras da prosódia e portando poesia com versos simples (VASCONCELLOS, 1926c).

O repertório deveria adaptar-se à idade dos alunos (VALOR, 1925). Para tal, seria necessário respeitar os seus limites vocais. Portanto, as canções a serem ensinadas para crianças precisariam ser escritas mais frequentemente respeitando os limites de nota entre o “Si²” e o “Dó⁴” e, mais raramente, entre o “Lá²” e o “Mib⁴” (EUTRÓPIO, 1925b). Esta indicação se aproxima da fornecida por Phillips (2014, p.100-101) para o trabalho vocal a ser desenvolvido com crianças de 6 a 8 anos de idade, bem como da indicada por Cruz (2003, p.58) referente à extensão vocal infantil a ser utilizada no início do trabalho coral. Além disso, parece evitar a região vocal aguda, que é onde a voz da criança possui mais “brilho”, também segundo Cruz (2003), autora que naturaliza a utilização do “Fá⁴”, no repertório musical, e estabelece como ideal a realização de um trabalho vocal que permita às crianças desenvolver uma extensão vocal entre o “Lá²” e o “Lá⁴”.

Nessa mesma linha, sob a justificativa de que é por meio da canção que a criança desenvolve sua experiência melódica e rítmica, além de desenvolver sua percepção e sua memória musical, Mársico (1979) orienta a rejeição de canções de “letras vulgares”, de ritmos

pobres, de poesias e de melodias desgastadas. Do contrário, dever-se-iam optar por “canções que encerram um autêntico valor musical, poético e estético (...) [pois] toda canção verdadeiramente infantil reunir[ia] as seguintes condições: melodia bela, clara e simples, texto compreensível e de indiscutível valor poético” (MÁRSICO, 1979, p.45).

Apesar do controle do Estado sobre a escolha do repertório a ser cantado nas salas de aula, três autores, sendo eles José Eutrópio (1925a), a própria Branca de Carvalho Vasconcellos (1926) e, posteriormente, Abel Fagundes (1933) admitiram ser importante que essa escolha, por parte das professoras, considerasse, dentre as questões já mencionadas, também os interesses dos alunos. Eutrópio (1925a) afirmou ser importante o recolhimento do repertório pertencente ao próprio contexto dos alunos, com fins a ensinar, na sala de aula, as canções trazidas de casa pelas próprias crianças (EUTRÓPIO, 1925a).

Nessa linha, Vasconcellos (1926f) se aprofunda em orientações mais detalhadas, ao incentivar o respeito à preferência estética das crianças, que consistia, de modo geral, na predileção por canções alegres e em modo maior, exceto pela faixa etária entre 11 a 14 anos, cuja opção se dava por canções compostas em modo menor (VASCONCELLOS, 1926f). Portanto, além de um repertório que “alegra o espírito, renova o sangue, faz amar a vida e o trabalho, anima a escola”, se deveria incluir a canção triste, que não soasse fúnebre, mas que fosse “sentimental, suave, harmoniosa”, aquela que “toca o coração, faz amar o próximo, corrige os costumes, provoca o raciocínio [e] educa” (VASCONCELLOS, 1926c, p. 186).

Dentre outros aspectos que poderiam ser comentados a partir dessa informação, além de não apresentar dados científicos a respeito da preferência das crianças, essa orientação parece revelar uma visão romântica acerca da infância, como uma fase da vida a ser blindada de experiências desagradáveis, sob o ponto de vista do adulto, e desconsidera diferenças culturais regionais, ao partir da generalização do gosto musical infantil.

Em termos de gênero, as canções folclóricas eram as preferidas pelos autores (FERNANDEZ, 1931; LAMBERT, 1931; FAGUNDES, 1933; FONSECA, 1961). Ao atribuir ao professor a tarefa de escolher o repertório “com critério e bom gosto” (FERNANDEZ, 1931, s.p.), Fernandez (1931) considerava necessário desenvolver no aluno “o sentimento artístico puro e elevado - historicamente, vinculado à estética da música erudita - , mas de acentuado cunho nacional (...) pelo fundo e pela forma (folclore), e não somente pelas palavras, às vezes vazias de emoção, (cantos patrióticos)”, além de “despertar no aluno o sentimento sempre nobre, mas nunca o sentimentalismo”.

Além das canções folclóricas, que Fernandez (1931) afirmava permitir às pessoas a amar e a compreender a sua nacionalidade (FERNANDEZ, 1931), vislumbrava-se, na canção popular, a possibilidade de desenvolver “os princípios embryonarios da consciência, da moral e do verdadeiro patriotismo” (VALOR, 1925, p. 251); nos hinos, a possibilidade de gerar amor à pátria; e, nas canções de cunho moral, o estímulo ao trabalho, por exemplo (VASCONCELLOS, 1926c).

Lambert (1933) rejeitou o ensino de tangos, maxixes, sambas e extratos de revistas, por considerá-los um atentado à gramática e à moral. Nas palavras do autor,

Não são só um repositório cadente de palavrões e termos de baixo calão, como constituem um perigoso entretenimento ao habito da má prosódia e da má gramatica. Ajunte-se a essa falta de bom senso e de bom gosto artístico o desprezo pela higiene de voz infantil, tão delicada que é – e teremos uma obra verdadeiramente dispersiva feita no interior das proprias escolas” (LAMBERT, 1933, p. 34).

Vasconcellos (1932) elegeu como “música vulgar os *fox-trots*, as cançonetas e os tangos usados, de acordo com ela, como pretexto para a dança e para a disseminação de sentimentos triviais. Considerava-os nocivos por abdicar da música o seu poder emotivo e de em nada contribuir musicalmente, sob o ponto de vista da “verdadeira música, séria e bem-feita”, diferentemente da chamada “autêntica música popular” (VASCONCELLOS, 1932, p. 51).

Convém refletir se o que hoje o *funk* representa para a sociedade brasileira não seria o que esses gêneros musicais representavam àquela época - música feita por negros. A “falta de bom gosto artístico” nada mais é que o julgamento de valor ligado à tradição colonial, um julgamento de valor a partir do sistema hegemônico do gosto. Embora o objeto do preconceito tenha mudado, sua essência permanece. Nesse sentido, o *funk*, hoje, representa uma atualização das disposições de *habitus* ou, em outras palavras, a permanência na mudança.

Esses dados históricos apresentam o elitismo do gosto musical, a naturalização de um tipo de música como legítima, a partir de um sistema de valores ligado a um tipo de prática musical. Esse sistema de valores é empregado para selecionar, também, o que conta como música popular. A música folclórica aceita não é qualquer uma, mas aquela trabalhada por Villa-Lobos, por exemplo, aos moldes da música de concerto.

Outro gênero desaprovado para o ensino do canto nas escolas, anos mais tarde, foi o *Rock*. Fonseca (1961) atribui a inclinação da juventude por esse gênero musical, e não pelo que

ele entendia por “boa música”, ao descompromisso das professoras no que diz respeito ao desenvolvimento do gosto e da estética musical da criança, durante o curso primário, quando lhe deveriam ser dados elementos para compreender e interpretar a música, no seu futuro (FONSECA, 1961).

Mas os cantos de cunho patriótico também foram submetidos às ressalvas. Segundo Fernandez (1931), que defendia o ensino das canções de caráter panteísta e das que retratassem lendas e tradições populares, incluindo os romances, as xácaras, as cheganças e os reisados, recomendou o ensino de hinos, nas salas de aula, desde que não apresentassem “poesias exageradamente bombásticas” e que o seu ensino fosse antecipado por uma contextualização histórica, por parte do professor (FERNANDEZ, 1931) - o que me faz pensar que, por portar uma complexa poesia, o Hino Nacional Brasileiro deveria ser evitado, nas salas de aula. Mais tarde, Fonseca (1961) sugere a inclusão de canções populares e canções de roda, para além do repertório cívico, nas festividades escolares, bem como a inclusão de canções em forma de cânones²¹ no repertório, com o objetivo de propiciar às crianças a experiência do canto a mais de uma voz.

Por outro lado, as publicações mais recentes e relacionadas ao coro escolar nos trazem poucas informações a respeito de como o repertório musical tem sido concebido, além de nos revelar poucos avanços em comparação às ideias apresentadas no decorrer do século XX. Assim, Moreira e Silva (2018) incentivam a escolha do repertório, considerando a extensão vocal das crianças, adequando as temáticas às diferentes faixas etárias e ampliando o contexto musical para além do repertório midiático.

Além de defender a ideia de que as canções não devem ser escolhidas com base apenas no gosto pessoal do professor, aproximando-se da supracitada defesa de Eutrópio (1925a), Vasconcellos (1926) e Fagundes (1933); Caetano e Schambeck (2016) consideram importante também a inclusão de canções cujo nível de dificuldade musical desafie as crianças, uma vez que elas se sentem instigadas, nesse contexto. E, por fim, Zoldan *et al* (2015) revelam priorizar canções inéditas, cujos temas se relacionam aos valores éticos, aos ligados à família, ao social e à ecologia.

²¹ Cânone é uma organização musical de concepção circular, na qual cada voz repete rigorosamente a melodia que a anterior expôs, ligando o final da estrutura musical ao início, permitindo a sensação de movimento eterno. Essa forma de composição foi simbolicamente muito utilizada por compositores como Johann Sebastian Bach como símbolo da eternidade (ZANDER, 1979).

Permanecem, portanto, no ideário do campo, o respeito aos limites da voz cantada da criança, a preocupação com a correspondência entre o tema das canções e a idade cronológica, o interesse no cultivo de sentimentos, por meio do texto da canção, que variam a depender do momento histórico e o discurso de respeito à preferência musical das crianças, em detrimento do gosto do professor e do controle do Estado, como se percebia nas orientações de Vasconcellos (1932).

Não se fala mais de critérios de escolha da canção com base em seu caráter expressivo (alegre, triste, dentre outros) ou em temáticas nacionalistas. Aliás, a proposta de Moreira e Silva (2018), com relação à expansão o repertório para além do midiático, sugere que esse seja o repertório que predomina, nas salas de aula, de hoje. Entretanto, essa proposta também pode estar coadunando com a rejeição de gêneros populares como o *funk*, à semelhança do que ocorria com o maxixe, com o samba, dentre outros, que não atendiam ao ideário estético. Convém refletir sobre o fato de que se trate das mesmas questões antigas: a rejeição aos "temas vulgares" e a opção por um repertório que contenha "indiscutível valor poético", seja lá quem for que defina isso.

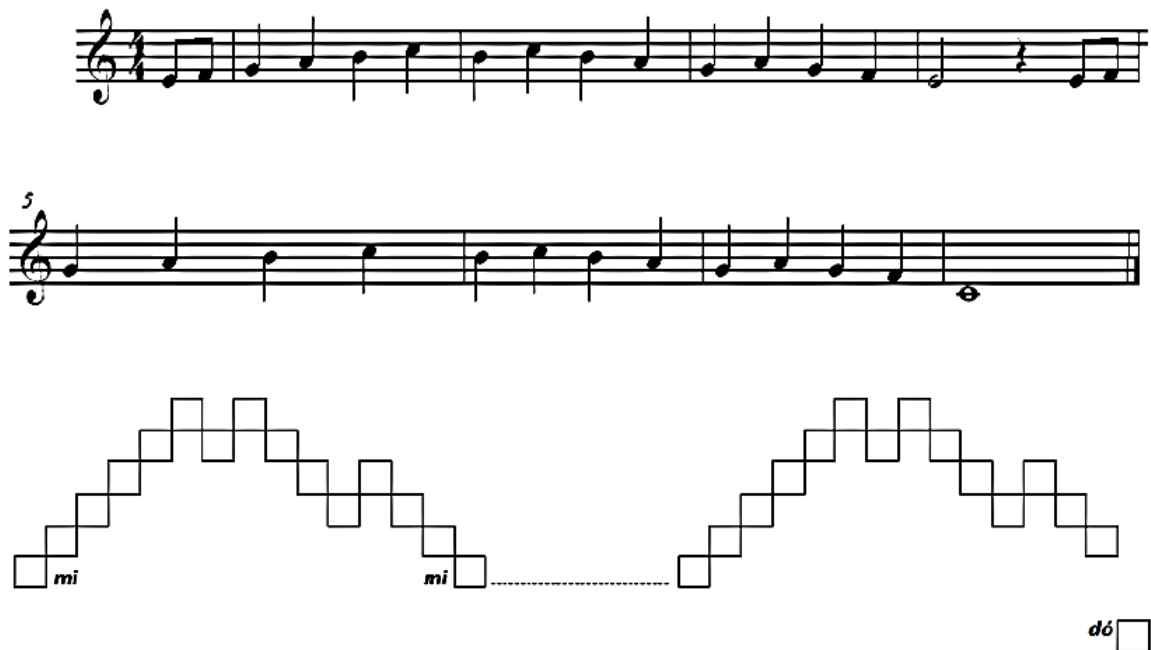
1.5 Dos conteúdos

Além de aprender canções e noções técnicas de canto, o espaço do coro escolar vem sendo historicamente otimizado para o ensino de conteúdos musicais e não musicais, assim como demonstrou a implantação do Canto Orfeônico, no Brasil, por seus objetivos higienistas, moralistas e nacionalistas. No entanto, o currículo elaborado por Villa-Lobos para o ensino do Canto Orfeônico, nas escolas brasileiras, para as turmas de 1ª à 5ª série do Curso Primário e 1ª à 4ª série do Curso Ginásial, desvela uma proposta de ensino progressivo de elementos gráficos, rítmicos, melódicos e harmônicos da música (PAZ, 2000).

O que se percebe nos textos de Branca de Carvalho Vasconcellos é o entendimento de que, à medida em que os alunos desenvolvessem competências musicais, os conteúdos musicais fossem administrados, a exemplo da leitura de partitura. Esta poderia ser introduzida por meio de um "jogo recreativo" (Figura 03) composto de quadradinhos que subiam ou desciam, dependendo do movimento melódico da canção, através dos quais as crianças acompanhariam a melodia (VASCONCELLOS, 1926b).

Ancorada em questões psicológicas como a de construir a leitura de partitura a partir de jogos e atividades que tornem concretas as suas abstrações, essa estratégia permite à criança se concentrar em um aspecto musical, a altura, podendo o professor criar, posteriormente, estratégias que trabalhem separadamente, para depois conjuntamente, a questão rítmica. Embora não seja possível afirmar que ela ainda é utilizada na pedagogia coral infantil escolar, tem-se evidências de que é, até hoje, difundida e utilizada por educadores musicais que se amparam nas pedagogias musicais do século XX, propostas por compositores, como o suíço Émile Jaques-Dalcroze (MARIANI, 2012) e o húngaro Zoltán Kodály (SILVA, 2012).

Figura 03 - Jogo Recreativo



Fonte: Vasconcellos (1926b, p.80-81).

A exemplo do programa realizado em São Paulo, Vasconcellos (1926b) orienta iniciar o solfejo relativo, sem a utilização de claves ou compassos (Figura 04), de melodias aprendidas em sala de aula, a partir do terceiro ano, registradas em pautas musicais ou por solfejo por meio dos dedos das mãos, dentre outros. Esta é outra ferramenta também utilizada pelos supracitados pedagogos Dalcroze e Kodály, o que evidencia um cuidado pedagógico na iniciação à leitura, além de refletir o diálogo com os movimentos pedagógicos que estavam acontecendo no mundo.

ser de natureza musical - , à cooperação com o grupo e o respeito e valorização da diversidade de repertório musical.

Zoldan *et al* (2015) consideram como conteúdo do coro escolar conhecimentos relacionados à afinação, à entoação, à dicção, à interpretação, ao conhecimento cultural de diferentes regiões brasileiras (cultura nacional), ao alongamento corporal, ao controle da respiração, à ressonância, à extensão vocal, à articulação do texto cantado e à dinâmica musical.

Historicamente, permanecem como conteúdos abordados pela pedagogia coral escolar os aspectos técnicos musicais e o cultivo de valores e atitudes. Por outro lado, considera-se a possibilidade de valorização da diversidade do repertório musical e desaparece, pelo menos teoricamente, a ênfase de conteúdos nacionalistas. Embora os conteúdos a serem trabalhados que saltam da bibliografia mais recente não contemplem temas que fujam da esfera musical, vimos, outrora, que se mantém como objetivo da atividade coral a otimização do canto para contemplar conteúdos extramusicais.

1.6 Diretrizes metodológicas

As diretrizes metodológicas identificadas nessa revisão bibliográfica e relacionadas ao trabalho do coro escolar variam de acordo com a época e com o contexto em que a atividade coral escolar era desenvolvida. É preciso lembrar que essas diretrizes foram coletadas das orientações fornecidas por cada autor, não sendo possível afirmar, portanto, se elas foram de fato implementadas no cotidiano escolar. Ainda assim, elas revelam o ideário pedagógico que caracteriza cada época, bem como permitem observar as permanências e mudanças ao longo do tempo.

A classificação vocal dos alunos não deveria ser realizada nas primeiras aulas. E a divisão dos alunos em diferentes vozes precisaria considerar, além da extensão vocal, o timbre de cada aluno. E, embora divididos em naipes, seria importante permitir que todas as crianças tivessem a mesma oportunidade de cantar a melodia principal (MÁRSICO, 1979).

No que diz respeito à duração e à frequência das aulas, Vasconcellos (1926d) sugeriu que as aulas de canto fossem diárias, com fins a tornar eficaz a educação auditiva, no mínimo duas vezes por dia, sendo elas no início e no encerramento das aulas, e breves, não excedendo os limites de 8 a 10 minutos, no sentido de não se tornarem enfadonhas (VASCONCELLOS,

1926e). Este é o período de tempo recomendado por Cruz (2003, p.113) para a realização apenas do aquecimento vocal, considerando uma aula de coro que dure 60 minutos.

Esse dado aponta para a existência de mais um conflito entre o campo educativo e o artístico, dentro da escola, no que tange à disputa por tempo de aula dedicado aos diversos conhecimentos ensinados. Se considerarmos que o aquecimento vocal está para o cantor assim como o aquecimento corporal está para o atleta (GOULART & COOPER, 2000, p. 11), no sentido de prevenir lesões vocais, no contexto coral, 10 minutos seriam insuficientes para a realização deste e do repertório de canções. E identifico, nessa argumentação, o meu próprio *habitus* se manifestando.

Fagundes (1933), por sua vez, orientou a sua realização durante duas ou três vezes por dia, sempre que os alunos desejassem fazê-lo e Andrade (2018) afirma realizar sete aulas semanais de 40 minutos, agrupando, em cada uma das aulas, duas ou três turmas de idades aproximadas, reunindo, ao mesmo tempo, uma média de 150 crianças (ANDRADE, 2018) - o que representa, em relação à Fagundes (1933) uma melhor otimização do tempo de aula, em um único encontro e, em relação à Vasconcellos (1926e), um aumento expressivo do tempo de aula.

No que diz respeito à ordem das atividades, para Eutrópio (1925a), em um primeiro momento, se ensinariam canções facilmente memorizáveis e agradáveis ao ouvido para que, após alargada a compreensão da criança, fossem-lhes apresentadas canções que as fizessem pensar. Embora, na sua opinião, esta administração gradativa e racional fosse dificilmente viabilizada, pela falta de repertório adequado ao público infantil (EUTRÓPIO, 1925a).

Já na opinião de Mársico (1979), as primeiras aulas deveriam se dedicar ao ensino de “lindas canções” (MÁRSICO, 1979, p.44), que descontraíssem, que sensibilizassem e que conquistassem a confiança da criança, ao invés de serem iniciadas com a prática de exercícios vocais. Antes de se introduzirem canções a mais de uma voz, o ambiente da sala de aula deveria ser preparado, por meio de jogos, cuja finalidade seria o desenvolvimento da atenção e da disposição das crianças.

Esse ensino de canções a várias vozes poderia ser previamente preparado pela performance coletiva de cânones, considerados, nesse contexto, como uma atividade preliminar ao desafio de entoar uma melodia, ao mesmo tempo que se escuta outra diferente, pelo fato de se acreditar que essa forma musical desenvolveria nos indivíduos o ouvido harmônico, o senso rítmico, a atenção, além de apresentar desafios musicais que pudessem aparecer em futuras

canções de diferentes estruturações musicais (MÁRSICO, 1979) - prática questionada, na atualidade, por Dwyer (2009), que propõe a inserção de canções a mais vozes, em coros infantis, por meio de canções cujas estruturas musicais são mais simples, como as que possuem ostinato²² ou notas suspensas.

O aprendizado do canto deveria acontecer por meio de uma vivência ativa, sendo necessário evitar que os alunos se submetessem a um processo de escuta passiva, por um longo período de tempo (VASCONCELLOS, 1926d) - mais uma evidência de que, pelo menos na teoria, havia um alinhamento com as propostas ativas de educação musical, surgidas "no início do século XX, como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX" (FONTERRADA, 2008, p.119).

Durante o ensino de uma canção, ela deveria ser contextualizada e seus significados explicitados, a fim de que os alunos entendessem o que se cantava (EUTRÓPIO, 1925b; 1925c). Após escutar a canção, um grupo de alunos selecionados especificamente para servir de modelo para os demais faria uma leitura rítmica do texto, com o objetivo de igualar a duração das vogais, bem como ajustar a respiração e a intensidade com que se canta (EUTRÓPIO, 1925b).

Semelhante às condições geralmente impostas aos professores de música pela administração de instituições cujas salas de aula não possuem tratamento acústico, assim como eu experienciei, na Educação Básica, o canto deveria se dar em intensidade vocal suave, para não interferir acusticamente nas demais turmas da escola (FAGUNDES, 1933).

A utilização de um diapasão é sugerida a fim de que a canção fosse interpretada em sua tonalidade original (EUTRÓPIO, 1925b) - orientação que só faria sentido se se garantisse que todas as canções estivessem escritas em uma região vocal confortável para as crianças.

Afinada com as ideias de que o ensino do repertório devesse se dar de maneira "natural" (VALOR, 1925), Vasconcellos (1926b) sugere que o ensino seja feito, primeiramente, a *cappella*, por imitação, sem utilização da partitura, reservando o acompanhamento pianístico para um segundo momento, quanto toda a canção já estiver sido aprendida, como no trecho a seguir:

Nada mais pratico e racional do que esse methodo natural de ensinar o canto, isto é, a musica pela musica. (...) Pestalozzi já, com muita razão, observava

²² Ostinato "é um termo usado para se referir à repetição consecutiva de um padrão musical enquanto outros elementos estão em transformação" (SCHNAPPER, 2001, p.782).

que, assim como a criança aprende a falar antes de saber lêr, da mesma forma deve começar a cantar antes de conhecer os sinais convencionais da escripta musical (VASCONCELLOS, 1926b, p. 130).

Mais tarde, Mársico (1979) também defenderia o ensino de canções por meio da repetição de modelos melódicos, mas a própria Branca Vasconcellos (1926b) considera a possibilidade de que esse ensino também pudesse se dar pela utilização da partitura musical pelos alunos, o que dependeria de uma prévia alfabetização musical, para a qual a utilização de livros foi desaconselhada por Fernandez (1931).

Tanto ele quanto Vasconcellos (1932) apostavam no aprendizado da leitura de partitura a partir da vivência musical, o que coaduna com os princípios pedagógicos em vigor no início do século. À princípio, Fernandez (1931) sugeria que tal aprendizado se desse por um processo de vivência corporal. Já Vasconcellos (1932), cuja visão era a de que não seria possível o cultivo da “verdadeira arte” sem o aprendizado da teoria musical, sugeriu que tal ensino se desse por meio da racionalização do ensino de música, deduzindo dos exercícios práticos de canto a própria teoria (VASCONCELLOS, 1932).

Dentro dessa perspectiva, ao perceber que as aulas de canto serviam principalmente às festividades escolares, forçando a professora a uma rotina de ensaio de hinos cívicos, Fonseca (1961) exorta a professora para o fato de que este não é o único objetivo da aula de canto, encorajando-as a otimizar este momento para analisar as canções sob a perspectiva da estruturação musical, por exemplo. A autora orienta a professora a organizar um coro escolar, cujo nome será dado pelos próprios alunos, a partir de uma preparação prévia que deveria incluir audição, comentário e crítica de discos de obras vocais e instrumentais. Vê-se aqui uma luta que se mantém até os dias de hoje contra a crença arraigada de que a aula de música está à serviço das festividades escolares, que Pereira (2012) atribui à *doxa* da função da música na escola de Educação Básica. Embora não deva ser a única explicação para esse fenômeno, as apresentações escolares, chamadas de momentos cívicos no Canto Orfeônico, parecem ter contribuído para legitimação dessa prática.

Não se deveria interromper a performance da turma para advertir alunos que, porventura, se encontram distraídos ou cantando “mal”, por acarretar perda de tempo e prejuízo para toda a classe. Nesse caso, a orientação dada é a de que a professora tente atrair o olhar do aluno com o seu próprio, de maneira respeitosa, “leal” e simples, não dura e ameaçadora (VASCONCELLOS, 1926d). Essa orientação demonstra uma tentativa de evitar um trauma no

aluno, que pudesse, talvez, marcar negativamente sua relação com a música. Contudo, a autora não fornece orientações de como ajudar esse aluno em sua má performance vocal.

No sentido de exercer controle sobre a disciplina, Andrade (2018) sugere organizar as crianças, no espaço físico do coro escolar, alternando meninos e meninas, o que, segundo a autora, também poderia ajudar no equilíbrio sonoro das vozes (ANDRADE, 2018), ainda que, para as crianças, tal procedimento possa parecer mais com uma tentativa punitiva de separar os alunos que possuem maior afinidade pessoal.

Na contramão de Mársico (1979), Fernandez (1931) orientou a realização do trabalho dos sentidos rítmicos e de entoação anterior e separadamente do ensino de canções. De acordo com o referido autor, a aquisição do sentido rítmico, por parte do aluno, poderia se dar por meio de marchas, que também conferiria ao aluno a sensação de marcação forte e fraca, e por meio de ginásticas capazes de lhes conferir outras combinações rítmicas.

Já o sentido de entoação das crianças seria adquirido por meio de um modelo melódico, emitido vocal ou instrumentalmente, fornecendo a elas diferentes alturas que, além de ser imitadas, seriam comparadas e classificadas como mais graves ou mais agudas. Assim, à medida em que os alunos demonstrassem proficiência na atividade, o professor ofereceria outros desafios, como a imitação de um grupo de duas ou mais notas, por exemplo (FERNANDEZ, 1931).

Para ensinar às crianças a diferença de altura entre os sons, bastaria pedir a elas para apertar levemente a garganta entre dois dedos e cantar uma oitava descendente, ou seja, oito notas, que partiria da mais aguda em direção à mais grave ou uma oitava ascendente, partindo, nesse caso, da nota mais grave em direção à mais aguda. Esse aprendizado aconteceria a partir da sensação física de um abaixamento sensível da laringe, no primeiro caso, e da sensação de uma elevação desta, no segundo, pelas crianças (VASCONCELLOS, 1926d).

Essa educação auditiva também deveria incluir um trabalho que as fizesse compreender a diferença entre a voz cantada, a voz falada e o ruído (VASCONCELLOS, 1926d). E o senso da afinação, bem como o senso rítmico poderiam ser desenvolvidos pela audição e reprodução vocal das variações rítmicas da escala de Dó maior, criadas pela professora (VASCONCELLOS, 1926f).

Fernandez (1931) se baseia em um método de ensino musical primário, presente na obra “Le chant à l’Ecole”, de Maurice Emmanuel, para fazer a defesa de que o processo de iniciação

do canto deveria se dar em três etapas. Na primeira etapa, propõe-se a administração de exercícios que eduquem o ouvido e a laringe; na segunda, o ensino da leitura cantada da partitura e o desenvolvimento e a uniformidade vocal; e a última etapa é dedicada ao aperfeiçoamento, à articulação do canto e ao aprendizado do canto polifônico.

Em relação ao treinamento respiratório, Fernandez (1931) orientava a utilização de todos os tipos de respiração combinados, sendo eles o diafragmático ou abdominal, o costoclavicular ou superior e o custo-lateral inferior ou das costelas. E a observação da respiração era considerada imprescindível, não apenas para se garantir a boa execução da canção, mas para treinar com rigor a maneira correta de se respirar dos alunos. Para tal, esse treinamento deveria ser feito em um espaço ventilado, em pé e numa postura ereta, mas não rígida (EUTRÓPIO, 1925c).

Dos cuidados gerais, durante a atividade de canto, as crianças deveriam estar atentas, em pé, com a cabeça firme, com a boca aberta e nunca com os dentes cerrados (VASCONCELLOS, 1926e). Não se deveria permitir cantar com roupas apertadas, nem ao ar livre, submetidos à forte ventania, nem após refeições, ginásticas ou em situação de disfonia. Caso cantassem assentados, deveriam evitar comprimir a lateral do corpo com os cotovelos (VASCONCELLOS, 1926f). Mas qualquer treinamento deveria ser encerrado tão logo as crianças demonstrassem cansaço (VASCONCELLOS, 1926e).

O professor deveria cantar adaptando-se à tessitura vocal infantil, sem ultrapassar seus limites graves e agudos, não permitir que as crianças cantassem forçadamente, preferindo a intensidade suave, em região vocal média e com texto bem articulado, escolher canções que fossem tecnicamente possíveis de serem realizadas e que agradassem tanto o professor quanto as crianças, fazendo-as participantes desse processo de seleção de repertório (MÁRSICO, 1979).

Na ocasião do Canto Orfeônico, quando o ensino de música se dava tanto no ensino primário, quanto no ensino fundamental (7 a 14 anos), a professora de canto coral era a própria professora regente de sala (VASCONCELLOS, 1926g). E, neste contexto, Vasconcellos (1926f) orientava evitar situações nas quais crianças de diferentes idades cantassem juntas, em uníssono, pela razão de possuírem diferentes extensões e intensidades vocais, como é o caso da faixa etária entre 03 e 13 anos, a menos que tal reunião resultasse na possibilidade de se criar um conjunto a duas vozes.

Justamente em decorrência das especificidades vocais e cognitivas das diferentes faixas etárias, Vasconcellos (1926e) definiu exercícios vocais progressivos para se ensinar canto a crianças de 3 a 7 anos de idade, em grupos separados, com os objetivos de desenvolver a entonação, uniformizar os sons das vogais e tornar a voz “mais redonda e harmoniosa”. Estes seriam realizados num curto período de, no máximo, 4 minutos, reservando o mesmo período de tempo para o aprendizado das canções. A autora apresentou, na Revista do Ensino, informações detalhadas a respeito dos exercícios de respiração para classes do primeiro ao quarto ano, atuais segundo e quinto, do ensino fundamental. Talvez essa orientação encontre consonância com a de Cruz (2003), quando esta autora aconselha a realização de um trabalho vocal mais lúdico, com crianças de até 06 anos de idade, não submetendo lhes à rotina técnica própria da estética coral.

Em outro artigo, Vasconcellos (1926g) orienta a realização diária de exercícios vocais e respiratórios, seguidos da aprendizagem de canções que compõem o “Cancioneiro” e o “Hymnario”, organizados para este fim, reservando os Hinos de maior complexidade musical para as turmas de 3º e 4º ano. Considerando que os materiais supracitados não trazem uma organização do repertório por faixa etária, é tarefa da professora fazer a análise deste e adequá-lo à natureza vocal de cada turma.

Os processos criativos não são um assunto comumente abordado pela literatura coral, cuja ênfase mais comum se dá na performance técnica e artística. Essa centralidade da performance, mais do que no desenvolvimento da compreensão musical, está ligada ao *habitus* conservatorial, sendo uma característica própria da *doxa* do campo artístico. Contudo, duas autoras, sendo elas Mársico (1979) e Moiteiro (2015) concebem a inclusão de processos criativos na atividade coral escolar, que visam à performance e à interpretação, por exemplo, pelo exercício de criação e de decisão coletiva acerca da interpretação musical, mediado pelo professor que auxilia a turma na descoberta de diferentes possibilidades interpretativas e na escolha da mais adequada para repertório estudado, na ocasião (MÁRSICO, 1979, p.55).

A avaliação em canto coral é outro tema pouco abordado pela literatura da área. Contudo, Cavalcanti, Silva e Gomes (2017) nos apresentam dois tipos de avaliação, ambas realizadas por meio da observação: uma que ocorre no início do trabalho e a que acontece durante o processo. A primeira pode ser excludente, ao medir qualidades vocais com a finalidade de selecionar cantores com potencial de alcançar mais rapidamente melhores resultados artísticos, ou pode ser diagnóstica, com fins a identificar as características vocais de

cada criança e sua classificação, de acordo com as divisões vocais do grupo. O segundo tipo de avaliação é a processual (CAVALCANTI, SILVA, GOMES, 2017), realizada por Andrade (2018) ao final dos ensaios, por meio de trocas de impressões entre a regente e os coristas a respeito dos progressos musicais alcançados.

Para a realização da avaliação diagnóstica, é imprescindível a escolha de uma canção pertencente ao cotidiano dos alunos, a fim de minimizar os impactos da timidez na performance vocal das crianças avaliadas que apresentem essa característica de personalidade, bem como a sua repetição, para garantir a aquisição do senso de confiança por parte dos alunos (CAVALCANTI, SILVA, GOMES, 2017).

Como informado no início deste capítulo, a atividade coral vem sendo historicamente recomendada para a realidade da escola de Educação Básica por ser supostamente uma atividade de baixo custo financeiro. Mas a utilização de outros recursos é incorporada ao coro escolar à medida em que a atividade ganha novas abordagens, passando o canto a “ser associado aos elementos de interesse da criança, como os brinquedos, os jogos, histórias, poesia ou a própria necessidade de ler” (FONSECA, 1961, p. 107), por exemplo.

No caso de Zanettini et al (2015), a incorporação de outros recursos como um teclado digital e um projetor multimídia se deu por dois motivos, respectivamente: pela necessidade de se gravar, previamente, o acompanhamento instrumental (*playbacks*) e de se projetar o texto das canções a serem ensinadas.

A pulverização das diretrizes metodológicas, ao longo dos anos, com a conseqüente descontinuidade de assuntos abordados, concentrando-se, basicamente, na literatura relacionada ao Canto Orfeônico, dificulta a identificação mais aprofundada da *doxa* que se cria no campo, a partir das crenças historicamente legitimadas. Mas a bibliografia apresentada traz indícios de que as diretrizes metodológicas são marcadas por conflitos e permanências.

Identificam-se, novamente, duas práticas: i. uma naturalização da estética musical no que diz respeito ao que é ou não belo e ii. uma preocupação didática com relação à preparação da criança para o aprendizado, à preparação do ambiente e à gradação de dificuldade dos conteúdos musicais trabalhados. Além disso, percebe-se a manutenção de inovação pedagógica, como é o caso da inclusão de processos criativos, como apresentados por Mársico (1979) e Moiteiro (2015) e introdução de novos recursos pedagógicos (FONSECA, 1961) e a permanência do foco na performance, nos resultados artísticos.

Convém ressaltar o conflito de Branca de Vasconcellos que se revela na ambiguidade de sugestão no mesmo texto. A autora demonstra uma tensão entre os princípios pedagógicos em vigor com as disposições de *habitus* já incorporadas por ela, a exemplo da centralidade da partitura e a importância da teoria.

1.7 Das diferentes abordagens

No artigo de Fonseca (1961), publicado na Revista do Ensino, percebe-se que o canto deixa ser a atividade central da aula de música, abrindo espaço para novas tendências de ensino musical, como a da adoção da bandinha rítmica, composta por diferentes instrumentos, incluindo os confeccionados pela própria professora, da apreciação musical e identificação do caráter expressivo das músicas, incluindo a instrumental, o do estudo da vida dos compositores da música dita erudita.

Fonseca (1961), inclusive, propõe novos procedimentos para tornar as aulas de canto mais ativas e criativas, como a criação vocal de diferentes melodias para uma pequena frase de texto - influência de Joaquim Hans-Koellreutter²³, segundo a autora -, a inclusão de exercícios de ginástica, com movimentos corporais ritmados, a utilização de canções como tema para as atividades de desenho, a utilização da manossolfa para solfejar as notas da canção aprendida – um resgate da proposta de Vasconcellos (1926), bem como a incorporação de mímicas nas canções.

Atualmente, a atividade coral ainda é desenvolvida nas escolas de Educação Básica, como parte do currículo formal (MATEIRO, ZANELLA, MADEIRO, 2013), nos Programas de Iniciação à Docência (PIBID) (OLIVEIRA, LOURENÇO, CRUZ, 2016; LIMA, SANTOS JÚNIOR, 2015; DALLAZEM, 2015), no Programa Mais Educação (ARAÚJO, 2016; PENNA *et al*, 2015) ou por meio da Extensão Universitária (MOREIRA, STOCCHERO, 2015).

No geral, os trabalhos mais recentes consultados para este capítulo relatam que as aulas de coro escolar têm apresentado diferentes características com relação ao número de alunos, à duração, aos conteúdos trabalhados, formatos, procedimentos e ao espaço onde ocorrem, provavelmente para atender as demandas e especificidades das diferentes realidades escolares. No contexto apresentado por Zanettini *et al* (2015), por exemplo, além do aprendizado das

²³ Compositor, flautista, regente, que chega ao Rio de Janeiro, em 1937, e propõe uma abordagem de educação musical centrada fortemente nos processos de criação (BRITO, 2001).

canções, as aulas são compostas por aquecimento e reflexão coletiva sobre os textos das canções.

Considerando o seguinte relato feito por Fagundes (1933), podemos pressupor que, até mesmo no contexto do Canto Orfeônico, a atividade de canto em sala de aula assumia diferentes abordagens, dependendo do momento no qual era ensinado. Ele disse:

não posso compreender o conteúdo educativo do canto coral feito em conjunto, á hora em que a sineta dá um sinal diferente dos outros, e cujas peças são escolhidas pela professora toda poderosa. (...) Prefiro os cantos feitos em classe, no momento em que esta o solicita ou que a professora o sugere para intervalar trabalhos monótonos ou que exijam grande dispendio de energia física ou mental. São mais naturais; divertem; descansam; predisõem (FAGUNDES, 1933, p. 9).

Mais uma vez, aqui a música surge como veículo de relaxamento, como diversão, como um conteúdo menos importante, o que pode ter contribuído para a constituição da *doxa* da música na educação básica, abordada por Pereira (2013).

Como não há disputa com outras disciplinas por espaço na grade curricular, os coros infantis retratados em trabalhos científicos mais atuais, cujas aulas são ministradas como atividade extraclasse – portanto, no período do contraturno escolar – costumam ter uma duração de tempo maior, bem como mais liberdade de apresentar aos alunos diferentes abordagens de performance. Esse é, por exemplo, o caso relatado por Cavalcanti, Silva e Gomes (2017), cuja duração do ensaio é de 100 minutos; e o apresentado por Mestre (2018), que oferece uma perspectiva cênica a jovens alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Já nos que fazem parte do currículo obrigatório, ministrados, provavelmente, no horário das aulas de Artes, notamos uma significativa diferença de carga horária nas seguintes realidades: as aulas de Nunes Filho (2017) possuem 60 minutos, enquanto cada uma das 7 aulas ministradas por Andrade (2018) para 920 crianças, entre a faixa etária de 3 a 10 anos de idade, possui a duração máxima de 40 minutos. Isso significa que o coro escolar realizado no próprio turno em que os alunos estudam e o que é realizado no contraturno possuem lógicas diferentes de funcionamento.

A partir das aulas de canto coral com turmas de 07 e 08 anos, durante 50 minutos semanais, Morais (2018) propõe uma abordagem transdisciplinar do coro escolar, tendo como características o rigor científico, a abertura ao imprevisível no processo de ensino aprendizagem

e a tolerância às diferentes formas de ver o mundo; e como objetivos o redimensionamento da prática docente, no sentido de atender às demandas dos alunos, e o ensino musical como agente de transformação humana.

Sua proposta transdisciplinar se firma no desenvolvimento integral humano, apresentando ao coro escolar quatro dimensões, sendo elas: a técnica, que abarca o desenvolvimento vocal, a consciência corporal e a compreensão da linguagem musical; a dimensão estética, pela percepção sobre os aspectos interpretativos; a dimensão cultural, pelo estudo de repertório musical pertencente a diferentes contextos; e a educacional, pelo exercício da escuta, da alteridade, da inclusão social e da superação dos desafios interpessoais. A autora afirma realizar, também, jogos de concentração e construção de repertório, primeiramente, a uma voz e, posteriormente, a duas vozes, por meio de cânone e *quodlibet*²⁴ (MORAIS, 2018).

Duas autoras acreditam propor uma prática coral escolar inovadora, ao sugerirem uma abordagem lúdica (OLIVEIRA, 2015), não descrita em detalhes pela autora, e uma abordagem didática (ANDRADE, 2018). Para Andrade (2018) o coro didático consiste numa perspectiva educativa da prática coral, na qual o regente-professor assume o compromisso de pensar, agir, planejar e avaliar o seu trabalho considerando, sempre, as questões de ensino e aprendizagem, o que faz com que, de acordo com a autora, a dinâmica que abrange a seleção de repertório, a organização do ensaio, a frequência, o gestual de regência, os projetos, dentre outros, ganhe novos significados.

Mais do que revelar as propostas das autoras supracitadas, o trabalho de ambas as autoras parece apontar para uma suposta ausência de uma prática lúdica e didática na concepção do coro infantil. Essa evidência levanta questões como: 1 – Essa ausência é real? e 2 – Se essa ausência existe, de fato, ela é característica da atividade coral infantil desenvolvida no campo educativo, do artístico, ou de ambos?

A preocupação com o trabalho corpóreo musical aliado ao aprendizado do canto é identificada em quatro trabalhos. Assim como Fernandez (1931), Moiteiro (2015) propõe uma abordagem do coro escolar que combine atividades de expressão corporal, exercícios rítmicos e técnica vocal em uma mesma atividade. Vasconcellos (1932), inspirada pela proposta de

²⁴ Também chamada de canções parceiras, “esta técnica composicional usa duas melodias claramente definidas e bem conhecidas que possuem a mesma estrutura harmônica fundamental” (DWYER, 2009, p. 173, tradução nossa).

educação musical de Émile Jacques-Dalcroze²⁵, incentiva o exercício de ginástica rítmica aliado ao canto em classes de crianças de 5 e 6 anos e Zanettini et al (2015) adicionam movimentação corporal (coreografia) à performance vocal por acreditar que, nessa condição, os sistemas cerebrais relacionados à linguagem, à memória e à ordenação sequencial podem ser ativados.

A estrutura do ensaio apresentada por Andrade (2018) é composta por atividades de socialização, aquecimento vocal e corporal, aprendizagem de canções e relaxamento. O número e a variedade de atividades, por ensaio, são maiores nas turmas da Educação Infantil, em decorrência da natureza dessa faixa etária. Pelo mesmo motivo, as canções são mais curtas e as respectivas extensões vocais menores que a de faixas etárias dos alunos de maior idade. Nos ensaios das turmas do ensino Fundamental, a autora enfatiza a diversidade cultural de repertório, o desenvolvimento da percepção musical e o treinamento vocal (ANDRADE, 2018).

Nem sempre quem conduz a atividade coral na escola é um profissional do campo musical, como é o exemplo de um Projeto de extensão de um curso superior de enfermagem, coordenado e regido por uma enfermeira, em uma Escola de Educação Básica pública. Esse projeto atende alunos do 2º ao 6º ano do Ensino Fundamental, em horário extraclasse, mais precisamente no final da tarde, com fins a atender crianças que estudam, tanto do período matutino, quanto do vespertino (ZANETTINI et al, 2015).

As aulas relatadas por Silva e Wolffenbüttel (2017), ministradas às sextas-feiras, no contraturno, com duração de 1 hora e meia, eram compostas de três momentos: o da apreciação musical, o do trabalho técnico e a da aprendizagem do repertório. Considerando que o grupo se dividia em três vozes, parte do aprendizado individual era realizado em casa, por meio de gravações organizadas previamente para esta finalidade. O repertório era composto por canções do universo dos alunos participantes e estruturado por meio da utilização de padrões rítmico-melódicos repetitivos, também chamados de *ostinati* e cânones.

Mais uma vez, observa-se o reforço da imagem da música como veículo de recreação. A partir de marcos teóricos que abordam a adoção de processos criativos, como Fonseca (1961) e Mársico (1979) e Moiteiro (2015), mencionadas na seção anterior, é possível intuir que eles ganham espaço nas aulas de música à medida em que a atividade de canto começa a perder

²⁵ Compositor e educador musical suíço que baseou sua pedagogia de compreensão musical na interação mente-corpo (MARIANI, 2012).

força, não à toa, coincidindo com a promulgação da LDB nº 4024, de 1961, talvez, por não comporem a *doxa* do campo artístico.

As quatro dimensões do coro escolar citadas por Moraes (2018), quais sejam a técnica, a estética, a cultural e a educacional parecem sintetizar a disputa entre o campo artístico e educativo que se percebe na atividade realizada no contexto escolar. Historicamente, elas sempre estiveram envolvidas, adquirindo, contudo, diferentes pesos e intenções. Mas, ao que parece, nessa disputa, as disposições do campo artístico, como as dimensões técnica, estética e cultural, têm permanecido forte dentro do espaço educativo.

1.8 Da participação discente

Os artigos publicados na Revista do Ensino de Belo Horizonte, entre os anos de 1925 e 1961, apontam para a possibilidade de que, no contexto do canto orfeônico, a crença no talento inato compunha a *doxa* docente e, de certa forma, determinava o papel que diferentes alunos exerceriam no coro escolar. Na prática, eles eram classificados como afinados ou desafinados (FERRARA, 1947, n.184, p.49), os de boa voz ou “os demais” (FONSECA, 1961, p. 11) e os “elementos bons” ou os “elementos negativos” (VASCONCELLOS, 1926e, p. 324).

Apesar das recorrentes manifestações da crença no talento, ao que parece, havia também um esforço para se fazer a inclusão no coro escolar, realizado em sala de aula, dos alunos que apresentavam dificuldades músico-vocais. Contudo, é possível perceber, a partir da revisão bibliográfica, a prática comum entre os professores de realizar uma seleção dos alunos afinados, uma espécie de elite vocal, para compor um coro em apresentações oficiais escolares - prática que fica explícita na já citada definição de coro escolar por Mársico (1979, p.43) e que julgo importante o seu reforço aqui: "um agrupamento de alunos escolhidos por seu bom timbre vocal e excelente entoação em atos escolares (...)".

No que diz respeito à crença no talento, Eutrópio (1925b) dizia ser possível ao professor identificar 8, 10 ou 15 alunos que possuíssem melhor voz e aptidão para música, apesar do pequeno tempo de aula dedicado à atividade. Seriam estes os primeiros a aprender os hinos que seriam, posteriormente, ensinados à turma. E, se o professor conseguisse reunir um grupo de cada uma das quatro séries do curso, poderia se formar um grupo autônomo de cantores (EUTRÓPIO, 1925c), o que podemos ler como "grupo selete".

Cerca de trinta e seis anos à frente, Fonseca (1961) afirmou que os dons das crianças começam a se revelar aos 10 anos de idade, quando a professora deveria aproveitar “essas aptidões que desabrocham” e encaminhá-las “para um futuro melhor, um ‘status’ social mais sólido e as liberta[r] da delinqüência juvenil, mal que ameaça[ria] a mocidade” (FONSECA, 1961, p. 112) - declaração que levanta dúvidas a respeito do futuro desses jovens, caso nenhuma aptidão se desabrochasse.

Contemporânea de Eutrópio, Branca de Carvalho Vasconcellos, autora que mais publicou textos relacionados ao Coro Escolar na Revista do Ensino, demonstra crença no talento, mas considera como causas da desafinação vocal infantil fatores ambientais, como a cultura familiar, ou questões relacionadas ao temperamento da criança, como a timidez (VASCONCELLOS, 1926e), por exemplo.

Em relação à cultura familiar, Vasconcellos (1926b) atribui às crianças que não conseguem afinar a influência do modelo vocal inadequado da mãe, que entoou desafinadamente canções para elas enquanto bebês, ainda no berço (VASCONCELLOS, 1926b). Em suas palavras,

Quanta creancinha não houvera por ahi, **dotada naturalmente** de um ouvido normal e de uma **perfeita aptidão auditiva**, mas que, por uma dessas influencias do berço, ficarão mais tarde privadas de gosar as incomparaveis delicias da arte musical (...)? (VASCONCELLOS, 1926b, p.133, grifo meu).

De acordo com a autora, as crianças que já nascem com o senso de entonação são aquelas capazes de repetir uma melodia após tê-la escutado uma única vez, não sendo raros esses casos. E, para se identificar se uma criança teria ou não um “bom ouvido”, bastaria ao professor identificar a capacidade do aluno de perceber a diferença entre diferentes sons, por exemplo. E, nesse caso, embora ela afirme que “no canto, o ouvido manda e o aparelho fonador obedece” (VASCONCELLOS, 1926d, p. 222), a autora tem a consciência de que nem sempre a posse de um “bom ouvido” garante uma boa correspondência entre o aparelho vocal e a percepção, sendo necessária, às vezes, a realização de um treinamento vocal e respiratório.

Apesar da suposta ausência de talento de poucos, a autora considera a possibilidade de que a ação de cantar afinado é uma competência que pode ser adquirida por meio de treinamento. Em sua opinião, aqueles cujo ouvido é tardo²⁶, nesse trabalho, deveriam ser

²⁶ A autora não define a expressão "ouvido tardo". Contudo, o contexto do texto deixa implícita a relação dessa expressão com a dificuldade de se perceber auditivamente contornos melódicos.

educados paciente e progressivamente, tão logo a dificuldade fosse identificada (VASCONCELLOS, 1926d). Nesse sentido, ela afirma que

Salvo raras exceções, todas as vózes infantis são aproveitáveis. (...) Iremos, pouco a pouco, corrigindo pequenos defeitos, procuraremos melhorar o timbre, ajustar a afinação, etc. Isso, suavemente, sem constrangimento ou esforço para o aluno, pois a hora do canto deve ser sempre de alegria, de descanso e de recreação, nunca de aborrecimento ou canção (VASCONCELLOS, 1926a, p.91).

A fim de solucionar o problema de entonação dos meninos, em fase de muda vocal, ao invés de afastá-los da atividade, Vasconcellos (1926f) orienta o docente a restringir nas canções a extensão de notas que estes meninos cantarão - o que corresponde à visão predominante atual (ARAÚJO, COSTA & LOPES, 2021; DISCACCIATI, 2000; CRUZ, 2003) e se contrapõe à pedagogia vocal adotada por Leck e Jordan (2009), isolados do campo em relação à escolha de manter o garoto, em fase de muda vocal, cantando com a voz aguda infantil, enquanto ela se expande naturalmente para a região grave, da nova voz que surgirá.

Quanto aos demais, a afinação do grupo poderia se dar naturalmente pelo canto em intensidade moderada, quando todas as crianças teriam a oportunidade de se escutar e de se ajustar à afinação dos demais (VASCONCELLOS, 1926e). Mas, nesse processo, considerava importante que a professora não fizesse observações pessoais às crianças ou à turma. Do contrário, permitisse que, espontaneamente, todos a si mesmo se afinassem, por meio da imitação e repetição vocal-melódica (VASCONCELLOS, 1926d).

Para que isso fosse possível, Branca de Carvalho Vasconcellos propunha a divisão da classe entre afinados e desafinados, na mesma linha de pensamento de Fernandez (1931) e Fonseca (1961). Para ela

A professora deveria formar um grupo central no coro a partir dos alunos possuidores de “melhor voz” e incluir os demais em torno desses. “Mesmo que entre eles alguns se mostrem incapaz de tomar parte no câro, essa circunstancia não deve inquietar a professora ou desanimar-a. A experiência tem demonstrado que, salvo poucas exceções, não é esse um defeito invencível. Depois de algum tempo de exercício, essas vózes hão de ajustar-se ás outras; ouvindo e imitando os mais dotados, esses que parecem refractarios irão, sob essa influencia, ageitando e concertando a entoação” (VASCONCELLOS, 1926f, p. 354 - 355).

Na Revista “Ilustração Musical” (Figura 05), Lorenzo Fernandez (1931), afirmou que os resultados musicais desejados pelos professores dependeriam das condições apresentadas pelos alunos, sendo necessário que eles tivessem: i. condições físicas e emocionais “normais”; ii. sentido de entoação e iii. sentido rítmico. Consideradas essas condições ideais, na sua visão, os alunos deveriam ser separados em três grupos, sendo eles os anormais, os normais e os excepcionais, aqueles que aprendem muito rapidamente.

Figura 05: Revista Ilustração Musical

ILUSTRAÇÃO MUSICAL
REVISTA MENSAL DE CULTURA E INFORMAÇÕES MUSICAIS

Director: **PROF. O. LORENZO FERNANDEZ** (de I. N. M.) Editor-chefe: **DR. AUGUSTO F. LOPES GONCALVES**
Redactores: Dr. Alberto Rocha, Dr. Andrade Marley, Prof. Lutz Heiter e Prof. Gustavo Berthouze (de I. N. M.)

ORÇAO OFFICIAL DE: Associação Brasileira de Musica, Escola de Musica Figueiredo, Escola e Gremio Arcangelo Corelli, do Rio de Janeiro — Instituto de Musica, de Bahia — Instituto Carlos Gomes, de Belem — Conservatorio de Musica, de Niteroi.

COLLABORADORES:
BRASIL:
RIO DE JANEIRO: Prof. Albuquerque Costa (I. N. M.); Dr. Alberto de Castro (Mentor da A. de Letras e professor da Faculdade de Medicina); Prof. Antonieta de Souza (I. N. M.); Prof. Barros Neto (I. N. M.); Prof. Carlos de Carvalha (I. N. M.); Prof. Celso Jannetle (I. N. M.); Prof. Chastley Lachmann; Prof. Custodio Gato (I. N. M.); Prof. Ferrin de Vasconcelos (I. N. M.); Prof. Francisco Braga (I. N. M.); Prof. Guilherme Borzamba (I. N. M.); Prof. Henrique Oswald (I. N. M.); Dr. Helder da Cunha; Prof. João Nunes (I. N. M.); Prof. J. Otaviano (I. N. M.); Leoni Pinho; Prof. Luciano Galat (Director do I. N. M.); Luiz Eduardo Seta, Madalga Garcia de Oliveira; Dr. Manoel Estevão; Dr. Manoel Saraiva; Prof. Paulo Lopes (I. N. M.); Prof. Pierre Michelowsky; Dr. Renato de Almeida; Sr. Rosendo Martins; Dr. Raul Brandão; Dr. Rodrigues Barbosa (I. N. M.); Dr. Ruyner Faria (da Academia de Letras); Prof. Rossini Freitas; Dr. Ribem de Figueiredo; Prof. Salvadore Roberto; Prof. Samuel Carneiro Costa; Prof. Silva Maia (I. N. M.); Tupyja Gress; Prof. Vera Esteves.
Ilustradores: Carlos Oswald, Correa Dias e Oswaldo Teziera.
Collaborador photographico: Nicolas.

ESTRANGEIRO:
ALLEMANHA: Bestiacher-Thurneier (Berlim)
ESPAÑA: Mario Marco (Barcelona)
FRANÇA: André Coenry (Paris)

REPRESENTANTES:
BUENOS-AIRES: Augusto Eberle, Calle Uruguay, 44.
SANTIAGO (Chile): Alberto Neumann, Cañal Barros 357.
HAVANA (Cuba): Carlos Zinsmeister, J. C. Reina 182.
LIMA (Perú): The U. Society Inc., Apartado 76.

NEW YORK: John D. Helber, 408 Fourth Avenue.
MEXICO: The U. S. Incorporated, Apartado 985.
ASSUMPCAO (Paraguay): Enrique Roca, Palmes 30.
PORTUGAL: Gaspar de Bettencourt (Lisboa).

RECIFE: Dr. Arcenio Meira, Dr. Waldemar de Oliveira, Prof. Vazzer Filipeilli.
MACIO: Dr. Dáguas Junior, Prof. L. Luvierre.
S. SALVADOR: Prof. Doolido Frées (C. de M.); Prof. Zelmira Silvany (C. de M.).
CURITYBA: Prof. Nicoláo dos Santos.
PORTO ALEGRE: Prof. Assessor Garziano (C. de M.).
PELOTAS: Prof. Milton Lemos (C. de M.).
RIO GRANDE: Prof. Heitor Lemos (C. de M.).

PARAHYBA: Dr. Amador Navarro.

PARANÁ: Dr. Amador Navarro.

RECIFE: Dr. Arcenio Meira, Dr. Waldemar de Oliveira, Prof. Vazzer Filipeilli.

MACIO: Dr. Dáguas Junior, Prof. L. Luvierre.

S. SALVADOR: Prof. Doolido Frées (C. de M.); Prof. Zelmira Silvany (C. de M.).

CURITYBA: Prof. Nicoláo dos Santos.

PORTO ALEGRE: Prof. Assessor Garziano (C. de M.).

PELOTAS: Prof. Milton Lemos (C. de M.).

RIO GRANDE: Prof. Heitor Lemos (C. de M.).

Redacção e administração: **R. ALFANDEGA 54, sob. — C. Postal, 648 — T. 4-4883 — RIO DE JANEIRO**
Agencia em S. Paulo: Rua S. Bento, 37 — Salas 6 e 5
Numero avulso no Brasil: 10000; estrangeiro: 48900
ASSIGNATURA: BRASIL — 8 meses, registrado 100000; um anno, registrado 208000
ESTRANGEIRO — 6 meses, registrado, \$2.50 dollars; um anno, registrado, 4.75 dollars.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos nos artigos assinados. É expressamente prohibido reproduzir os artigos, photographias, esboços e gravuras originaes desta revista, sem a aprovação exclusiva de ILUSTRAÇÃO MUSICAL.

SUMMARIO:
Pela Inutilidade — Augusto F. Lopes Goncalves; Gabriel Durã — Oscar Lorenzo Fernandez: O caso coral nas escolas — Flávio de Valle; As épocas da musica — Pela organização da musica no Brazil — Diogenes Jansen; A nacionalização da musica brasileira — O. Berthouze; Bach em song — Pierre Michelowsky; Musica caracteristica — Marcos de Andrade; Santos — Maria Fernandez; Opera — Alfredo Rocha; Rádio — Gijal Prager; Musica popular — Vida musical — Diretores — Associações — Edições musicais — Discos — Livros — Revistas.
Na capa: GABRIEL SAURE.
Colonia BHU SAVAÜ.
Supplemento musical: J. M. de Valle; 1ª. Prólogo — Para piano.

Fonte: <https://lorenzofernandez.org/>

Ainda de acordo com Fernandez (1931), as implicações pedagógicas oriundas de tal classificação, que poderia ser obtida por testes e confirmadas pela percepção do professor, são as seguintes: Os excepcionais seriam auxiliares do professor, no ensino aos demais — semelhante à proposta de Vasconcelos - e os anormais deveriam ser tratados com cuidados

especiais para cada caso, ora visando as anomalias físicas, ora visando a fraqueza mental. Nesse ponto, embora os termos utilizados não pareçam ser os mais adequados, não deixam de ser estratégias pedagógicas para que a ação funcione.

Quanto à Fonseca (1961), embora ela afirmava ser de competência da professora descobrir vocações, igualmente informava que a aptidão para a arte não dependia de predisposições sensoriais, sendo necessário também que a professora “escolha os alunos de boa voz e que aplique exercícios aos que não a possuem ou são desafinados, sem, entretanto, decepcioná-los, pedindo-lhes primeiramente que ouçam os companheiros” (FONSECA, 1961, p. 111).

Voltando à proposta de Vasconcellos, em uma sala ainda vocalmente não treinada, havendo crianças desafinadas, deveria se fazer, então, uma seleção vocal temporária entre os afinados e os desafinados, “o que vale dizer os elementos *bons* e os chamados *negativos* (ou que pareçam taes)” (VASCONCELLOS, 1926e, p.234, grifos da autora), mas não na primeira aula, o que seria um erro.

Para isso, a professora deveria ensinar para toda a turma uma canção fácil, simples e adaptada à faixa etária a ser cantada em conjunto, nas primeiras aulas – uma oportunidade para que os desafinados adquirissem o senso de entonação, tendo como modelo os demais alunos afinados. Após um período de tempo não especificado pela autora, as crianças deveriam ser ouvidas em pequenos grupos de 4 ou cinco indivíduos, a fim de que a professora identificasse os desafinados e os afastasse provisoriamente do grupo (VASCONCELLOS, 1926e), o que representa, em si, um ato de exclusão, de seleção.

“Assim se procede até que do grupo tenham sido retirados gradativamente todos os elementos negativos, os quaes, durante cerca de um mez, devem se limitar a escutar os companheiros” (VASCONCELLOS, 1926e, p.234). Esses alunos, cuja performance tenha sido rejeitada, devem treinar, por um tempo, uma canção já aprendida pelos demais. Este procedimento é repetido, até que os desafinados adquiram o senso de entonação. Embora a intenção seja a de incluí-los, posteriormente, as práticas continuam sendo as de seleção, de separação.

Orientação similar é dada por Fonseca (1962), na ocasião em que a autora afirma a importância do coro orfeônico na realização das festividades escolares: “É necessário também que escolha os alunos de boa voz e que aplique exercícios aos que não a possuem ou são

desafinados, sem entretanto, decepcioná-los, pedindo-lhes primeiramente que ouçam os companheiros (FONSECA, 1962, p.19).

No campo das pesquisas mais recentes relacionadas ao coro escolar, percebe-se uma tendência filosófica à defesa de mecanismos que incluam alunos, independente dos problemas de aprendizagem que os acometem. E ousa a inferir, a partir dessa tendência, que, se ela surge, é em reação à possível existência de uma cultura de seleção vocal, realizado em coros infantis, não necessariamente escolares, como denuncia Lima (2017), que a compreende como uma forma de violência simbólica.

Nesse contexto, Iwamoto (2009) investiga as causas da desafinação vocal de crianças pertencentes ao ensino fundamental de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Barueri, em São Paulo, que não conseguiam cantar afinadamente, apesar de ter como exemplo o modelo vocal da professora e dos demais colegas de turma. Após investigar as causas do problema, a autora elaborou um programa de atividades vocais cujos efeitos foram positivos na melhoria da afinação dos alunos, mediante a atendimentos individuais e ênfase na prática do canto coletivo, desde os primeiros anos escolares.

Braga (2010) desmistifica o conceito de talento musical como um fator inato e, baseando-se em teorias cognitivas, defende a ideia de que o canto é uma habilidade adquirida por meio de um processo de autoplaticidade cerebral, sendo imprescindível a adaptação da atividade, por parte de quem a realiza, às diferentes realidades educacionais.

Nunes Filho (2017) e Oliveira (2015) afirmam não realizar seleção vocal nos coros escolares e, quando há seleção de alunos para esta atividade, ela se dá por meio de uma entrevista, cujos critérios de avaliação não são musicais, mas incluem a disponibilidade de horário da criança e o compromisso de participação nos ensaios e apresentações públicas, firmado pelo responsável direto do aluno (OLIVEIRA, 2015).

Moiteiro (2015) defende a abolição dos mecanismos de seleção em coros escolares e a ideia de que atividade de canto coral, dentro de uma escola pública, deve permitir a inclusão social dos alunos. Embora a autora não apresente sugestões para se solucionar a questão, ela afirma ser inconcebível pensar na ministração de uma aula de música “sem que sejam anteriormente trabalhados os problemas socioeconômicos” dos alunos.

Portanto, para Moiteiro (2015), antes de pensar este aluno na condição de cantor, dever-se-ia, ao menos, amenizar os agravantes sociais que o atinge. E, talvez, a mensagem que tal

posicionamento queira nos informar é a de que o aprendizado do canto depende também de questões não relacionadas ao único e ao exclusivo treinamento técnico-vocal.

Ao identificar, além da timidez, os problemas de alfabetização que acometiam algumas crianças e as limitava a capacidade de leitura do texto das canções, Nunes Filho (2017) informa integrar esses alunos por meio de atribuição de tarefas, como organização do grupo, por vozes, e distribuição de material, como a cópia das canções – embora não tenha explicado a relação existente entre a alfabetização e a capacidade de aprendizado de canções, que pode se dar por imitação - postura pedagógica semelhante à apresentada pelo professor de música no já citado filme *Les Choristes*, quando o garoto desafinado recebe a função de "estante de partitura" - uma tentativa de inclusão excludente.

Já a experiência de Morais (2018) com turmas de 07 e 08 anos de uma escola de Educação Básica demonstrou que os alunos considerados de inclusão não apresentam desafios significativos para o desenvolvimento das atividades de canto coletivo. De outra forma, os maiores desafios enfrentados pela autora para a realização do trabalho estavam relacionados às relações interpessoais dos alunos.

A despeito dos avanços que o campo parece apresentar por meio da bibliografia mais recente e da percepção da existência de um cuidado com o bem estar da criança, pelo menos teoricamente no sentido de que as intervenções pedagógicas não lhe traumatizem, sobretudo nas falas de Vasconcellos, escancara-se a coexistência de duas crenças conflitantes: a crença no talento inato e a crença de que é possível o treinamento para a aquisição da afinação, que deveria ser feito quase que subliminarmente, apenas pela vivência, juntamente com outros que afinam, sem que haja uma interferência pedagógica direta. A preocupação com a inclusão coexiste e conflita com a ideia da seleção.

Há uma preocupação com o ensino, por meio da intervenção pedagógica, ao mesmo tempo em que há uma preocupação com o resultado final. Em outras palavras, o campo educativo manifesto na tentativa da inclusão dos chamados "desafinados" é fortemente solapado pelas crenças do campo artístico. Na interrelação entre campo artístico e campo educativo, as *doxas* se cruzam. Contudo, o campo artístico é mais forte e mais autônomo, e suas crenças parecem vencer.

1.9 Da docência e sua formação

“Tratar o Canto Coral na escola exige de fato certo saber” (OLIVEIRA, 2015, p. 2).

Quando nos referimos à formação docente para o ensino de canto coral no contexto da escola de Educação Básica, concluímos, por antecedência, que o trabalho realizado, neste local, pode ser bastante diferente de outros contextos, como o das escolas especializadas de música ou do chamado Terceiro Setor. Isso significa que, além dos aspectos técnico-musicais, a formação desse profissional precisa considerar as especificidades, que se impõem ao trabalho, intrínsecas a este contexto, sobretudo relacionadas à infraestrutura local e à dinâmica escolar.

Vale um destaque para o fato de que, no contexto do Canto Orfeônico, quem conduzia e ensinava o canto, incluindo os exercícios vocais e respiratórios, além do ensino da teoria musical, era a própria professora regente de sala. E, no contexto atual, em tese, o profissional mais indicado para fazê-lo, no contexto da Educação Básica, é o professor licenciado em música. Em ambos os contextos, não se pode afirmar se os profissionais foram ou não adequadamente preparados para exercer a função.

As variadas orientações dos autores referentes à condução do coro escolar no contexto do Canto Orfeônico, sobretudo nos artigos publicados na Revista do Ensino, surpreendem por revelar o nível de conhecimento técnico e musical esperado de uma professora regente de sala, além dos demais conhecimentos ministrados por ela. Provavelmente, por esse motivo, uma das primeiras iniciativas de Villa-Lobos, ao assumir as funções de orientador de Música e Canto Orfeônico, no Distrito Federal, tenha sido a

criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; (...) criação do Orfeão de Professores do Distrito Federal; [além da] (...) criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa do ensino de música (PAZ, 2000, p.13).

De acordo com o texto Valor (1925), a professora de coro escolar precisava ser alegre, amorosa, flexível, a ponto de se adaptar à natureza da criança, “ensinar a cantar com animo e ilusão, sempre com o semblante jovial, dando às aulas o aspecto de recreio” (VALOR, 1925, p.251) e possuir conhecimentos completos de história, de estética e da técnica musical, incluindo ritmo, entonação, intervalos, escalas maiores e menores, tons maiores e relativos e compassos, dentre outros (VALOR, 1925).

A importância de que ela seja alegre e não mal-humorada consistia na possibilidade de ela contagiar a sala de aula, preparando-a moralmente, antes de dar início ao ensino do repertório, a fim de propiciar o aprendizado. Além disso, ela devia possuir um modelo vocal adequado para as crianças, visto ser ela a própria professora de canto (VASCONCELLOS, 1926d). Na opinião de Mársico (1979), ainda que o professor não possua a voz tecnicamente trabalhada ou conhecimentos aprofundados de teoria musical, ele deve ser o referencial para o grupo, apresentando um modelo vocal afinado, natural e compatível com a tessitura dos alunos, a fim de lhes preservar a saúde vocal.

Para Lorenzo Fernandez (1931), o professor de canto escolar deveria reunir três condições essenciais: i. sólida cultura musical; ii. entusiasmo e devotamento à Arte - não sem propósito, escrita com letra maiúscula, pela possível relação com a ideia de "boa música", revelando uma crença do campo artístico - e iii. capacidade pedagógica. Nesse sentido, desejava-se que ele tivesse estudado harmonia, contraponto e fuga, composição e estética, que apreciasse a "boa música", que tivesse calma, que fosse capaz de despertar no aluno a alegria de cantar e que compreendesse a alma infantil, sendo capaz de ser compreendido ao explicar ideias com clareza e simplicidade e evitar a monotonia, ao intercalar histórias e jogos provenientes dos conteúdos teóricos.

No canto, competia à professora cultivar e enriquecer, no sentido de ampliar o repertório que a criança já possuía, pertencentes à tradição local, imprimindo-lhe novos ritmos, jogos e brincadeiras e introduzindo, inclusive instrumentos musicais como chocalhos, campainhas e tímpanos (FONSECA, 1961).

Segundo a fala da autora, seria responsabilidade da professora identificar nos alunos, individualmente, anomalias como problemas orgânicos na musculatura vocal, surdez parcial, timidez, desafinação, desatenção, disritmia e apatia, intervindo com exercícios específicos para a correção de cada uma delas - uma crença do campo educativo -, além de identificar os alunos musicalmente vocacionados (FONSECA, 1961) - uma crença do campo artístico.

O papel do educador é despertar essa capacidade [de exprimir e/ou apreciar música] (...) fazendo, pois, da música um elemento de disciplina, de socialização, de elevação moral, intelectual e artística e de auxílio na formação da consciência cívica. Compete à professora (...) preparar um público apreciador da boa arte e descobrir vocações (FONSECA, 1961, p. 103).

É necessário que o professor tenha a disponibilidade interna pra aprender durante o processo de ensino, permitindo a transformação de sua prática a partir das necessidades apresentadas pelo grupo. Antes de se propor implantar a estrutura convencional de aula coral, numa escola de Educação Básica, às vezes, será necessário ao professor trabalhar outros aspectos que atendam às necessidades pessoais dos alunos. Considerando que este contexto possui sua própria lógica de organização temporal, dependendo do momento em que a atividades é realizada, sua dinâmica muda, quando, por exemplo, a aula acontece após a recreação, tornando-se necessário criar jogos de concentração (MORAIS, 2018).

Para Zoldan et al (2015),

O professor [de música] tem que estar disposto a transformar a realidade do seu aluno, mas primeiro terá que aceita-lo do jeito em que está. Ao acolher esse sujeito está dando uma chance de mudança, apresentando novos caminhos e construirá, juntamente com ele, uma nova realidade (ZOLDAN et al, 2015, p. 231).

Para Nunes Filho (2017), o “regente/educador” deveria se preocupar com o ensino aprendido e com os aspectos afetivo sociais dos alunos, numa perspectiva transdisciplinar, cujo objetivo é estimular a coexistência do pensamento, do sentimento e da ação, para promover maior estímulo e motivação nos coristas na busca de conhecimento.

Schimiti (2003), responsável por um projeto de coro infantil junto à Rede Municipal de Ensino da cidade de Londrina, no Paraná, considera imprescindível que o regente de coro infantil, enquanto educador musical, preencha requisitos básicos como ter uma ampla formação, uma prática pedagógica bem fundamentada, conhecer as etapas do desenvolvimento da personalidade infantil, bem como o nível de abstração que as crianças possuem, ser paciente, afetivo e compreensivo, fornecer estímulos que favoreçam o desenvolvimento da autoconfiança e da disciplina, usar flexivelmente o planejamento e executá-lo de maneira lúdica, possuir ampla cultura, sendo capaz de relacionar o repertório musical à diferentes áreas do conhecimento, ser um bom modelo vocal e conhecer as etapas do desenvolvimento vocal infantil. Embora esta lista conserve os aspectos de formação técnica e artística, próprias do campo artístico, ela apresenta, igualmente, requisitos próprios do campo educativo.

Oliveira (2015) afirma que nem todo mundo possui as habilidades necessárias para trabalhar com canto coral como, por exemplo, a capacidade de analisar o conhecimento musical prévio dos alunos candidatos ao coro, tornando-se necessário, por parte do educador musical, o

investimento numa formação continuada, que incluía as noções básicas de condução gestual, de afinação, de voz infantil e de escolha de repertório.

De acordo com a autora esse cenário é fruto de dois problemas, quais sejam a escassez de materiais que poderiam subsidiar a prática e a formação de professores para a área, bem como a ineficácia da universidade em preparar esse profissional, de acordo com as realidades que eles encontrarão na escola pública (OLIVEIRA, 2015) – motivo elencado também por Sobreira e Boechat (2017). Assim como afirmam Cavalcanti, Silva e Gomes:

Como licenciandos, não devemos nos conformar apenas com os conhecimentos adquiridos nas aulas do curso e sim, precisamos buscar mais (...) observando os resultados na sala de aula, refletindo sobre eles (...) pensando em soluções viáveis para os problemas encontrados (CAVALCANTI, SILVA, GOMES, 2017, p.7).

Embora as preocupações de Oliveira (2015), Sobreira e Boechat (2017) e Cavalcanti, Silva e Gomes (2017) possam ser interpretadas como o enfraquecimento da visão do coro como possibilidade para a educação escolar, o que elas revelam é uma conscientização de que os cursos de formação de professores em Música, se abordam conhecimentos referentes ao canto coral infantil, o fazem priorizando a dimensão artística em detrimento da pedagógica, o que fortalece ainda mais as crenças do campo artístico, que colidirão com as necessidades do campo educativo, e que, possivelmente, vai se impor, no cotidiano escolar.

Em relação à publicação de materiais pedagógicos de apoio ao professor, no início do século XX, mais precisamente em 1914, os educadores musicais paulistas chamados Carlos Cardim e João Gomes Júnior publicaram o livro intitulado “O ensino de música pelo methodo analytico”, com o objetivo de embasar a prática coral escolar e estabelecer, junto a outros educadores musicais, as bases para essa prática nas escolas estaduais paulistas (MOREIRA; SILVA, 2018).

Após a implantação do Canto Orfeônico, no Brasil, por meio do Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, o compositor Villa-Lobos seleciona e prepara materiais que serviriam de base para essa formação. Portanto, para ministrar o programa de educação musical, elaborado pelo referido músico, constituía-se como pré-requisito, o credenciamento dos professores fornecido pelos cursos regulares, que incluíam uma parte de formação e preparação, seguida de uma especialização ministrada pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, além da certificação dos cursos de férias e emergenciais (PAES, 2000).

Segundo Moreira e Silva (2018), percebe-se, a partir de 1970, uma descontinuidade da produção de material didático voltado para o canto coral, muito embora, Leda Osório Mársico organiza, em 1978, junto ao Ministério da Educação e Cultura, o livro “O Canto na escola de 1º grau”, que é relançado, no ano seguinte, sob sua autoria, recebendo o título de “Voz Infantil e o desenvolvimento músico-vocal”.

No que se refere à formação atual desse profissional, identificou-se, na literatura analisada, a menção à oferta de uma disciplina chamada “Regência de Corais Escolares” no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cujos objetivos são

aprimorar técnicas e dinâmicas de ensaio voltadas para o público alvo, desenvolver a comunicação e expressão através do gestual da regência, tratar questões básicas de técnica vocal infanto-juvenil e inserir um repertório de dificuldade simples e médio com músicas folclóricas, eruditas e populares (SOUZA; REIS, 2019, p.355).

Esta disciplina também apresenta um panorama histórico da prática coral escolar brasileira, uma discussão a respeito das formas como essa prática pode se manifestar nesse contexto, bem como das responsabilidades dos agentes envolvidos nessa atividade e técnicas de arranjo vocal que possibilitem ao professor adaptar o repertório de canções às suas respectivas turmas (SOUZA, REIS, 2019).

Nela, o coro escolar é abordado como uma ferramenta de musicalização, apresentando aos licenciandos um repertório de jogos e brincadeiras que garantam, de maneira lúdica, o ensino musical e o despertar do interesse das crianças e dos adolescentes - abordagem inclinada às preocupações do campo educativo, embora seus objetivos pareçam fortemente inclinados às crenças do campo artístico. E, embora ela possibilite aos licenciandos uma oportunidade para planejar e executar suas “propostas de ensaio”, bem como a avaliar os resultados obtidos, é importante não ignorar o fato de ser realizada com adultos, em um ambiente naturalmente diferente do contexto (SOUZA, REIS, 2019).

Nessa mesma perspectiva, Braga (2014) realizou uma investigação com o objetivo de verificar se alguns componentes curriculares, que possuem a expressão vocal como o centro do interesse, quais sejam “Canto Coral”, “Canto Coral Aplicado” e “Regência Coral e Técnica Vocal” de três diferentes cursos de Licenciatura em Música, se relacionam com o trabalho a ser desenvolvido na escola de Educação Básica. A autora entrevista três professores universitários,

que ministram tais disciplinas, e três egressos, um de cada curso, além de analisar a performance vocal produzidos em ambos os espaços.

Os dados dessa pesquisa demonstraram que as habilidades desenvolvidas, dentro dos referidos componentes curriculares, não têm qualquer relação com o ensino de música no espaço da escola de Educação Básica, o que respalda a preocupação e a supracitada crítica aos currículos dos cursos de formação de professores em música.

Embora reconheça a necessidade da formação musical para se ministrarem aulas de coro infantil, Andrade (2018) afirma que sua experiência lhe permitiu perceber a relevância de se obter conhecimentos pedagógicos, sobretudo relacionados a “como ensinar” - mais um indício de lutas entre os campos. O fato de a experiência dar ao professor de música, no exercício do seu trabalho, a percepção de que conhecimentos pedagógicos são relevantes para o ensino na escola de educação básica revela muito sobre as crenças do campo. Licenciandos em música costumam portar fortemente crenças do campo artístico, mesmo atuando no campo educativo. A seguinte citação ilustra com afinco essa ideia:

Muitos alunos de cursos de Licenciatura em Música não percebem que, além do enorme prazer em aprofundar seus conhecimentos teóricos musicais, ampliando sua cultura musical e aprimorando a sua técnica e prática interpretativa, existem as matérias de pedagogia geral e musical, finalidade principal dessa formação. (...) Durante o período de minha graduação (...) questioneei o fato de estar me dedicando em excesso às questões pedagógicas e menos às práticas musicais, uma vez que eu, inquestionavelmente, me dedicaria à regência coral. Entretanto, foi exatamente no curso dessas matérias que descobri que, na realidade, a função de regente de coros é a de um eterno professor de música e o quanto a formação pedagógica poderia promover o meu crescimento como regente (ASSEF, 2013, p.61-62).

Andrade (2018) também afirma que o professor deveria planejar as atividades do coro escolar, considerando as expectativas da escola, as necessidades educativas das crianças e as propostas educacionais dispostas em documentos oficiais, tais como na Base Nacional Comum, bem como tornar prazerosa uma atividade obrigatória e conquistar a atenção de tantas crianças, ao mesmo tempo.

Nessa seção, reaparecem a visão da música enquanto ferramenta de recreação (VALOR, 1925) de socialização e civismo (FONSECA, 1961) e crenças do campo artístico em relação à utilização da atividade visando à "elevação artística" e à descoberta de alunos que possuem vocação para área.

Percebe-se que nas publicações mais recentes (MORAIS, 2018; NUNES FILHO, 2017; ZOLDAN et al, 2015) sobre coro escolar uma maior inclinação dos professores às crenças do campo educativo, sobretudo no desenvolvimento da atividade, respeitando dinâmica escolar e os diferentes estágios de desenvolvimento do aluno, embora os textos de Fonseca (1961) e Andrade (2018) revelem a convivência conflituosa de crenças do campo educativo e do artístico.

1.10 Da organização institucional

Evidencia-se, desde sempre, uma despreocupação com a provisão de um espaço escolar e de materiais adequados à atividade de canto na escola de Educação Básica. Na ocasião do Canto Orfeônico, à princípio, Vasconcellos (1926) se ocupou, dentre outros assuntos, de orientar as professoras com relação à utilização da infraestrutura escolar, em benefício do ensino do canto.

A fim de otimizar o tempo de aula, o ensino de canto deveria se dar dentro da própria sala de aula e não em um outro ambiente, especialmente preparado para tal. No caso de as salas de aula se localizarem geograficamente muito próximas, o horário da aula de canto deveria ser diferente para as diferentes turmas, no intuito de que o som produzido por uma não interferisse na performance das demais (VASCONCELLOS, 1926d).

Esse mesmo artigo trazia a recomendação de que a professora não ensinasse o canto tomando como modelo melódico o timbre do piano, sob o argumento de que este timbre não consistia no som ideal a ser imitado pelos alunos mas, sim, a voz da professora. Embora travestida de preocupação músico-pedagógica, essa justificativa parecia, também, ser pautada por uma questão de infraestrutura.

Vasconcellos (1926) emenda nesta justificativa uma outra de cunho financeiro, na qual dizia ser “fácil avaliar quanto despenderia o Estado si fosse dotar de piano todas as escolas” (VASCONCELLOS, 1926d, p. 220). Tal condição se confirma quando, anos mais tarde, Lambert (1933), faz a denúncia de que nem todas as escolas possuíam um piano e, quando o possuíam, estavam em tão deplorável estado que melhor seria que estes não fossem utilizados.

Ao lado destes antigos, os recentes apontamentos relacionados à necessidade de que o contexto escolar crie condições para que a atividade coral seja melhor desenvolvida parece

contradizer o argumento de que a viabilidade desta atividade está diretamente relacionada ao seu baixo custo financeiro – discurso recorrentemente utilizado em defesa da adoção do canto coral infantil, enquanto modalidade de educação musical, nos mais variados contextos.

Por outro lado, as condições consideradas como sendo ideais para a implantação de um coro escolar, parecem se distanciar em excesso das realidades financeiras institucionais. A exemplo disso, de acordo com as diretrizes elaboradas por Moreira e Silva (2018), seria necessária a elaboração de um projeto, por parte do regente, a ser apresentado à instituição, no início do ciclo escolar.

Esse projeto deveria prever futuras ações, como concertos, por exemplo, indicar um planejamento que apontasse os objetivos, os conteúdos e a metodologia de cada aula, bem como reivindicar as necessidades estruturais, tais como a criação de uma equipe em torno do regente, envolvendo um regente assistente, um instrumentista acompanhador, um preparador vocal, um preparador cênico e alguns monitores (MOREIRA; SILVA, 2018) - ação que poderia envolver um alto investimento financeiro, por parte da escola.

Essas recomendações, direcionadas ao contexto escolar, estão muito próximas das orientações fornecidas por Cruz (2003), no livro “Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil”, cujo conteúdo não visa ao atendimento de um contexto de educação coral específico, além do que parece não considerar questões relacionadas à infraestrutura e à organização escolar.

Moreira e Silva (2018) ainda recomendam a realização de ensaios com duração entre 90 e 120 minutos, o que apenas seria possível no período extraclasse, dada à realidade curricular atual. Durante esses ensaios, seriam realizadas uma série de atividades que permanecem, historicamente, quais sejam: jogos rítmicos, atividades de socialização, apreciação musical, leitura musical (solfejo), preparação vocal, estudo do repertório de canções e envio de tarefas a serem realizadas em casa. Além disso, o número de alunos atendidos dependeria da avaliação por parte do regente, o espaço físico disponível para as aulas, considerando, nesta avaliação, aspectos como tamanho do local, limpeza, iluminação, temperatura, acústica, mobiliário e decoração (MOREIRA; SILVA, 2018).

Na prática, em sua maioria, as recentes experiências frente a coros escolares apontam para a carência de infraestrutura mínima necessária à realização das aulas de canto, sendo os ensaios realizados nos mais variados espaços da escola. Dentre essas experiências, Silva e

Wolffenbüttel (2017) informam que os seus ensaios do coro escolar eram realizados em um espaço quente e abafado, por natureza, que incorporava dois diferentes ambientes, quais eram o laboratório de informática e o depósito de materiais da escola.

Na condução de um coro infantil, executado no contraturno escolar por extensionistas universitários, composto por crianças do Fundamental I de uma Escola Municipal, Andrade, Silva e Santos (2018) mencionam sucessivas interrupções na frequência com a qual eram realizadas as aulas do grupo, por motivos de organização escolar. Quando os encontros não eram substituídos pelas aulas do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), eram deslocados para outros espaços alternativos da escola, a saber a biblioteca, o refeitório, o pátio e, semelhante à situação de Nunes Filho (2017), a quadra de esportes.

Além de informar não possuir espaço físico de ensaio condizente com a atividade coral, não o descrevendo, contudo, Cavalcanti, Silva e Gomes (2017) revelaram outra dificuldade, sendo ela o planejamento de ações que não extrapolassem os limites do calendário escolar, como é o caso das apresentações musicais públicas (CAVALCANTI, SILVA, GOMES, 2017) - mais um conflito revelado entre os campos artísticos e educativos.

Embora realizasse seus ensaios no auditório anexo à escola, equipado com um piano, na impossibilidade de contar com um instrumentista acompanhador, Andrade (2018) optou pelo ensino das canções a *capella* ou pela utilização de mídias, para a execução dos respectivos *playbacks*, após perceber que a execução pianística dos acompanhamentos, por ela mesma, consistia em um dos motivos de dispersão da atenção dos alunos.

Um segundo desafio enfrentado pela autora consistiu na condução de um número incomum de alunos, num mesmo ensaio, com duração de 40 minutos. A reunião de duas ou três turmas, totalizando, em média, 100 a 200 crianças de idades aproximadas, organizadas de acordo com o desenvolvimento músico-vocal e a proposta pedagógica da escola, para cada grupo de faixa etária aproximada, mobiliza a colaboração das professoras, das respectivas turmas, no sentido de organizá-las no auditório e de cuidar das relações interpessoais (ANDRADE, 2018).

Em suma, é possível inferir que se constitui uma permanência histórica o fato de o espaço escolar nunca ter sido pensado logisticamente, com fins a atender à atividade coral ou apenas musical, ao contrário do que ocorre com as atividades da "educação física", por exemplo. Quiçá o será nos dias atuais, em que o conhecimento musical se tornou conteúdo da disciplina

"Artes". As necessidades logísticas impostas pelo campo artístico têm se mostrado incompatíveis com as possibilidades de correspondência do campo educativo, muito provavelmente por questões político-financeiras e pelo baixo *status* do campo musical, dentre as demais áreas do conhecimento. Isso implica na necessidade de adequação pedagógica dos professores, com fins a possibilitar a realização da atividade no contexto escolar. E, talvez, a reprodução da crença, que historicamente tem respaldado o argumento a favor da adoção da atividade coral no conexo escolar, de que a atividade coral possui baixo custo, contribua para alimentar a lógica que está posta.

1.11 Das ressalvas aos procedimentos pedagógicos

Desde a implementação do Canto Orfeônico, no Brasil, o ensino de canto nas Escolas de Educação Básica é permeado por uma série de paradoxos e contradições, além de ser possível observar uma série de críticas às práticas em vigor nas diferentes épocas.

Embora demonstre ciência de que a função do ensino de canto nas escolas não era a de formar artistas ou “crianças prodígio”, mas iniciá-las num exercício que lhes seria útil, sob vários aspectos da vida, Vasconcellos (1926e) apostava na otimização de tal ensino para o desenvolvimento técnico musical - o já revelado embate entre os dois campos: embora se assuma a lógica do campo educativo, esta não suplanta a lógica do campo artístico, Por esse motivo, ela denunciava a falta de seriedade das professoras da escola com relação ao ensino de exercícios vocais, sobretudo num momento em que a cidade de Belo Horizonte dava início a um Conservatório de Música, que poderia receber alunos de canto tecnicamente mais preparados, em decorrência do seu aprendizado escolar (VASCONCELLOS, 1926e).

Ainda sobre a falta de investimento pedagógico em técnica vocal, a autora criticou o ensino do canto nos Jardins e nas Escolas Maternais, por apresentarem problemas, tais como a utilização de pianos desafinados e o mau uso da voz, seja pela performance de canções que extrapolavam os limites da extensão vocal infantil, seja pelo incentivo do canto gritado ou, nas palavras da autora, “aos plenos pulmões” (VASCONCELLOS, 1926e).

Assim como Lambert (1933) criticou a adaptação do repertório contido tanto no Cancioneiro Escolar quanto no Hinário, por parte das professoras, às classes escolares e à sua performance, Fagundes (1933) afirmou que o canto praticado nos estabelecimentos escolares

daquele contexto não produzia nenhum resultado educativo, sendo necessário, para tanto, que a Inspetoria Geral da Instrução fizesse uma revisão nesses materiais.

Este mesmo autor afirmou que as canções não possuíam conteúdos adequados ao público infantil, por portarem “poesias da lavra de acadêmicos, de literatos de prôa, vasadas em linguagem castiça, às vezes, mas rebuscada, metafórica (sic), inçada de violentas inversões, o que faz da criança um papagaio a repetir cousas cujo sentido não aprende” (FAGUNDES, 1933, p. 9).

E, mesmo embora os cancioneiros organizados sob a administração Mello Viana tenham buscado “minorar o ridículo dessas patriotadas musicais” (FAGUNDES, 1933, p. 9), incluindo muitas canções de assuntos populares e infantis, as professoras apenas as utilizavam em festividades escolares, dedicando a maior parte do horário do canto escolar ao ensino de hinos patrióticos - um exemplo de como disposições incorporadas de *habitus* e *doxa* estabelecida influenciavam suas práticas.

Nesse contexto, Lambert (1933) demonstrou preocupação com o ensino de canto desconectado dos interesses, da capacidade de compreensão e da extensão vocal de crianças pertencentes às diferentes faixas etárias de alunos, sobretudo com relação à escolha do repertório, uma vez que letra e melodia não respeitavam critérios pedagógicos, além da forma como ele era ensinado, atribuindo a este problema pedagógico a causa do desinteresse e, conseqüentemente, da indisciplina apresentados pelos alunos.

Com relação aos trabalhos mais recentes sobre este assunto, Sobreira (2013) afirma que o ensino de canto na escola de Educação Básica tem recebido mais críticas do que elogios, por parte de educadores musicais brasileiros, pela ênfase especial dada ao modelo do canto orfeônico, que se concentrou no ensino da disciplina e do civismo – postura patriótica ufanista, inclusive, identificada nos anos iniciais da República, anterior ao período que corresponde à atuação de Villa-Lobos, durante o governo de Getúlio Vargas.

Além dessa sua utilização como uma ferramenta disciplinante, critica-se também a falta de cuidado como esse ensino tem sido praticado.

(...) percebe-se que a resistência ao canto coral pode estar relacionada à sua utilização como elemento disciplinante no passado. Creio que o fato deste tipo de prática ser associado a uma ditadura política criou uma espécie de trauma entre os educadores musicais, impedindo que o canto escolar seja visto com uma possibilidade positiva de introdução à música (SOBREIRA, 2013, p. 16).

A partir de uma pesquisa de campo realizada em escolas públicas paraibanas, que aderiram ao Programa Mais Educação, Penna (2013) constatou que, ao lado da fanfarra, o canto coral é uma das atividades mais desenvolvidas no programa, apresentando as seguintes características, que correspondem à lógica do campo artístico: atribuição de grande importância ao ensino tradicional de música, priorizando a aprendizagem da notação musical; ausência de preparo pedagógico para o trabalho com crianças da Educação Básica, sobretudo na escolha incorreta de tonalidade das canções, que culminava na desafinação vocal – aspecto supervalorizado pelo professor.

Além disso, identificou-se a utilização de *playbacks* retirados de caraoquês, em tonalidades também não adequadas à faixa etária; incapacidade de indicar gestualmente o momento em que as vozes deveriam entrar na música; incapacidade de se realizar a oficina, por motivos de “indisciplina” do grupo; tendência a minimizar os fracassos das oficinas, sob o discurso “salvacionista” das ações que pretendiam “tirar as crianças das ruas”; e a não valorização do repertório musical dos integrantes (PENNA, 2013) - questões do campo educativo, que se explicam por problemas de formação pedagógica.

Caetano e Schambeck (2016), por meio de observação e aplicação de questionário, escutaram a opinião de crianças, entre 06 a 14 anos de idade, pertencentes a um coral infantil escolar obrigatório, acerca da referida atividade. Dessa investigação, saltaram os seguintes dados: As crianças i. questionavam a obrigatoriedade da atividade; ii. demonstraram preferência por um repertório que lhes fosse familiar, o que pode indicar a permanência da imposição, por parte do professor, de um repertório que ele julgue ser o legítimo, sem que haja uma aproximação com a cultura do estudante e iii. reclamaram do tempo dispendido pelo professor para se instaurar a disciplina do grupo.

Além disso, dessa experiência emergiram os seguintes aprendizados acerca desse contexto específico: i. o coro exercia uma função social importante nesta escola, por ser um dos poucos momentos nos quais alunos de diferentes turmas se relacionavam, sendo importante a não proibição dos momentos de confraternização/conversa, mas a sua administração, por parte do professor (CAETANO, SCHAMBECK, 2016); ii. embora os alunos prefiram canções conhecidas, um repertório diversificado permite que um número maior de sujeitos se identifique com essa escolha, melhorando sua relação afetiva com o coro; e iii. a posição estática com a qual as crianças passam longos momentos em pé, deixa-lhes cansadas e desinteressadas pela

atividade. Considerando, portanto, que essa postura é necessária ao correto aprendizado da técnica vocal, é imprescindível que o professor o faça de forma lúdica (CAETANO, SCHAMBECK, 2016).

Moreira e Silva (2018) criticam a atual realidade dos coros escolares brasileiros pela sua aparente concepção distorcida, considerando esse fato como um reflexo da ausência de tal atividade, por longos anos, no contexto educacional. Como exemplo disso, alegam a existência de uma falta de critério na escolha do repertório a ser cantado e de um estímulo à cultura do grito - já denunciada por Vasconcellos (1926) -, informação que se encontra em consonância com a afirmação de Moiteiro (2015) de que professores de música da escola pública não se preocupam com relação à aquisição de conhecimentos relacionados à técnica vocal.

Para além dessas questões, Moreira e Silva (2018) levantam dois desafios enfrentados pelos professores de coro escolar. O primeiro diz respeito às dificuldades enfrentadas com relação ao desinteresse dos alunos, que consideram tal atividade maçante ou a encaram como um passatempo. O segundo se refere à necessidade dos professores de, com frequência, se adaptar a um ambiente inóspito de ensaio, a fim de não desistir do trabalho. O incômodo do professor com o desinteresse demonstrado pelos alunos pode ser reflexo de uma necessidade de uma formação pedagógica, que lhe prepare para lidar com desafios dessa natureza. Já o fato de os alunos considerarem a atividade como um passatempo pode representar a permanência da crença histórica da função recreativa atividade coral, estruturada na sociedade. Dificilmente, os alunos a verão de outra forma, uma vez que a própria escola não a reconhece como área de conhecimento.

Em suma, esta seção torna um pouco mais transparente o conflito que se estabelece entre o campo educativo e o artístico, no contexto do coro escolar. Nesse sentido, o campo artístico não é reconhecido pelo campo educativo como uma área de conhecimento. Por outro lado, os problemas relatados pelos autores refletem, em sua quase totalidade, um problema de formação pedagógica, geralmente menosprezado pelos professores de música, que julgam ser suficiente a formação artística para o exercício do ensino.

1.12 Dos conflitos de campo

Para o campo artístico o que realmente importa é o objeto musical, o coro e a sua performance. Já o campo educativo tem o coro como meio, como forma de ensinar música e de contribuir para a formação integral dos agentes que dele participam. E, desse embate que se estabelece entre os dois campos, também se inclui a forma como os agentes responsáveis por essa atividade se reconhecem. É inerente ao campo artístico, por exemplo, intitular de regente o sujeito que conduz um coro infantil em espaços não escolares, bem como o é, ao campo educacional, intitular de professor o sujeito que ensina música. A partir de Mársico (1979), as menções ao profissional que ensina o coro infantil na escola de Educação Básica misturam termos pertencentes ao campo artístico e ao educativo.

Acontece que os profissionais responsáveis pelo ensino de música por meio do canto coral são formados na lógica do campo artístico. eles trazem, incorporada em forma de disposição de *habitus*, a *doxa* desse campo artístico e, portanto, a sua lógica. Assim, ao ingressar no campo educativo, não percebem outra lógica, se considerarmos que o *habitus* também orienta a percepção dos agentes. De acordo com Pereira (2020) o que ocorre é uma histerese de *habitus*, explicado pelo autor da seguinte forma: ainda que o campo peça por outras práticas, as disposições de *habitus* incorporadas ignoram e engendram práticas que são ligadas às lógicas do campo onde foram incorporadas, nesse caso, o campo artístico.

O conflito das lógicas desses campos fica claro, quando analisamos a declaração de Mathias (1986). A autora afirma que cabe ao regente coral realizar o papel de educador musical com os seus coralistas, já que os alunos do 1º e 2º grau "são, na grande maioria, desafinados ou com pouca extensão vocal, além de não gostarem de cantar em conjunto" (MATHIAS, 1986, p.32). Embora as atribuições do regente não sejam explicitamente postas, nesse posicionamento, é possível deduzir dele a noção de que cuidar da afinação é tarefa do educador musical e não do regente coral.

Frequentemente, nos depararmos com frases dessa natureza: "Cabe ao professor ou regente..." (MÁRSICO, 1979, p.55) e "ficou claro como regentes ou professores destes grupos necessitam de um treinamento mais intenso" (OLIVEIRA, 2015, p.13). Parece haver uma questão entre caracterizar o regente como professor, e o professor como regente. Há quem opte por falar de "regente-educador", procurando resolver, de certa forma, esse conflito. A dificuldade, portanto, em nomear esse sujeito que ensina música por meio do canto coral evidencia a dinâmica conflituosa entre a lógica do campo artístico e do campo educativo. Tal

questão não foi identificada na bibliografia relacionada ao Canto Orfeônico, provavelmente, pelo fato de, naquele contexto, não haver dúvidas de que ali havia uma professora de música. O conflito entre os dois campos se dava, como apresentado, em outros aspectos como a seleção de talentos e a primazia da performance.

Considerando que essa revisão bibliográfica se deu em torno do Coro Escolar, no lugar de “aula” ou de “professor”, Silva e Wolffenbüttel (2017) utilizam os termos “regente”, “ensaio” e “classe docente”. Souza e Reis (2019) mencionam os termos “dinâmica de ensaio”, “propostas de ensaio” e “professor-regente”, nomenclatura fortemente defendida por Andrade (2018), por considerá-la um perfil profissional.

Esta autora se autointitula educadora musical, bem como regente-professora, afirma a preferência por chamar seus coristas de “alunos” e, embora afirme que a sala de aula é o local de ensaio, refere-se ao ensaio como “aula do regente”. Opta pela expressão “Coro Didático” no lugar de “coro infantil”, para enfatizar o seu caráter pedagógico, “não só no sentido de que seu objetivo seja ensinar, mas também de que se ocupa no processo de aprender” (ANDRADE, 2018, p. 3). Ela se inscreve no campo educativo, subordinando a prática musical à lógica deste campo.

Ela problematiza a questão da seguinte forma:

Acontece com certa frequência que algum pai, aluno ou até funcionário da escola me pergunte se sou professora ou regente. Como gostaria de ser chamada? (...) Geralmente sou chamada de regente nos momentos de apresentações. Nos ensaios sou a professora do coral. Regente ou professora? Qual o meu papel? Muito mais do que um título para que me reconheçam, esta pergunta ilustra duas facetas do trabalho com coral, sobretudo no contexto escolar. Quando respondo, digo que sou as duas coisas, e que me sinto muito lisonjeada em ser reconhecida tanto como regente quanto como professora (ANDRADE, 2018, p.9).

Dessa forma, Andrade (2018), que já identificou o conflito, sintetiza as duas lógicas em disputa, no espaço de intersecção dos dois campos, onde ela se encontra. Quando a autora ocupa o espaço social do campo educativo, a sala de aula, ela se reconhece como professora. Mas deixa de sê-lo quando está no espaço social do campo artístico, o palco?

1.13 Notas finais

Este capítulo apresenta indícios de que o coro escolar possui uma lógica própria, marcada pelo conflito de duas lógicas, oriundas do espaço de intersecção entre dois campos que esse coro escolar ocupa, sendo eles o campo educativo e o campo artístico. Algumas vezes, nota-se a predominância da *doxa* da música na escola de educação básica, como, por exemplo, as atribuições que lhes são dadas, a saber, de ferramenta de passatempo, de menos importante no panteão das disciplinas, além da sua lógica, que pressupõe a formação pedagógica dos agentes responsáveis pela atividade, no contexto escolar.

Outras vezes, a lógica do campo artístico predomina sobre a lógica do campo educativo, por exemplo, quando se prioriza o trabalho técnico musical, se considera o ensino da partitura ou de processos de alfabetização musical, anteriormente à vivência, e se força a imposição de um repertório validado pela estética da chamada música erudita. E, ao que parece, a lógica do artístico é mais forte, talvez porque a música não esteja devidamente integrada ao campo educativo. Assim, também, a formação do professor não considere devidamente o campo educativo.

Embora não se trate de defesa ou ataque a algum campo, se o canto coral acontece no espaço social do campo educativo, a lógica deste deveria prevalecer, realizando sínteses com as questões próprias do campo artístico. Contudo, o campo artístico ingressa no campo educativo impondo sua lógica.

O embate entre os dois campos se evidencia i. na coexistência das dimensões técnica, estética, cultural e educacional, que adquirem diferentes pesos, a depender do momento histórico; ii. em discursos que se contradizem tal como a defesa de um objetivo não focado na formação de músicos profissionais *versus* a orientação para que se identifiquem os alunos possuidores do "verdadeiro talento musical", a fim de encaminhá-los ao Conservatório de Música ou como a orientação de inclusão dos alunos desafinados, ao mesmo tempo em que eram excluídos da atividade, por uma "seleção velada" e iii. na necessidade de que os professores de música se adequem pedagogicamente ao contexto escolar, ao mesmo tempo em que estes superestimam sua formação técnico-artística.

Entretanto, como o campo é dinâmico, ele apresentou mudanças, ainda na teoria: além de perder o protagonismo nas aulas de música, o coro escolar deixa de estar à serviço dos

objetivos nacionalistas e higienistas, incorpora novas ferramentas pedagógicas, recursos didáticos e abordagens performáticas, como a cênica.

No capítulo quatro, procuro compreender se e como crenças constituídas historicamente em torno do coro escolar se manifestam, nas práticas de agentes que atuam no universo investigado. Para tal, no próximo capítulo, apresento noções bourdieusianas como campo, *doxa* e *habitus*, que auxiliarão na compreensão do fenômeno da exclusão de crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal de coros escolares, bem como diferentes teorias relacionadas ao desenvolvimento músico-vocal infantil, além de possibilidades pedagógicas para o ensino da criança classificada como "desafinada", a fim de permitir a desnaturalização de crenças em torno do fenômeno da afinação vocal infantil.

2 DESAFINAÇÃO NÃO É DESTINO: PARA DESNATURALIZAR CRENÇAS E POSSIBILITAR INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

2.1 Reflexões a partir de noções Bourdieusianas

2.1.1 *Habitus* conservatorial e seleção vocal no subcampo musical coral infantil

Neste capítulo, procuro identificar possíveis diálogos entre as ideias de Pierre Bourdieu (2009, 2007, 2003, 1998a, 1998b, 1996, 1982) e a presente pesquisa. Procuo estabelecer relações entre: 1 - a cultura de coro infantil e o *habitus conservatorial* - noção elaborada por Pereira (2013); 2 - a crença no talento musical e a tendência de se ignorar ou o desconhecimento a respeito de diferentes processos de incorporação do capital cultural, sendo eles o “aprendizado total” e o “aprendizado tardio”; 3 - a seleção vocal e o conceito de violência simbólica; bem como 4 - a noção de *doxa* e a necessidade de se compreender o campo ou classe em que os agentes (professores) investigados se localizam e a possibilidade de compreender suas práticas pedagógicas.

Pierre Bourdieu define *habitus* como uma propriedade de agentes, composta por uma estrutura, que é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante. Essa estrutura possui um padrão, “um sistema de disposições [que são duráveis, ou seja, que perduram ao longo do tempo e] que geram percepções, apreciações e práticas” (MATON, 2018, p. 75). Ela é estruturada por experiências do nosso passado e da nossa atualidade e é estruturante, por ajudar a moldar nossas práticas futuras e atuais (MATON, 2018). Em outras palavras, “o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos (...) de acordo com sua própria estrutura” (MATON, 2018, p. 76).

A partir do conceito de *habitus*, de Bourdieu, e das análises das práticas curriculares de quatro cursos brasileiros de Licenciatura em Música, Pereira (2013), desenvolveu a noção de *habitus conservatorial*, compreendida como

uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange, ainda, a concepção de formação de professor de música, baseada nesses esquemas de valoração e organização das práticas, que

legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (PEREIRA, 2013, p. 149).

De acordo com o referido autor, neste conceito, o adjetivo "conservatorial" se relaciona com a instituição a que este *habitus* permanece historicamente ligado: o Conservatório (PEREIRA, 2013, p. 147). Contudo,

existe uma dependência histórica mútua entre estruturas e agentes, revelada no fato de que a história objetivada em instituições (o Conservatório, nesse caso) só pode continuar em movimento pela ação de indivíduos dotados de *habitus (conservatorial)* que os/as capacitam a “habitá-las” e mantê-las em atividade (...) (PEREIRA, 2013, p.147).

O conceito também abrange a concepção de formação de professor de música, resultando na rejeição desse termo, que é substituído pelo “músico professor” ou músico-educador, “concebido como artista civilizador, relaciona[ndo]-se às habilidades prático-musicais, à supremacia da performance e ao desenvolvimento da virtuosidade técnica. Referendando a ideia de que para ser um bom professor de música, deve-se ser, primeiro, um bom músico” (PEREIRA, 2013, p.149). Ele também observa uma forte fronteira estabelecida entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos, atribuindo aos primeiros uma relação hierárquica superior aos segundos (PEREIRA, 2013, p.150), o que revela a força que o campo artístico exerce sobre o educativo, não se submetendo às suas lógicas.

A partir das análises de documentos curriculares de cursos brasileiros de Licenciatura em Música, Pereira (2013, p.160) identificou algumas disposições da dimensão ética conservatorial. Dentre outras, estão a

Inclinação para o favorecimento do individualismo, tanto no processo de ensino quanto na atuação musical (fábrica de solistas virtuosos). (...) Favorecimento da música erudita ocidental na seleção do conhecimento oficial. (...) Tendência à valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação (disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo). (...) [e] Propensão à seletividade (PEREIRA, 2013, p.160).

Embora, mais pontualmente, o autor se refira à seletividade de conteúdos a serem ensinados nos currículos, ele também afirma que a ideologia musical própria de alguns cursos de música não permite observar o ingresso de um estudante plural (PEREIRA, 2013) - o que confirma a propensão à seletividade.

Essa não permissão à pluralidade se evidencia em coros infantis, mais claramente por meio da prática de seleção vocal. E, no contexto escolar – nosso campo de pesquisa –, “ao acreditar que a música está nas escolas na perspectiva de contribuir para uma educação integral do indivíduo, é necessário rever as implicações do *habitus* conservatorial nesse sentido, pois ele atuaria como um sério limitador” (PEREIRA, 2013, p.157). Em outras palavras, o que o autor reafirma aqui é a necessidade de que o campo artístico considere a lógica do campo educativo, não simplesmente submetendo-se a ele, mas realizando uma síntese entre as lógicas de ambos os campos.

Embora o *habitus* conservatorial seja próprio do campo artístico musical, ele se transpõe ao campo educativo “na interrelação estabelecida entre esses dois campos, desconsiderando a lógica do campo em que está inserido. E seria incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia (...)” (PEREIRA, 2013, p. 148). Mas, ainda segundo Pereira (2013), o *habitus* conservatorial pode ser incorporado desde os primeiros processos de socialização, fazendo parte do senso comum, não se restringindo, portanto, aos limites das instituições de ensino de música.

Como o *habitus* conservatorial atravessa a história através dos agentes que o incorpora, a ideia de que “o passado operando torna-se passado operante, funcionando como capital acumulado e, assim, produzindo história a partir da história” (BOURDIEU, 2009, p.93) explica como a tradição pode se perpetuar na inovação, fazendo com o que as reformas propostas, durante os processos de mudança histórica, tornem-se “cosméticas e periféricas” (PEREIRA, 2013).

No ensino de canto coral infantil, isso se releva quando, por exemplo, propõe-se a supressão da prática de seleção vocal. Contudo, ainda que ela não seja realizada de forma explícita – como o era anteriormente (e ainda o é, em alguns casos) – a seleção pode se apresentar com outra roupagem, permanecendo na mudança, travestida de inclusão, escondida nos pequenos gestos pedagógicos ou orientações, como “cante baixinho”, “apenas escute” ou “somente mexa os lábios”.

2.1.2 A noção de campo e a docência em coro infantil

De acordo com Bourdieu, “todo campo (...) é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2003, p. 22 - 23). E “só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (...) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’” (IDEM, p. 23 - 24).

Segundo Maton (2018, p. 75), “sociologicamente, as práticas sociais se caracterizam por regularidades (...), mas não existem regras explícitas que ditam tais práticas”. De acordo com a noção bourdieusiana, elas são o resultado da relação inconsciente entre um *habitus* e um campo. Ou seja, “nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição no campo (*capital*), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (*campo*)” (MATON, 2018, p.76) – relação resumida por Bourdieu (2007, p.97) na seguinte equação: [(*habitus*)(*capital*)] + campo = prática.

A partir dessa lógica, não podemos compreender as práticas dos professores de coros escolares apenas a partir de seu *habitus*, mas da interação dele com o campo educativo no qual atuam, considerando a *doxa* desse campo, ou seja, aquilo que todos estão de acordo, sem que haja necessidade de verbalização.

A *doxa* é apresentada por Bourdieu como um conjunto naturalizado de crenças, "um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal (BOURDIEU, 1996, p.120) e por Wacquant como "uma coincidência das estruturas sociais e mentais por meio das quais o mundo magicamente aparece como auto evidente e sua composição é posta além do alcance do debate e da elaboração" (WACQUANT, 2002, p.553).

No contexto do coro escolar, a lógica que domina a *doxa* é a do campo artístico, que impõe suas práticas, suas crenças, tal como a crença no talento, seus conhecimentos válidos, seu repertório de “alto valor”, sua seletividade, dentre outros. Embora o campo educativo não reconheça a música como uma área de conhecimento importante, isso se dá porque ele aceita a lógica do campo artístico, quando, por exemplo, concebe-se a música como via para “elevar” artisticamente o espírito dos alunos, tornando-os bons cidadãos. E essa dominação da lógica artística sobre a educativa se dá em meio a tensões, quando as crenças próprias do campo

educativo se chocam com as práticas do campo artístico, frente às necessidades de agir didaticamente, o que implica, dentre outros, considerar a cultura musical dos alunos.

A *doxa*, como conjunto de crenças naturalizadas e incorporadas na forma de disposições de *habitus*, é um importante fator que contribui para a permanência de práticas historicamente construídas nas propostas de mudanças educacionais. O encontro de um campo cuja lógica “pede” por determinadas ações, com sujeitos cujas disposições estão profundamente ligadas a essas práticas: ainda que isso não se dê de forma mecânica, determinista – o sujeito possui o poder de agência, de tomada de decisões – a tendência à permanência é muito forte, principalmente se não houver consciência sobre as disposições que os agentes trazem incorporadas.

No que se refere ao contexto desta pesquisa, pode-se pensar, por exemplo, na permanência de dispositivos de seleção vocal em contextos de coros infantis que se propõem a não fazê-la, bem como dispositivos de valorização de um único repertório, cuja estética esteja alinhada ao universo erudito, de ensino da teoria musical, mais especificamente da leitura de partitura, como ações que precedem a prática do canto, dentre outros.

É preciso entender quais as lutas que definem o campo, quais os capitais valorizados, quais as regras do jogo. Para compreender as práticas, é fundamental observar como os agentes envolvidos (escola, estudantes, professores, regentes) compreendem o coro infantil; desvelar como se dá, para eles, a síntese das lógicas que se encontram: a percepção do canto coral como um instrumento educativo, ou como um local para a formação de artistas e que visa, sobretudo, a performance.

Nesse sentido, se o coro infantil é concebido como um local para a formação de artistas, a lógica que domina e orienta as práticas estará mais ligada ao campo artístico, que, claro, também se utiliza, para isso, de estratégias inerentes ao campo educativo. Se, de outra forma, for concebido como um instrumento pedagógico para a formação humana, o campo educativo é quem influencia a prática dos agentes. É importante destacar que não precisa necessariamente ser uma questão excludente: nessa interseção de campos, sínteses são feitas. O que se quer observar é, nessas sínteses, quais aspectos acabam sendo dominantes, e quais os efeitos disso para o canto coral escolar.

Bourdieu (2003, p.28) também considera que os agentes sociais não são passivamente conduzidos pelas forças do campo, uma vez que possuem *habitus*, disposições incorporadas

que podem levá-los a opor-se às forças do campo. Afinal, “*habitus* não é destino” (PEREIRA, 2013, p. 154). Existe a possibilidade de o agente coadunar com a lógica do campo. Nesse caso, as práticas se dão como um peixe dentro d’água, não exigindo muita reflexão sobre elas, uma vez que são tidas como óbvias, aquilo que é o natural a se fazer. Por outro lado, se o *habitus* do agente se choca com a lógica do campo, ele se sente um peixe fora d’água, podendo seguir por dois caminhos diferentes: i. ou ele se esforça para compreender a lógica do campo e submeter-se a ela, buscando incorporar essa nova lógica ao longo do tempo, imerso nesse campo, ou ii. não perceber que a lógica do campo é diferente da sua e continuar a colocar suas disposições incorporadas em ação, ou seja, o agente continua lutando para transformar o campo e impor a sua lógica – o que Bourdieu chama de “histerese de *habitus*” (PEREIRA, 2020, p.157).

Emprestada de um conceito da física, “cuja tradução do grego *husterein* significa estar atrasado” (MEDEIROS, 2017, p. 229), a noção se explica pela seguinte lógica bourdieusiana: o *habitus* de um agente é eficiente, ou seja, produz práticas ajustadas à situação em vigor, na medida em que ele encontra contextos semelhantes àqueles nos quais ele foi produzido. De outro modo, a histerese do *habitus* ocorre quando o agente perpetua seu *habitus* em um contexto não adaptado a ele (MEDEIROS, 2017).

Assim, aqueles que adquirem disposições diferentes das que o campo valoriza e insistem em suas práticas, a despeito do que as regras do jogo exigem, arriscam-se a estar na contramão, a serem desvalorizados ou, até mesmo, excluídos do jogo. Nesse sentido, ao estudar os professores de coros infantis, convém investigar de que maneira esses agentes mantêm ou recusam a *doxa* do campo para manter e/ou elevar suas posições. Em que eles acreditam e que estratégias utilizam para defender as suas crenças?

2.1.3 Talento *versus* disposições incorporadas

A noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes (...) da visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das ‘aptidões’ naturais (BOURDIEU, 1998^a, p.73).

Segundo Bourdieu, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1998a, p.74) e costuma-se ignorar o fato de que a “aptidão” ou o “dom” pode ser resultado de um investimento em tempo e em capital cultural.

De acordo com a ideologia do gosto natural, a cultura pode ser adquirida de duas formas que se distinguem: pelo “*aprendizado total*, precoce e sensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa (...) [e pelo] *aprendizado tardio*, metódico e acelerado (BOURDIEU, 2007, p.65).

Amparada na epistemologia genética piagetiana e na noção bourdieusiana de capital cultural, Kebach (2007) explica como o desenvolvimento musical ou o bom desempenho artístico de algumas pessoas não possui qualquer relação com a herança genética, mas com uma construção que se dá na interação entre o agente e o objeto a ser desenvolvido, qual seja a música. Para a referida autora, o processo de desenvolvimento musical é condicionado, primeiramente, pelo interesse do agente e, em seguida pelas oportunidades de vivências musicais que lhes são oferecidas, durante a vida – oportunidades que agem ineficazmente diante da inexistência do interesse.

Além de naturalizar a exclusão dos agentes que não possuem oportunidades que permitam seu desenvolvimento musical, o amparo na crença em dons ou em talentos inatos é reflexo da falta de um olhar aprofundado sobre os mecanismos de adaptação do corpo aos meios com os quais se relaciona e sobre o papel da sociedade na construção musical. Assim, como não conseguem explicar o bom desempenho artístico, por exemplo, de pessoas que nascem em famílias de músicos, dizem que “herdam no sangue” esse talento ou “costumam utilizar frases de senso comum como ‘filho de peixe, peixinho é’, ‘a fruta não cai longe do pé’” (KEBACH, 2007, p.41).

Até agora tem-se a defesa do desenvolvimento musical a partir da noção bourdieusiana de acúmulo de capital cultural. Mas como se daria esse desenvolvimento? Para explicar o mecanismo de aprendizagem musical, Kebach (2007) recorre ao conceito piagetiano de “fenocópia cognitiva” ou “pseudofenocópia”. Resumidamente, o desenvolvimento cognitivo imitaria o desenvolvimento orgânico. Quando vemos uma pessoa, o que vemos não é, necessariamente, a sua programação genética (genótipo), mas a sua adaptação ao meio (fenótipo), processo ao qual Piaget dá o nome de “fenocópia”. Similarmente, isso se dá no plano

cognitivo, por um processo de regulação. O processo de “fenocópia cognitiva” pode ser explicado da seguinte forma:

(...) no plano cognitivo, quando entra em desequilíbrio diante de algo novo a ser assimilado, o sujeito, ao mesmo tempo em que age (exterioriza algo) sobre o objeto em jogo, diferenciando suas propriedades, integra (interioriza) essas ações, transformando suas estruturas mentais, pois agora conhece mais a respeito do que se propõe a aprender (equilibra em patamar superior). Isso lhe possibilitará uma melhor *performance* posterior (KEBACH, 2007, p.42).

Como abordada na próxima sessão deste capítulo, no contexto musical, a afinação vocal é um fenômeno frequentemente considerado como uma aptidão natural, como um dom inato, revelando-se como uma crença que integra²⁷ a *doxa* do campo artístico que já foi integrada ao senso comum. Na contramão dessa crença, pretendemos considerar a afinação vocal como uma espécie de capital cultural construído ao longo da vida, com o início da vida familiar.

Portanto, a desafinação vocal que acomete uma criança pode estar relacionada à ausência da transmissão desse capital cultural no seio familiar. Ela é resultado de ações que não foram experienciadas e incorporadas pelos agentes no processo de socialização primária – a familiar, mas que pode ser desenvolvida e incorporada por meio de um *aprendizado tardio*, como também será demonstrado no próximo capítulo. Isso significa que o coro infantil pode assumir-se como espaço de educação musical, no qual as práticas assegurarão à criança esse *aprendizado tardio*.

2.1.4 Da seleção vocal como violência simbólica

Esperar que todas as crianças se desenvolvam igualmente é submetê-las à lógica da competição obrigatória, na qual “a instituição escolar impõe seus julgamentos totais e seus vereditos sem apelação, que classificam todos os alunos em uma hierarquia única de excelência” (BOURDIEU, 1996, p. 46).

A fim de explicar o mecanismo de reprodução escolar, Bourdieu (1996, p. 36-37), evoca “a imagem utilizada pelo físico Maxwell para explicar como a eficácia da segunda lei da

²⁷ Era uma crença bastante forte antigamente, que se arraigou no imaginário. Hoje há uma série de estudos no campo da psicologia e sociologia que desconstruem essa crença, mas, ainda assim, ela está presente no imaginário de muitas pessoas – tanto do campo artístico, quanto na sociedade, em geral.

termodinâmica poderia ser anulada”. Para o referido físico, um demônio mantém a diferença entre partículas quentes e frias em movimento, “enviando as mais rápidas pra um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para o outro, cuja temperatura baixa” (BOURDIEU, 1996, p.37). Na visão de Bourdieu (1996), a escola age como esse demônio, mantendo a ordem preexistente, ao separar os alunos que possuem diferentes quantidades de capital cultural.

É possível estabelecer relações entre os possíveis processos que viabilizam a exclusão vocal em coros infantis e o esquema de seleção de alunos que se dava no sistema escolar francês, analisado por Bourdieu e Champagne (2001). Assim como a seleção dos agentes realizada pelas grandes escolas de Paris desconsiderava as diferentes condições de vida entre os alunos do subúrbio e os alunos oriundos de famílias mais abastadas (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001), a prática da seleção vocal em coros infantis desconsidera as diferentes oportunidades de acesso dos agentes ao capital cultural, que possa lhe conferir a chancela de “afinado” – no caso, a vivência musical não necessariamente vinculada ao capital financeiro desses agentes.

Ao separar as crianças afinadas das crianças desafinadas, ou seja, possuidoras de diferente quantidade de capital cultural, o professor de música reproduz uma condição já existente, não permitindo que as possuidoras de menos capital o adquiram por meio de um *aprendizado tardio*. Assim, a seleção vocal pode garantir aos coros infantis uma estabilidade como aquela experimentada, até o final dos anos 1950, pelas instituições francesas de ensino secundário, que tratavam de eliminar, brutal e precocemente, os agentes culturalmente menos favorecidos (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001).

A seleção vocal acaba por garantir, ao coro escolar, uma desejada qualidade musical, que, de outra forma, pode se ver ameaçada mediante a inclusão de uma criança cuja performance vocal possa tornar instável essa condição do grupo. Assim, o coro infantil pode ser compreendido como um grupo, no qual cada membro se institui como guardião de seus limites. Cada nova inclusão de um membro nesse grupo coloca seus critérios de inclusão em jogo. “Um novo membro poderia modificar o grupo mudando os limites da troca legítima por uma forma qualquer de ‘casamento desigual’” (BOURDIEU, 1998, p.68). Nesses termos, a inclusão do “desafinado” ameaça o caráter de exclusividade dos que fazem música, dos que se veem e são vistos como especiais por, ilusoriamente, terem nascido vocacionados para a prática musical.

Dessa forma, pode -se entender que a presença de um “desafinado” em um coro infantil desafi(n)a uma tradição musical. Se se aceita um “comum” neste grupo, quebra-se uma magia

que circunda a prática. E a questão que se põe é: que preço um grupo coral está disposto a pagar para acolher um agente “comum”, “desafinado”?

A seleção vocal em coros infantis é considerada por Lima (2017) uma forma de violência simbólica, fruto de um *habitus* conservatorial - representada, aqui, pelo demônio de Maxwell – exercida sobre as crianças, cuja expressão músico-vocal é desaprovada por professores de música.

Bourdieu explica a violência simbólica como uma

coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (...) fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação (...) (BOURDIEU, 1998b, p.206 - 207).

As necessidades externas só possuem eficácia porque existe uma necessidade interna do dominado que as apoia. Estando de acordo ou não com os limites que lhe são impostos, o dominado contribui tácita e antecipadamente para a sua própria dominação (BOURDIEU, 1998b, p.205-206).

Portanto, a violência simbólica é consentida pelos excluídos, na medida em que acreditam, de fato, não possuir talento para o canto. Logo, não se consideram merecedores da oportunidade de fazer parte do grupo - crença cuja origem pode ser doméstica, pois, segundo Bourdieu (1998b),

Os novatos trazem consigo disposições previamente constituídas no interior do grupo familiar socialmente situado (...) mais ou menos ajustadas de antemão (sobretudo em virtude da auto-seleção, vivida como “vocação”, ou da hereditariedade profissional) às exigências expressas ou tácitas do campo, a suas pressões ou solicitações (...) (BOURDIEU, 1998b, p. 199).

Essa violência pode ter natureza semelhante à daquela “seleção, baseada na ordem social, (...) em geral aceita pelas crianças que a padeciam, e pelas famílias, já que parecia fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p.481) - referindo-se novamente às escolas francesas dos anos 1950. Assim como, graças à própria instituição de ensino, aqueles excluídos se convenciam de que não queriam a escola (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001), a evasão coral pode representar um mecanismo de seleção, à medida em que o coralista acredita que “não leva jeito para música”.

Observa-se, portanto, duas formas de seleção: uma explícita, realizada claramente com o objetivo de selecionar aqueles vocacionados ao canto; e outra tácita, que é resultado de várias ações do professor de canto coral ao longo do tempo, que levam à evasão. Em ambos os casos, a violência simbólica se dá com a conivência do dominado que, como comentado anteriormente, acredita que não tem talento para a música.

Aceitar ser excluído de uma atividade musical como a do canto coral, submeter-se ao poder simbólico de um professor de música, pode revelar um corpo domesticado, cuja ideia de talento inato, típica do senso comum, foi incorporada em seu *habitus* - “a energia potencial, a força dormente, de onde a violência simbólica (...) extrai sua misteriosa eficácia (BOURDIEU, 1998b, p.205). E, mais do que isso, é acreditar que o agente (o professor) que o exclui possui autoridade para fazê-lo. “A ação pedagógica inicial deriva seu principal recurso (...) dessa relação originária de dependência simbólica” (BOURDIEU, 1998b, p.202).

Em outras palavras, de acordo com Bourdieu (2007b), a ordem social é inscrita nos cérebros de maneira progressiva, por meio de julgamentos, veredictos ou classificações impostas por instituições, como o sistema escolar.

Ao implementar (...) um sistema de esquemas de percepção e apreciação que nada é além da incorporação das leis subjetivas segundo as quais se constitui objetivamente seu valor, os dominados tendem a se atribuir, em primeiro lugar, o que a distribuição lhes atribui; recusando o que lhes é recusado ("isso não é para nós"), contentando-se com o que lhes é concedido, avaliando suas expectativas mediante suas oportunidades, definindo-se como a ordem estabelecida os define; no veredicto que proferem a seu próprio respeito, reproduzindo o veredicto da economia sobre eles (...) aceitando ser o que tem de ser (BOURDIEU, 2007b, p.498).

Uma criança considerada desafinada pode assumir essa classificação como uma sentença. Ninguém explica para ela que as situações da vida não permitiram que ela desenvolvesse habilidades musicais. Ao saber-se desafinada, ela não tem consciência de que pode não sê-lo. Assim como *habitus* não é destino, estar desafinado também não precisa sê-lo. Algo bastante grave se dá quando essa crença é compartilhada pelo professor, que ignora as possibilidades de intervenção pedagógica para afinar os desafinados - o professor que desconhece que a desafinação não é uma condição do “ser”, mas do “estar” e que, com sua ajuda, pode ser alterada. O campo musical possui regras que não são igualmente postas de forma

clara para todos – professores, estudantes, sociedade. É necessário ter consciência dessas regras para mudar o jogo.

Sobreira (2016, p. 131) afirma que o evento de rotular um indivíduo como desafinado no período da infância pode ser o gatilho responsável pelo início de uma incapacidade que se arrastará por toda uma vida, uma vez que tal evento pode desenvolver traumas e lembranças dolorosas a respeito de suas habilidades musicais, levando-o a uma atitude de negação relacionado à atividade do canto.

Num esforço de se modificar esse cenário, talvez, fosse importante que os cursos de Licenciatura em Música oferecessem aos professores que atuam ou atuarão em coros escolares, unidades curriculares que abordem o tema sob o ponto de vista filosófico e pedagógico, com fins à desmistificação de crenças e conscientização acerca das possibilidades pedagógicas existentes.

2.1.5 Em que campo vive o docente?

Naturalmente, professores de música vivenciaram diferentes trajetórias musicais e formativas, podendo apresentar diferentes práticas pedagógicas e diferentes pensamentos a respeito do que significa trabalhar com coro infantil. Além da herança doméstica, cada um deles pode revelar em suas práticas crenças herdadas durante o percurso escolar, afinal, a instituição escolar se encontra

investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu habitus, ou seja, (...) de transformar a herança coletiva em inconsciente individual e comum (...) (BOURDIEU, 1982, p. 346).

A primeira experiência do mundo social é a *doxa*, "adesão às relações de ordem que - por serem o fundamento inseparável tanto do mundo real quanto do mundo pensado - são aceitas como evidentes" (BOURDIEU, 2007b, p.498). Ou seja, a nossa primeira experiência é a crença coletiva e considerando que o local onde frequentamos já possui uma *doxa*, nós incorporamos aquela que está posta.

Todos os agentes de determinada formação social têm em comum, de fato, um conjunto de esquemas de percepção fundamentais que recebem um começo de objetivação nos pares de adjetivos antagonistas comumente utilizados para classificar e qualificar as pessoas ou os objetos nos diferentes domínios da prática" (BOURDIEU, 2007b, p.436).

O conhecimento prático do mundo social serve-se de esquemas classificatórios comuns aos agentes de uma sociedade, produto da incorporação das estruturas que fundamentam uma sociedade, que funcionam aquém da consciência e do discurso, tonando possível a produção de um mundo de senso comum (BOURDIEU, 2007b).

Nesse sentido, é preciso identificar em que campo esses professores se sentem pertencentes, bem como que esquemas históricos de classificação foram incorporados por eles, compondo, por consequência, o seu *habitus*. De outra forma, considerando, então, que nossa visão de mundo corresponde à visão que nossa classe nos apresentou, a prática desses professores provavelmente refletirá os dispositivos de *habitus* e as crenças que marcam o seu campo, incorporados pela vivência e/ou pela sua formação na área.

Além disso, se sua condição lhe permitiu adquirir seu capital cultural – nesse caso, uma profunda e longa vivência musical, iniciada na família e confirmada / aprofundada na escola, por meio de um *aprendizado total*, não apresentando grandes dificuldades de aprendizagem musical – este professor pode trazer consigo a convicção de que ele possua um talento inato - crença que pode ser potencializada (consolidada) nas instituições de formação. Isto, provavelmente, interferirá em suas práticas pedagógicas, no sentido de investir sua atenção nos alunos que apresentam semelhante condição e desencorajar os que ele julgar inaptos para a atividade.

2.1.6 Para desafiar a tradição

Em suma, no contexto do coro infantil, o *habitus conservatorial* pode se manifestar nas seguintes disposições: 1 - priorizar a técnica vocal em detrimento da vivência musical; 2 - considerar como quesitos básicos e suficientes à docência o conhecimento técnico-musical, neste caso, o da técnica vocal; e 3 - selecionar crianças consideradas aptas a exercer a atividade vocal.

Mas, ao considerar que “*habitus* não é destino”, Pierre Bourdieu nos desafia romper com as estruturas que se perpetuam na nossa história, transformando-as em novos *habitus*. A tentativa de descortinar práticas e crenças típicas do *habitus conservatorial* no coro infantil, mais especificamente relacionada à inclusão das crianças consideradas desafinadas, visa à tomada de consciência da realidade desse subcampo musical, podendo, talvez, permitir a interrupção da tradição que exclui e marca histórias, contribuindo para uma educação musical para todos, como preconizado pela legislação vigente no país.

Um passo importante nessa direção é esclarecer aspectos do desenvolvimento músico-vocal infantil, cujo desconhecimento contribui para a perpetuação de crenças ligadas ao *habitus conservatorial* ligadas ao canto coral infantil.

2.2 DESENVOLVIMENTO MÚSICO-VOCAL INFANTIL

2.2.1 A voz infantil e as suas características

O canto é, provavelmente, a via mais comum pela qual a criança se insere na vida musical. Pode-se dizer, inclusive, “que os bebês, primeiro, aprendem a cantar para só mais tarde começarem a falar (...)” (SOBREIRA, 2003, p.68). Sendo este um comportamento básico humano, uma parte essencial da infância e do crescimento, presume-se que as crianças continuariam cantando, mesmo que não houvesse música nas escolas (WELCH, 2001).

A voz infantil possui sonoridade muito parecida com a voz adulta feminina, sendo, porém, mais frágil, possuindo um timbre claro e não apresentando vibrato²⁸. Os seus graves coincidem com o som emitido na região de fala, a região média é sonoramente menos encorpada e a aguda é mais brilhante, sendo esta a melhor região para o trabalho do canto e para a expansão de sua extensão (CRUZ, 2003).

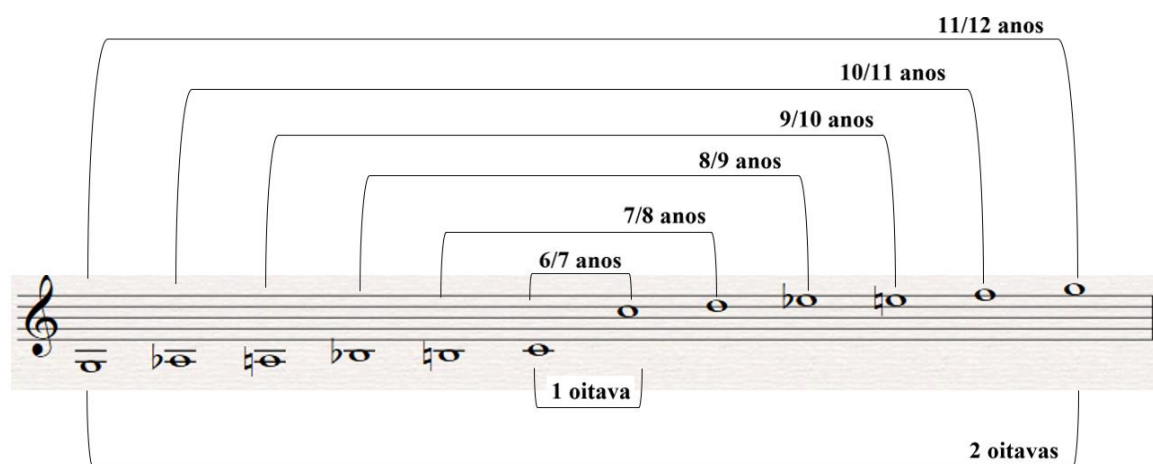
Contudo, em cada fase da vida, da infância à adolescência, “a voz humana tem um desenho anatômico e fisiológico diferente, que é capaz de produzir uma diversidade de ‘comportamentos’ de canto” (WELCH, 2016, p. 325, tradução nossa). Por esse motivo, Jaramillo (2004) organiza a atividade coral de acordo com a faixa etária, considerando que

²⁸ O vibrato "se caracteriza por modulações de frequência, acompanhadas de vibrações sincrônicas da intensidade e da altura que têm uma influência sobre o timbre (...) seu mecanismo fisiológico corresponde a finas tremulações do conjunto da musculatura respiratória e laringea" (DINVILLE, 20-?, p.5).

crianças, dentro de um mesmo grupo, possivelmente apresentarão semelhanças com relação à extensão vocal, competências musicais, interesses, maturidade física e intelectual. Nesse sentido, o autor define como Coro Pré-escolar, grupo de crianças de sete ou oito anos de idade, como Coro infantil, grupos de crianças entre oito e doze ou treze anos e, por fim, como Coro Juvenil, indivíduos que apresentam idade superior a essa última.

Em geral, a extensão vocal da criança aumenta com a idade (ATTERBURY, 1984b). Teoricamente, ela pode se estender de uma para duas oitavas, num período de seis anos, de acordo com Phillips (2014) (Figura 2).

Figura 2: Extensão vocal por faixa etária



Fonte: Elaboração própria a partir de Phillips (2014, p.100-101)

Até a puberdade, a voz de meninos e meninas não costumam apresentar diferenças significativas (GIGA, 2004), principalmente, com relação à extensão de notas. Contudo, avaliações perceptivas relacionadas à qualidade vocal têm mostrado que a voz das meninas possui um maior grau de sopro em relação à voz dos meninos, como resultado de um fechamento incompleto das pregas vocais, durante as vocalizações (McALLISTER e SJÖLANDER, 2013).

Já a voz do adolescente possui características próprias, tornando-se instável e mais propensa à desafinação durante a muda vocal, que pode ocorrer por volta dos 11 ou 12 anos de idade (LECK e JORDAN, 2009, p. 187), dos 12 aos 13 anos (PHILLIPS, 2014, p. 109), dos 12.5 aos 14 anos (COOKSEY, 1999, p.12) ou dos 12 aos 15 anos (CRUZ, 2003, p.60).

O treinamento vocal infantil consiste em um processo complexo, acumulativo e gradativo de desenvolvimento da musculatura relacionada ao canto, sem que haja qualquer abuso vocal resultante de tensão, esforço laríngeo ou excesso de volume. Ele deve ser iniciado, preferencialmente, em grandes grupos, por volta dos sete ou oito anos de idade, quando os pulmões e a laringe da criança já se desenvolveram suficientemente (VAILLANCOURT, 2012).

Esse treinamento requer uma grande coordenação psicomotora, “que depende da atividade mental, da percepção, da memória, da administração da coluna de ar e da regulação muscular”²⁹ (LARA, 2004, p.117, tradução nossa). E, por isso mesmo, antes dos seis anos de idade, não se recomenda que a criança seja submetida ao trabalho da técnica vocal. Certamente, como as crianças o fazem, essa criança pode cantar, desde que em contextos nos quais ela não seja submetida às exigências técnicas inerentes à atividade de canto coral (VAILLANCOURT, 2012; LARA, 2004; CRUZ, 2003).

2.2.2 A criança em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal infantil

Elza Lackschevitz (2006), uma regente que permaneceu durante muitos anos à frente do Coral Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro e que atuou na formação de regentes de coros infantis, no Brasil, afirma que a pergunta que ela mais escutou, nos cursos que ministrou, foi “E a criança desafinada?” (LACKSCHEVITZ, 2006, p.45). Além de desvelar uma lacuna na formação do regente, relacionada ao desenvolvimento músico-vocal infantil, esse relato aponta para o fato de que a afinação musical parece ser intrínseca à estética da atividade coral – como a fazemos na tradição ocidental, pelo menos.

E esse fato parece ter se tornado um senso comum, conforme pode ser constatado na história infantil intitulada “Coral dos Bichos” (Figura 06), que narra a tentativa fracassada de se criar um coral de animais. Nela, o macaco, escolhido como regente, por ser considerado o bicho mais inteligente, após escutar cada bicho, individualmente, com fim a posicioná-los nos seus respectivos naipes, “viu, perplexo, que a cantoria assim, sem nexos, em vez de coro e harmonia, só ia dar cacofonia!” (BELINKY, 2000, p. 28-29).

²⁹ “(...) que depende de la actividad mental, percepción, memoria, manejo de la columna de aire y regulación muscular”.

Figura 06: Imagens do livro “Coral dos Bichos”



Fonte: Montagem criada a partir das páginas 6, 28,29 e 31 de BELINKY (2000).

Mathias (1986) equiparava a ausência de afinação à falta de musicalidade³⁰, quando lamenta que alunos de escolas de 1º e 2º grau "são, na grande maioria, desafinados ou com pouca extensão vocal, além de não gostarem de cantar em conjunto" (MATHIAS, 1986, p.32). Ao que parece, o referido autor desconsidera ou desconhece os desafios de se desenvolver uma atividade coral com um público musicalmente não selecionado.

A desafinação vocal é definida por Sobreira (2016, p.133), como "um fenômeno no qual adultos, apesar de habituados aos elementos musicais da cultura local ocidental, demonstram grandes dificuldades para reproduzir vocalmente uma linha melódica com precisão, em termos de alturas musicais".

³⁰ Musicalidade é um conceito complexo. Dentre as diversas perspectivas apresentadas na literatura, cito duas: i. a que a relaciona à capacidade inata para a música, mas que necessita de influências do meio para se desenvolver (p.381) e ii. a " toda a possibilidade que o ser humano possui de vivenciar o universo sonoro, percebendo, experimentando, expressando, imaginando, criando e organizando os sons possíveis de serem captados, produzidos e manipulados, sons do próprio corpo, da natureza e do meio social e cultural (MARTINEZ, 2017, p.22)

Por sua vez, a criança que apresenta dificuldade relacionada à afinação da voz cantada pode ser descrita como aquela que “não consegue entoar bem, confunde alturas, o seu cantar assemelha-se à fala, não memoriza com facilidade as melodias ensinadas ou não consegue cantar sem o apoio de outra voz” (CRUZ, 2003, p. 39). Pelo fato de demonstrar dificuldade na reprodução de alturas idênticas aos sons emitidos por alguma fonte sonora, ela tem recebido vários rótulos, a depender do contexto no qual está inserida.

A literatura especializada apresenta termos como “surda, monótona, desafinada, problemática, não cantante, besouro, ouvido de artilheiro”³¹ (LARA, 2004, p.117, tradução nossa), “cantora parcial” (RUTKOWSKI, 2015, p.283), “cantora de extensão restrita” (RUTKOWSKI, 1997, p.201; FORCUCCI, 1975, p.58), dentre outros. Mas para Stene (1969 *apud* SOBREIRA, 2003, p.69), “o termo mais apropriado para definir uma criança desafinada deveria ser ‘criança de voz não desenvolvida’” – classificação generalista, na minha opinião, visto que não especifica se se trata de voz cantada e/ou de voz falada.

O fenômeno da desafinação vocal na infância pode estar relacionado a uma variedade de fatores, sendo eles: ambientais, psicológicos e técnicos, por exemplo. Os ambientais estão relacionados à falta de vivência musical ou, em outras palavras, à escassez de possibilidades de incorporação de capitais musicais considerados adequados pela tradição musical ocidental, nesse caso, a afinação ocidental.

Nesse sentido, Bartle (1993, p.13, tradução minha) afirma: “Crianças aprendem por imitação e se elas não têm sido encorajadas a cantar, por suas famílias, e não foram expostas a um bom modelo vocal, elas não têm como construir suas habilidades de canto”³². Complementarmente, o educador musical e neurocientista Graham Welch (2009) explica:

O desenvolvimento do canto na pré-escola é caracterizado por um aumento na interação com os sons de uma cultura materna vivida. A interação é refletida em um mosaico de diferentes comportamentos de canto que são evidenciados entre as idades de um e cinco anos³³ (WELCH, 2009, p. 2, tradução minha).

³¹ “(...) sordo, monótono, desafinado, problemático, no cantante, cucarrón, oído de artillero (...)”

³² “Children learn by imitation, and if they have not been encouraged by their families to sing, and have not been exposed to good singing, they have nothing on which to build their singing skills”.

³³ “Singing development pre-school is characterized by an increasing interaction with the sounds of the experienced maternal culture. This interaction is reflected in a mosaico of diferente singing behaviors that are evidenced between the ages of one and five years”.

Assim, dentre as variadas possibilidades de socialização primária, a criança pode ser fruto de um contexto no qual i. não se escuta ou se escuta pouco música; ii. as pessoas do entorno cantam fora do tom e iii. ela escuta música, mas se exercita pouco ou nada vocalmente.

A relevância dessa vivência é ressaltada até mesmo por Gordon (2000), autor que manifesta crença na existência do talento musical. Para ele, em decorrência de uma variedade de razões, dentre elas a falta de estímulos musicais adequados,

(...) algumas crianças com elevada aptidão musical nunca ultrapassaram o estágio de balbúcio musical, mas permaneceram nesta etapa durante toda a vida, de tal modo que, quando adultos, não conseguem distinguir as tonalidades, ou cantar com afinação aceitável (GORDON, 2000, p.71, grifo meu).

Os fatores psicológicos podem estar relacionados à timidez, a um comportamento interno considerado inerte e ao período curto de atenção da criança. A falta de conhecimento técnico pode ser identificada por meio da postura corporal que compromete a emissão vocal, de uma respiração insuficiente e da tentativa de se utilizar uma região vocal ainda não conquistada (LARA, 2004; CRUZ, 2003). E, nesse sentido, cantar desafinado pode significar uma má assimilação do esquema corporal vocal (GIGA, 2004, p.72).

Somam-se a esses fatores outros relacionados à ineficácia perceptiva, à memória de curto prazo (RUTKOWSKI, 2015; SOBREIRA, 2003), à tensão muscular, aos problemas respiratórios, à dificuldade de reprodução de intervalos, à idade precoce, à utilização de textos e de ritmos complexos nas canções, aos modelos vocais inapropriadamente imitados, por não corresponderem à região na qual a voz infantil performa efetivamente, e ao contexto sociocultural individual ou coletivo (SOBREIRA, 2003).

Como contraponto, embora atribua ao fenômeno da desafinação vocal fatores como falta de técnica respiratória, de energia e atenção, para Silantien (1999), os problemas de afinação de um coro estão mais relacionados ao ambiente físico e à construção sonora do coro como, por exemplo, o equilíbrio de acorde, a uniformidade de vogais, a emissão simultânea de ditongos ou consoantes sonoras e a escolha inadequada de repertório de canções, do que a dificuldades musicais individuais.

Algumas pesquisas têm demonstrado que o número de meninos desafinados é maior que o das meninas, em uma proporção de três por um, situação que é explicada por estar ligada a fatores socioculturais. Os meninos, por exemplos, além de poder apresentar menor confiança,

durante a atividade, eles podem não considerar o canto “como uma forma natural de atuação musical” (SOBREIRA, 2003, p.76). Uma possível explicação para esse fenômeno é a de que, ao descobrir que sua voz cantada se assemelha à voz feminina, o menino manifesta inclinação para se afastar da atividade coral, em contextos sociais nos quais frases semelhantes à "Engrossa a voz, menino!" são naturalizadas.

Runfola e Rutkowski (2010) identificam e descrevem diferentes comportamentos vocais de crianças que apresentam dificuldade de afinação: as que operam vocalmente no registro grave costumam declamar o texto da canção, ao invés de entoar a melodia. As que apenas cantam na região média, apresentam uma extensão vocal muito restrita, podendo desafinar, quando a voz atinge o limite agudo.

No mesmo sentido das autoras supracitadas, Lara (2004) nos apresenta onze diferentes comportamentos: 1 – crianças que cantam abaixo do tom da canção; 2 – crianças que cantam as relações intervalares corretas, mas em outra tonalidade; 3 – crianças que cantam uma oitava abaixo da melodia; 4 – crianças que possuem um registro vocal curto, cantando em uma região grave, sem precisão rítmica e pronúncia incorreta; 5 – crianças que se aproximam das melodias, mas não exatamente em todas as notas; 6 – crianças que cantam no agudo, durante todo o tempo; 7 – crianças roucas, que apresentam boa disposição para cantar, mas são impedidas pela questão física; 8 – crianças cuja qualidade vocal é comprometida pelo excesso de ar; 9 – crianças que gritam ao invés de cantar; 10 – crianças que sentem vergonha de cantar e, por último, 11 – crianças que só cantam afinado, dentro de sua extensão vocal.

No que diz respeito ao tempo que esse fenômeno leva para ser mitigado, Cruz (2003) afirma que, “na maioria dos casos, a criança com dificuldade de afinação já mostra resultados após três meses de atividade e, se isso não ocorrer, pode ser que ela tenha problemas mais graves” (CRUZ, 2003, p. 41), como os orgânicos, que se revelam pela ocorrência de edemas, calos e cistos nas pregas vocais – problemas que necessitam ser assistidos por profissionais da saúde, tais como otorrinolaringologistas e fonoaudiólogos.

2.2.3 O fenômeno da desafinação vocal nas teorias de desenvolvimento músico-vocal infantil

Autores como Lara (2004), Gordon (2000) e Welch (2016) consideram o canto como uma habilidade que se aprende, desde que a criança não apresente “nenhuma deficiência física

que seja a causa de sua inabilidade” (SOBREIRA, 2003, p. 94). De acordo com o Esquema de Referência do Processo de Desenvolvimento da Expressão Músico-vocal de Crianças e Adolescentes, elaborado por Mársico (1979, p.48) e sintetizado no quadro 01, a expressão músico-vocal de crianças e adolescentes dependeria da reunião de uma série de condições, quais sejam: i) da integridade do aparelho auditivo, que deve ser capaz de controlar a emissão correta dos sons, receber estímulos sonoros e comunicá-los ao cérebro; ii) da integridade do aparelho fonador; iii) da personalidade dos agentes e iv. das disposições adquiridas, via experiências musicais prévias.

Nesse contexto, a qualidade da expressão vocal na infância e na adolescência dependeria: i) da correta sincronização de todos os órgãos comprometidos na produção sonora, sendo eles os pulmões, os músculos respiratórios, as pregas vocais, a boca, o nariz, a garganta, os lábios, os dentes, o palato mole, o palato duro e a mandíbula; ii) das aptidões musicais de base, em outras palavras, “do talento de uma pessoa para música” (MÁRSICO, 1979, p.50), que se manifesta na percepção, no reconhecimento e na reprodução de modelos rítmicos e melódicos; iii) da memória e da inteligência musical e iv) da sensibilidade para a música.

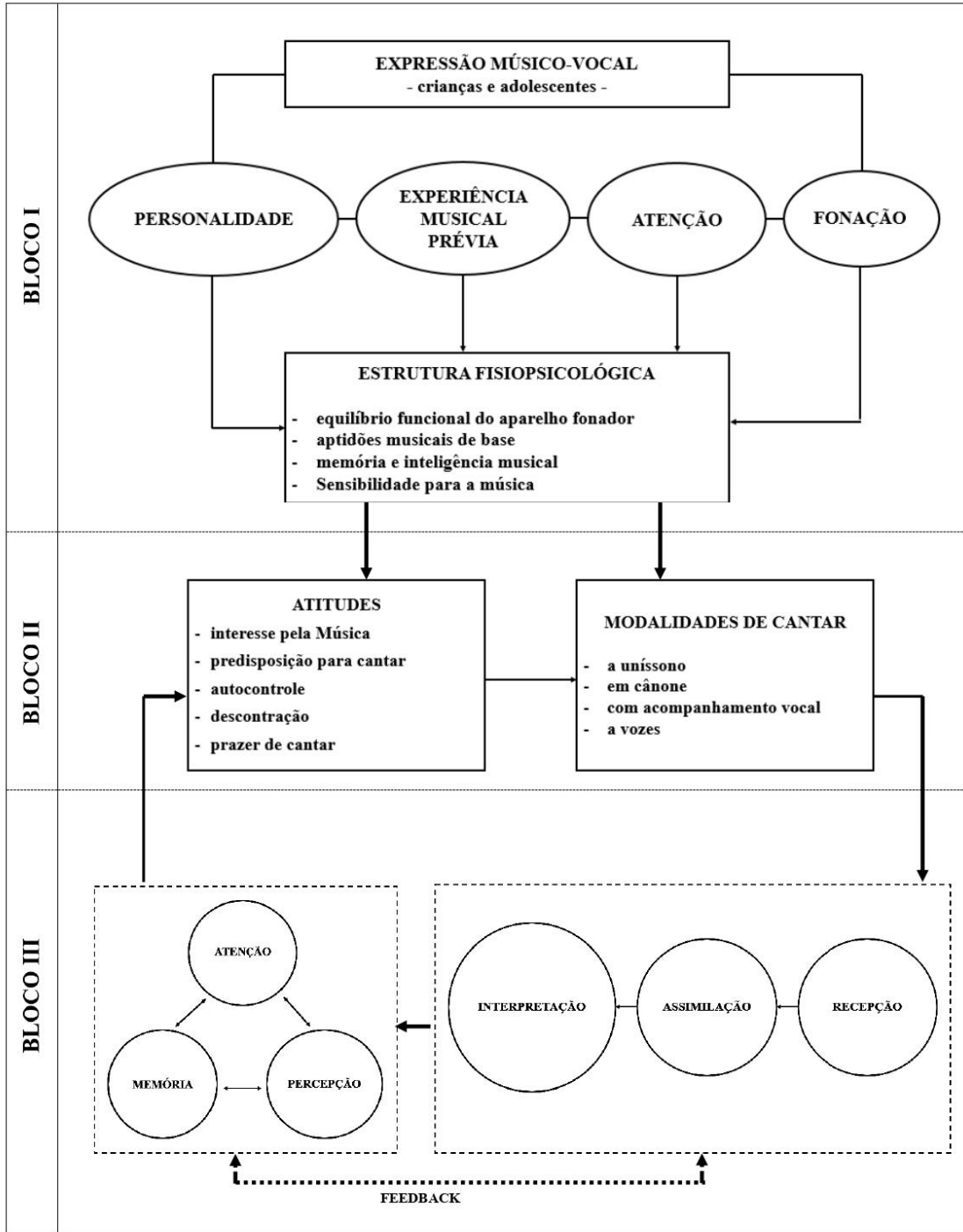
Contribuem também para o sucesso da expressão vocal as atitudes, tais como o interesse, a predisposição para cantar, o prazer, o autocontrole e a descontração, e as modalidades de cantar, como em uníssono, em cânone, a vozes e/ou com acompanhamento musical, que, em conjunto, podem determinar a disposição positiva ou negativa do agente para a prática músico-vocal.

Reunidas essas condições, o processo de aprendizagem vocal passa por três fases, sendo elas a recepção, momento em que a canção é apresentada ao agente receptor, ou a um grupo de agentes, a assimilação, fase em que a canção é frequentemente repetida e ajustada à interpretação do professor ou regente, e a interpretação, fase de recriação da canção, quando “a peça musical deixa de ser um objeto exterior para se tornar consubstancial ao intérprete” (MÁRSICO, 1979, p.55).

Como se não bastasse, o desenvolvimento da expressão vocal infantil e adolescente, no canto, ainda dependeria, de acordo com Mársico (1979), de três variáveis, sendo elas: a atenção, a percepção e a memorização, das quais depende a exatidão da resposta vocal.

Quadro 01: Esquema de Referência do Processo de Desenvolvimento da Expressão Músico-vocal de Crianças e Adolescentes

ESQUEMA DE REFERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EXPRESSÃO MÚSICO-VOCAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES



Fonte: MÁRSICO (1979, p.48)

Além de tudo isso, a qualidade da expressão vocal dependeria da “ausência de perturbações de origem emocional” (MÁRSICO, 1979, p.50), que podem acarretar rouquidão, a despeito da integridade das pregas vocais dos agentes.

Para além desse esquema, teorias relacionadas ao desenvolvimento músico-vocal infantil têm apontado para o fato de que o fenômeno da desafinação vocal pode fazer parte de um processo natural de amadurecimento musical. Nesse sentido, considera-se que cantar afinado é um comportamento que pode ser aprendido, incorporado e naturalizado, ao longo de um tempo, por meio de intervenções pedagógicas.

Dentre essas teorias, apresento as três mais recentes identificadas na literatura da área, sendo elas i) a "Medida e Avaliação do Desenvolvimento da Voz Cantada da Criança", de Rutkowski (1990); ii) "O Modelo de Desenvolvimento de Afinação Vocal Infantil", de Welch (2002, 1986) e iii) as "Fases do Desenvolvimento da Voz Cantada de alunos em Idade Primária", de Vaillancourt (2012).

A primeira, a "Medida e Avaliação do Desenvolvimento da Voz Cantada da Criança", foi elaborada por Rutkowski (1990) após a revisão, pela autora, de dez outras escalas³⁴ previamente criadas. Esta proposta organiza as crianças dentro de cinco categorias de desenvolvimento vocal, sendo elas o "pré-cantor", o "cantor de extensão de fala", o "cantor inconstante", o "cantor de extensão inicial" e, por fim, "o cantor".

A primeira categoria, o “pré-cantor”, se refere àquelas crianças que apenas recitam o texto da canção. Na sequência, o “cantor de extensão de fala” sustenta as alturas, apresenta certa sensibilidade à melodia, mas permanece na região de fala, utilizando, aproximadamente, a região localizada entre o Lá₂ e o Dó₃. A criança que se localiza na terceira categoria chamada de “cantor inconstante”, oscila entre a utilização das vozes falada e cantada. O “cantor de extensão inicial” já consegue exibir um comportamento vocal que se estende do Ré₃ ao Lá₃. E, por fim, o “cantor” apresenta uma maior extensão vocal, podendo cantar acima do Sib₃, região chamada de registro leve.

De maneira similar, Welch (2002, 1986), neurocientista e músico, aponta até cinco estágios pelos quais a criança passa, durante um contínuo desenvolvimento de sua voz cantada. No primeiro estágio, as palavras da canção parecem ser mais interessantes do que a própria

³⁴ As escalas revisadas por Rutkowski (1990) foram elaboradas pelos seguintes autores: Smith (1961), Boardman (1964), Dittmore (1969), Young (1971), DeYarman (1972), Robert e Davies (1975), Runfola (1977), Ramsey (1982), Rutkowski (1983) e Feierabend (1984).

melodia, havendo pouca variação na altura cantada, além do que a criança parece cantar numa região que lhe é confortável, ao invés de recorrer à frequência de referência.

No segundo estágio, há alguma variação na altura cantada, podendo coincidir, ocasionalmente, com o som de referência, havendo um aumento na consciência da criança de que mudanças na frequência vocal podem ser controladas. Já no terceiro estágio, a performance vocal da criança apresenta saltos intervalares demonstrando uma tentativa de imitar a melodia de referência, além de que a sua extensão vocal parece expandir.

Crianças que se encontram no quarto estágio do desenvolvimento vocal conseguem afinar algumas alturas, mas podem mudar de tonalidade se a melodia se tornar vocalmente desconfortável ou se sua extensão vocal ainda for relativamente limitada. Quando, porém, elas atingem o quinto estágio, não apresentam grandes desvios de afinação vocal, pois sua extensão vocal já se expandiu, tanto para o grave, quanto para o agudo. A partir dessa fase, segue-se um *continuum* de desenvolvimento músico-vocal que extrapola simplesmente a questão da afinação, em direção a performances que carregam, cada vez mais, expressividade artística.

Diferentemente dos autores supracitados, Vaillancourt (2012) identifica as fases do desenvolvimento da voz infantil a partir do comportamento vocal de crianças francesas em diferentes momentos da vida escolar. De acordo com a autora, as crianças apresentam três fases de desenvolvimento da voz cantada, sendo que a primeira tem início na pré-escola ou no primeiro ano escolar, a segunda, a partir do segundo ou terceiro ano escolar e a terceira etapa, a partir do quinto ou sexto ano, quando os alunos entram na adolescência.

Na primeira fase, a criança descobre a sua voz cantada, aprende a explorá-la e a distinguir as diferenças entre a voz cantada e a voz falada, não sendo, contudo, capaz de dominar o conjunto dos mecanismos dos registros vocais, implicando na necessidade de seleção de um repertório de canções com extensão reduzida de notas musicais, por parte dos professores.

Na segunda fase, a criança descobre e desenvolve o registro agudo, mais conhecido como “voz de cabeça”, fato que amplia a sua extensão vocal em direção aos sons agudos, sendo necessário, nessa fase, apresentar às crianças exercícios técnicos e um repertório de canções que as ajude na descoberta e na fixação desse registro.

Ao chegar à terceira fase, os alunos que receberam uma educação vocal ao longo de seus anos de escola primária são capazes de interpretar as canções apresentando o nível de afinação que se espera. É nessa fase que a voz da criança ganhará força e atingirá o ápice do

seu desenvolvimento, que poderá ser desestabilizado a partir da chegada da fase de muda vocal - ou fase de expansão vocal³⁵, como Leck e Jordan (2009) preferem considerá-la.

Portanto, dessas três abordagens do desenvolvimento músico-vocal infantil, podemos inferir que a desafinação vocal pode mitigada à medida em que a criança tem a sua compreensão musical amadurecida, por meio da vivência musical. Além do que, a desafinação vocal pode reincidir na performance músico-vocal dos agentes, não como uma dificuldade relacionada à compreensão musical, mas como reflexo de uma inabilidade física, como são acometidas as crianças que ainda não descobriram sua "voz de cabeça" ou como os garotos em condição de mudança de voz.

Considerando, dessa forma, que o fenômeno da desafinação vocal pode ser concebido como uma condição musical passageira e não como um estado imutável – exceto nos casos em que os agentes são acometidos por problemas de processamento auditivo ou por *amusia*³⁶ - a partir deste capítulo, ao me referir à criança culturalmente rotulada de “desafinada”, adotarei a classificação utilizada em seu título, qual seja “criança em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal”.

2.2.4 Possibilidades pedagógicas

As crianças apresentam diferentes padrões de desenvolvimento musical, que dependem da “complexa interação entre a estrutura base do intelecto humano e das oportunidades fornecidas pelo [seu] ambiente sociocultural” (WELCH, 2002, p. 19, tradução nossa)³⁷, revelando-se mais lentamente em umas e mais rapidamente em outras.

Segundo Welch (1985), para crianças, a ação de cantar não é uma questão que se limita à capacidade de poder ou não poder fazê-lo. Esta ação tem relação com um processo de aquisição de habilidades, que pode ser alimentado e desenvolvido por meio de intervenções pedagógico-musicais (WELCH, 1985, 1986). Silantien (1999) afirma que princípios de

³⁵ Leck e Jordan (2009) preferem a expressão "expansão vocal" à "muda vocal" por considerarem que os meninos não perdem, necessariamente, os sons vocais agudos a partir da conquista de sons graves. Nesse sentido, seus alcances vocais são expandidos de duas para três oitavas musicais.

³⁶ A *amusia* é uma incapacidade de compreender música como uma linguagem, por parte de algumas pessoas. Ela pode ser congênita ou adquirida como consequência de traumas cerebrais, por exemplo, manifestando-se mesmo em pessoas imersas em contextos musicais. Considerando que o cérebro é um sistema de organização complexo, pessoas podem apresentar *amusia* para ritmo ou para melodia, mas não necessariamente para as duas qualidades musicais (SOBREIRA, 2017).

³⁷ (...) complex interaction between the basic structure of human intellect and the opportunities provided by the socio-cultural environment (...)

afinação podem ser ensinados aos coristas, independentemente de sua idade. E, nesse sentido, uma variedade de propostas tem sido apresentada, na literatura que se ocupa da performance músico-vocal infantil, tanto por autores nacionais internacionais, tais como Boechat e Sobreira (2017), Shaw (2013), Calvente (2013), Sobreira (2013, 2003), Bartle (2003, 1993) e Forcucci (1975), dentre outros.

Existe um consenso entre autores de que, para que a voz infantil se desenvolva, faz-se necessária a descoberta da voz cantada, pela criança, sobretudo, a voz de cabeça (VAILLANCOURT, 2012). Mas o mesmo não procede com relação à forma como o trabalho pedagógico será feito - se individual ou coletivo. De acordo com Jaramillo (2004), por exemplo, o trabalho vocal a ser realizado junto à criança “desafinada” deveria ser feito separadamente do grupo coral, uma vez que, para o autor, uma criança afinada não ajuda outra “desafinada”. Do contrário, a “desafinada” atrapalha a afinada. Essa ideia é endossada por Phillips (2014), por acreditar que esse caminho acelera o processo de aprendizagem da criança que é alvo da intervenção pedagógica.

Por outro lado, Bartle (1993), orienta o professor a trabalhar com pequenos grupos de até quatro crianças de 8 a 10 anos de idade, de níveis de desenvolvimento vocal aproximado, três vezes por semana, durante dez minutos. E Cruz (2003) defende a ideia de que as intervenções aconteçam de ambas as formas, tanto individual quanto junto ao coro. Além disso, a autora afirma que, ao receber essas intervenções, em situações normais de saúde, num prazo de três meses, uma criança pode começar a afinar. Contudo, se nesse período não apresentar melhoria, ela orienta encaminhar a criança a profissionais de saúde, como otorrinolaringologista e fonoaudiólogo.

A literatura coral infantil nos apresenta alguns procedimentos a serem utilizados para intervir no processo de afinação vocal infantil, que estão relacionados ao fornecimento de modelo vocal apropriado, de *feedback* verbal e visual, fazendo distinção entre as diferentes maneiras de se utilizar a voz, ensinando a correta maneira de se utilizar a respiração diafragmática, selecionando repertório adequado, dentre outros.

A princípio, não podemos ignorar o fato de que o modelo vocal de referência afeta diretamente a percepção e a forma de produção vocal da criança. Shaw (2013) e Phillips (2014) afirmam que a criança responde melhor a outro modelo vocal infantil. Na sequência, compreende melhor a voz feminina, seguida da voz masculina, em falsete, e, por último, a voz masculina, que soa uma oitava abaixo da infantil.

Nesse sentido, embora Shaw (2013) nos apresente uma longa lista de autores que orientam o regente masculino a utilizar sua voz em falsete, no lugar da voz natural, no trabalho com crianças, sobretudo com pouca experiência de canto, Cruz (2003) desaconselha a utilização da voz em falsete, porque embora ele “soe como registro feminino, ele não possui a expressividade e a riqueza de nuances da voz natural. Seu timbre não é pleno e aparenta tensão na emissão” (CRUZ, 2003, p. 20).

Além disso, é importante dizer que, ao trabalhar com crianças que possuem dificuldade em afinar, a voz do regente deveria ser livre de vibrato (SHAW, 2013; VAILLANCOURT, 2012), sendo aconselhável a elaboração de uma *playlist* de canções a serem apreciadas pelos coristas, em casa, selecionando repertório cuja tonalidade seja compatível com a extensão vocal da criança e cujo modelo vocal seja o ideal.

Ao considerar que cada indivíduo possui uma preferência por um estilo de aprendizagem, Silantien (1999) afirma ser necessário que o regente apresente soluções pedagógicas de naturezas variadas, tais como cinestésicas, visuais e auditivas. Com fins a mitigar o problema no âmbito coletivo, o autor sugere que o regente i) associe os vocalizes ao repertório, trabalhando, nos primeiros, desafios musicais apresentados no segundo; ii) trabalhe a melodia sob uma base harmônica, uma vez que “cantar um *i* natural em um acorde de *mi* maior exige uma afinação diferente daquela exigida para se cantar um *mi* natural como uma terça do acorde de *dó* maior” (SILANTIEN, 1999, p.93); e iii) utilizar metáforas ou imagens.

A importância da utilização de metáforas no aprendizado do canto coral é ressaltada por Wis (2003). Primeiro, a autora afirma que “aos se concentrarem nos gestos, os cantores param de pensar demais sobre o objetivo [da atividade] – um processo que geralmente inibe o sucesso e gera um grande nível de ansiedade” (WIS, 2003, p.10). Dentre outros benefícios, ainda segundo a autora, a utilização de metáforas força os coristas a engajarem ativamente na atividade, assumindo a responsabilidade do próprio desenvolvimento musical. Assim sendo, para desenvolver a afinação dos coristas, a autora sugere o seguinte gestual: “aponte para cima enquanto canta uma linha melódica descendente” (p. 6) - um movimento oposto à direção melódica.

Também é aconselhável a utilização de *feedback* verbal e/ou visual. A combinação dos dois é mais efetiva do que a utilização do *feedback* verbal apenas. Como *feedback* visual, podem-se sugerir as seguintes imagens: lançar na cesta uma bola de basquete para notas agudas e mover as mãos do estudante em direção à altura desejada, dentre outros. A respeito do

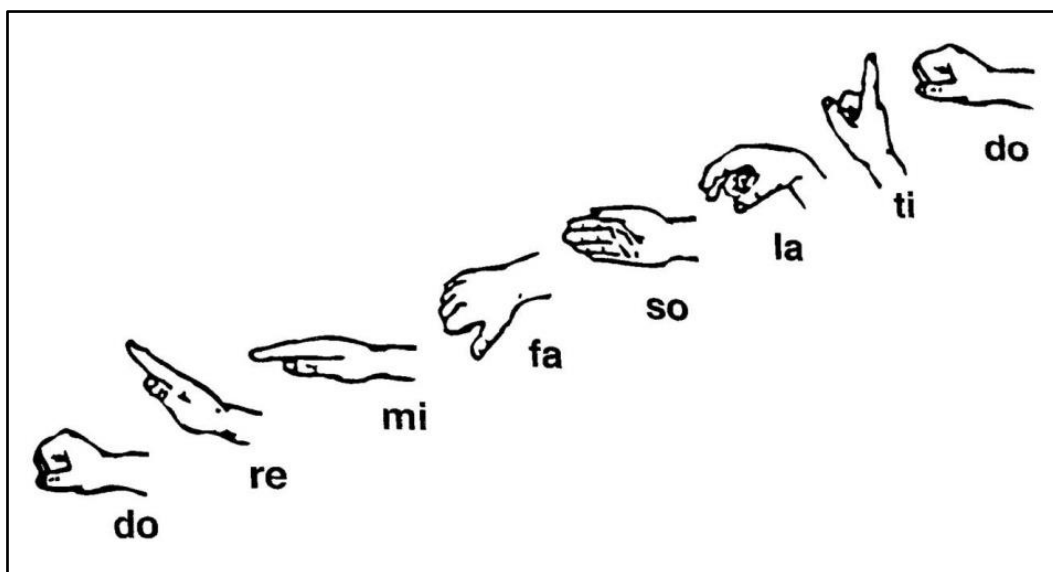
feedback verbal, Runfola e Rutkowski (2010) nos orientam a seguir esses passos, que transcrevemos, na íntegra:

1. Faça um comentário honesto, positivo; 2. Diga à criança o que ela precisa trabalhar; 3. Forneça um modelo de como o som deveria ser; 4. Peça a todas as crianças para imitar; 5. Forneça o modelo novamente; 6. Peça aos [coristas] para imitar individualmente, ou se você estiver corrigindo um pequeno grupo de crianças, peça ao pequeno grupo para repetir; 7. Forneça um verdadeiro, mas encorajador, comentário em resposta (RUNFOLA; RUTKOWSKI, 2010, posições 302 e 307, tradução nossa).

Recomenda-se, também, que o regente solicite para a criança lhe dar um *feedback* de sua sensação física ao fornecer a resposta sonora. Dessa forma, o regente pode intervir fazendo-a distinguir entre as sensações corporais relacionadas e a utilização dos registros de peito e de cabeça.

Embora nenhuma pesquisa ainda tenha comprovado a eficácia dessa ferramenta para a melhoria da afinação vocal, Phillips (2014) recomenda a utilização da manossolfa (Figura 07), como um auxílio de memória para a aprendizagem e lembrança dos padrões tonais, por ser um recurso que desenha no ar subidas e descidas sonoras. E para ilustrar essa proposta, sugerimos, de acordo com Miller e McKenna (2013) e Wieblitz (2011), que o regente cante padrões melódicos como “Dó Dó Dó”, “Dó Ré Mi”, “Dó Mi Mi”, “Mi Ré Dó” e outros semelhantes, várias vezes, utilizando os sinais de mão e solicitando aos coristas que eles o imitem.

Figura 07: Manossolfa



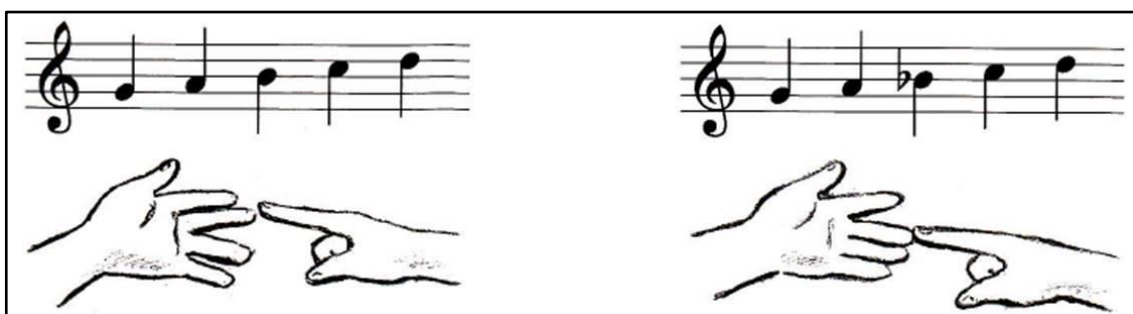
Fonte: (LECK e JORDAN, 2009, p. 165)

De acordo com Wieblitz (2011), a

apresentação visual de intervalos e de mudança de altura com a mão é provavelmente o caminho mais fácil de tornar o conceito imaginário de ‘altura’ não apenas visível, mas também tangível e compreensível. Não são apenas elementos espaciais que estão sendo mostrados, pois isto é combinado com a expressão física da maior ou menor tensão de um intervalo, do arco de uma melodia (WIEBLITZ, 2011, p. 157, tradução minha)³⁸.

Nesse sentido, a autora sugere como auxílio para a aquisição do senso da altura e da entonação, além da manossolfá acima, a “mão de cinco notas” (Figura 08), que é uma variação da “mão Guidoniana”, na qual o dedo médio desempenha a função de mostrar onde na melodia ocorrerá o intervalo de um semitom³⁹. Uma vez que as notas são contadas no sentido de baixo para cima, quando o dedo médio se junta ao dedo anelar, indica que há semitom entre a segunda e a terceira nota do trecho melódico. Da mesma forma, quando o dedo médio se junta ao dedo indicador, indica que há semitom entre a terceira e a quarta nota.

Figura 08: Mão de cinco notas



Fonte: (WIEBLITZ, 2011, p. 161)

Outra estratégia que pode ajudar imensamente o processo de afinação vocal é ensinar à criança a respirar corretamente, uma vez que o ar expelido dos pulmões é responsável pela vibração das pregas vocais. A falta de coordenação do suporte respiratório pode produzir tanto uma voz gutural, pressionada, quanto um “canto desafinado, difuso, como resultado da baixa

³⁸ The visual presentation of intervals and changes of pitch with the hand is probably the easiest way of making the imaginary concept of “pitch” not only visible, but also tangible and comprehensible. It is not Only the spatial elements that are being shown, for this is combined with the physical expression. Of the greater or lesser tension of an interval, of the arc of a melody.

³⁹ "Semitom ou meio tom é o menor intervalo **adotado** entre duas notas na música **ocidental** (...). Algumas culturas orientais (japonesa, chinesa, árabe, hebraica, indiana, etc.) utilizam em seu sistema musical frações menores que um semitom (um quarto de tom, um oitavo de tom (MED, 1996, p.30, grifos do autor).

pressão de ar e da falta de compensação do mecanismo laríngeo” (PHILLIPS, 2014, p. 38, tradução minha).

Para finalizar essa seção, Lara (2004) nos orienta a ensinar muitas canções curtas e repetitivas para o chamado “cantor direcional” - aquele que se aproxima do contorno da melodia, mas não acerta exatamente todas as alturas -, apresentando-lhe, também, jogos de imitação vocal (ecos). Para o de extensão curta, devem-se apresentar jogos vocais que explorem tanto o registro grave, quanto o agudo, estimulando-o a gravar as diferentes sensações físicas. Com relação ao “*organum*” - o cantor que entoa corretamente a melodia e o ritmo, porém, em uma tonalidade abaixo da entoada pelo coro -, deve-se lhe oferecer oportunidades para que ele experimente o canto em uníssono. Inicialmente, deve-se solicitar que cante sozinho, selecionando, em seguida, algumas crianças para se juntar a ele, a partir de sua nota musical escolhida.

Com relação à escolha do repertório, é importante oferecer às crianças padrões melódicos e canções cuja tonalidade contemple a tessitura vocal das crianças. Nesse sentido, Bartle (2003) afirma que as tonalidades de Ré, Mi Bemol e Mi, tanto maiores quanto menores, são as melhores opções para contemplar a tessitura⁴⁰ das crianças.

Lara (2004) e Runfolia e Rutkowski (2010) nos orientam criar atividades que ensinem a criança a distinção entre voz falada, voz gritada, voz sussurrada e voz cantada, pois o que pode parecer uma distinção óbvia para adultos não o é para as crianças. E, nesse mesmo sentido, Rao (1993) sugere a utilização do que ela nomeia como padrões diários de fala, como bocejos, risadas, choros e suspiros.

Shaw (2013), por exemplo, nos descreve um modelo de ensino de canto focado no que a autora chama de retroalimentação auditiva, organizado em cinco etapas, sendo elas: i) o professor fornece o modelo melódico; ii) a criança percebe e decodifica; iii) a criança imita; iv) o professor lhe fornece um feedback e v) esse feedback oferece à criança novas formas de experimentação vocal.

Além desse modelo de retroalimentação auditiva, Lara (2004) propõe as retroalimentações físicas e cinestésicas, que poderiam ajudar a fixar a memória muscular das

⁴⁰ Extensão “refere-se ao limite de sons emitidos por uma voz, do grave ao agudo, mesmo além dos limites naturais de sua tessitura; [e tessitura] é o conjunto de notas (...) onde o cantor emite a voz com total homogeneidade” (MARSOLA, BAË, 2000, p. 33).

alturas associadas com a audição interna, visual, possibilitando a compreensão dos conceitos grave a agudo.

A despeito de todas essas propostas, ainda é importante considerar a influência da personalidade do professor e do ambiente socioemocional da sala de aula, na resolução de problemas relacionados à desafinação vocal na infância. Nesse sentido, Bourne (2009) afirma ter aprendido, com o passar dos anos, que “ensinar as crianças a cantar de maneira afinada, bem-sucedida e de maneira confiante vai além do simples conhecimento e transmissão das “noções básicas do canto” (BOURNE, 2009, p. 31, tradução nossa). Para a autora, é necessário que, primeiramente, o professor crie um ambiente que inspire confiança e segurança à criança que apresenta dificuldade relacionada à afinação da voz cantada, além de prover tempo, espaço e ajuda individualizada. Afinal, “nenhuma técnica vocal no mundo mudará a atitude ou a inclinação do estudante para tentar e aprender se ele sente que o professor não acredita que ele é digno de seu tempo ou esforço” (BOURNE, 2009, p. 33, tradução nossa).

Para Wieblitz (2011), o carisma do professor que tem atitudes construtivas e que oferece experiências musicais positivas à criança "é mais importante do que todo o treinamento vocal de 'instrução' intelectual" (p. 26, tradução nossa). Soma-se a esse fator, a importância da construção de um senso de comunidade, entre os alunos, sendo este

um lugar para a aprendizagem no qual cada criança tem a sensação de pertencimento, onde cada criança se sente confortável, cuidada e segura (...) onde as crianças respeitam umas às outras e o professor, onde elas demonstram ter cuidado, umas com as outras, onde elas colaboram e cooperam umas com as outras, onde as crianças riem juntas e celebram com alegria o sucesso das outras (JELLINSON, 2015, Posição 1485, tradução nossa).

2.2.5 Notas finais

Há muitas crenças naturalizadas no que se refere à desafinação e ao canto coral infantil, que foram se consolidando historicamente e que são transpostas do campo artístico para o educativo na interrelação que o canto coral escolar estabelece entre eles, tal como a crença na posse do talento inato por alguns, em detrimento e outros. Essas crenças acabam por submeter o campo educativo a uma lógica artística, de seletividade, que se desvela por meio de intervenções intencionalmente inclusivas, mas que acabam sendo excludentes, como é o caso da atribuição de tarefas extramusicais às crianças desafinadas, à solicitação de que apenas

“mexam a boca”, durante as canções ou na divisão da turma entre os que cantam e os que devem apenas escutar – cenário que pode marcar negativamente a experiência das crianças com a música e afastá-las definitivamente dessa prática.

Importa a compreensão de que desafinação vocal não é destino. E, para mim, quem dirige o canto coral escolar é um professor que rege. Portanto, dentro dessa lógica de pensamento, é imprescindível que se desnaturalizem crenças, em torno da desafinação vocal e que se torne possível a adoção de intervenções pedagógicas, com fins a tornar a atividade coral democrática.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Da produção inicial de dados

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar a relação dos professores de música com o fenômeno da desafinação vocal infantil, em coros escolares mineiros. Por ser professora em um curso de Licenciatura, que está localizado no estado de Minas Gerais, inicialmente, restringi o universo desta investigação a este estado, com fins a compreender de que modo este fenômeno ocorre no meu entorno.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, por não se preocupar com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de grupos sociais. Quanto aos procedimentos, ela é uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, pois coleta dados junto a pessoas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com vistas a evidenciar a *doxa* construída historicamente em torno do coro escolar. A principal fonte que permitiu esse resgate histórico foi a “Revista do Ensino”, criada em 1925, pela Diretoria da Instrução do governo de Minas Gerais. Atualmente, ela está disponibilizada, como documento eletrônico, no Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em seguida, deu-se a aproximação inicial com o campo, por meio do envio de um questionário *online*. Partindo, portanto, do pressuposto de que a atividade coral infantil é uma modalidade de educação musical praticada em algumas instituições de Educação Básica, mas não obrigatória, a primeira iniciativa tomada em direção à produção de dados, nesta pesquisa, foi o de procurar localizar os agentes que desenvolvem essa atividade, no referido contexto.

Nesse sentido, elaborou-se um formulário eletrônico (ANEXO 1), cujo link foi disponibilizado nas redes sociais *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn* e distribuído via *e-mail* e *Whatsapp*, para a coordenação de cursos universitários de Música, para contatos pessoais e para 2528 endereços de e-mail de instituições de Educação Básica, que oferecem aulas do Ensino Fundamental, disponibilizados na planilha de cadastro escolar da Secretaria de Educação de Minas Gerais.

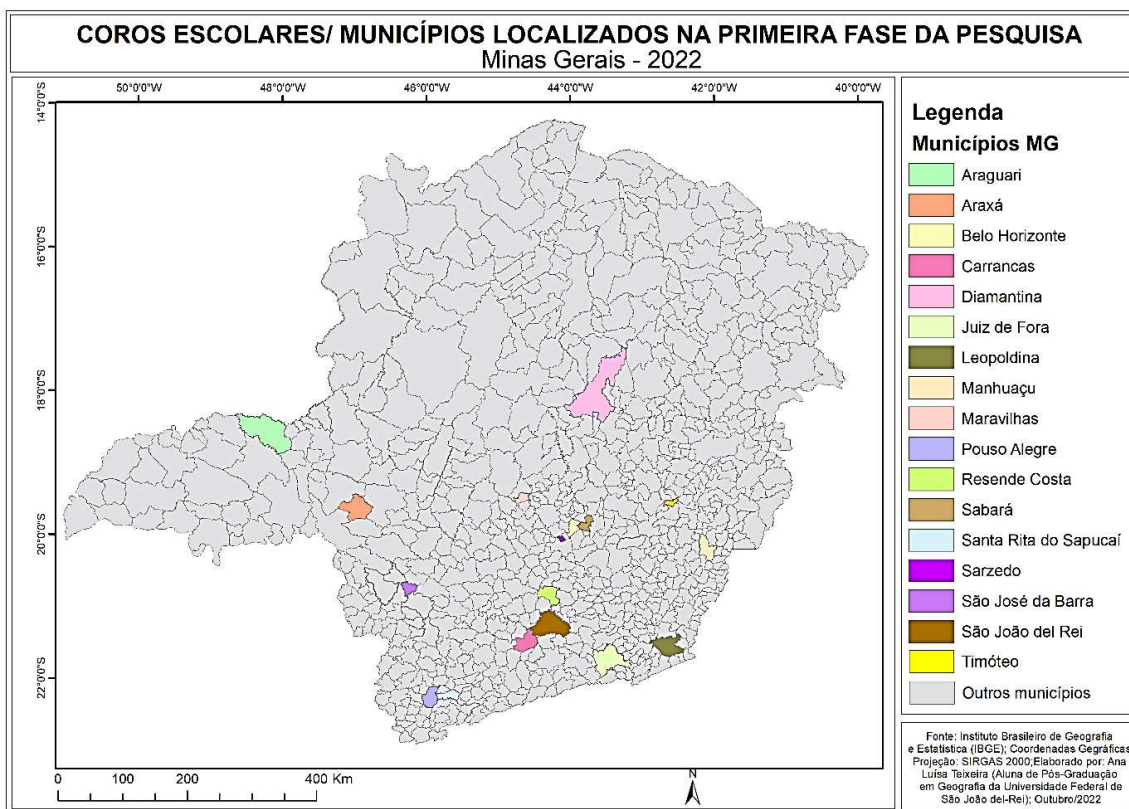
Das mensagens enviadas aos 2528 e-mails das instituições de Educação Básica, 190 não chegaram ao destino, por se tratar de endereços não encontrados ou endereços cuja quota de

recebimento estava excedida. Além disso, 12 representantes escolares enviaram resposta ao e-mail, com a informação de que suas instituições não possuíam coral infantil.

O referido formulário visou ao levantamento inicial de informações referentes à oferta de atividades de canto coral na escola; à formação dos professores de música que atuavam com o canto coral escolar – ou dos entrevistados voluntários que ali atuavam; à instituição escolar onde a atividade acontece; e de dados gerais sobre o coral infantil dessa instituição. O formulário esteve disponível para preenchimento online por 31 dias corridos, e foi preenchido por 20 professores, dentre os quais 19 manifestaram interesse em participar da segunda fase da pesquisa, que se deu por meio de entrevista semiestruturada.

Desses entrevistados, 60% atuavam em instituições públicas e 40% em instituições privadas, situadas nos municípios de Araguari, Araxá, Belo Horizonte, Carrancas, Diamantina, Juiz de Fora, Leopoldina, Manhuaçu, Maravilhas, Pouso Alegre, Resende Costa, Sabará, Santa Rita do Sapucaí, São João del-Rei, São José da Barra, Sarzedo e Timóteo (Figura 09), sendo 70% deles contratados, 20% concursados e 10% exercendo atividade voluntária.

Figura 09 – Coros escolares mineiros localizados na primeira fase da pesquisa



Fonte: Elaborado por Ana Luisa Teixeira, aluna de Pós-graduação em Geografia da UFSJ

Esse dado reflete, de certa forma, a falta de legitimidade da música na escola, visto que não há concursos públicos para professor de música (artes) no estado. E, quando há, além das provas apresentarem um descompasso com o que se espera de um professor de música na educação básica, em relação à formação, tanto o seu conteúdo quanto a bibliografia indicada desconsideram os conteúdos específicos de música, de acordo com uma pesquisa realizada por Del-Ben et al (2016, p.544), por meio da análise de editais de concursos públicos para professores de artes, educação artística ou música, de municípios do estado do Rio Grande do Sul.

No que se refere à formação musical, 85% dos professores afirmou possuir curso universitário, como Licenciatura em Música, Educação Artística/Música ou Bacharelado (Canto, Regência, Piano, Violão), 10% investiu em cursos livres na área e 5% declara ser autodidata. Em relação à formação no subcampo específico do coro infantil, os professores que consideraram tê-la revelam, muitas vezes, respostas que não confirmam, necessariamente, tal formação. Isso representa um bom número de licenciados na escola de educação básica, mas também mostra a ação de agentes formados para atuação no campo artístico (Bacharéis) e de agentes com formação livre, nas salas de aula, o que pode contribuir para a manutenção dos conflitos de campo, nesse contexto, bem como para a incorporação da lógica artística pelo campo educativo.

Dos respondentes ao formulário, 20% declarou não ter cursado nenhuma disciplina na área, durante a formação universitária. Os demais, que acenam positivamente para a existência dessa formação, apontam disciplinas de conteúdos gerais, que não contemplam, necessariamente, especificidades do subcampo do coro infantil, como as disciplinas de regência e de formação de repertório, por exemplo. Isso pode se dar como um reflexo da *doxa* do campo artístico, que não percebe as demandas do campo educativo. Semelhantemente, quando questionados com relação à realização de cursos livres, apenas 30% desses professores demonstram, de fato, formação na área.

60% dos participantes da pesquisa afirmou que a atividade coral infantil foi proposta pela própria instituição e 20% afirmam que parte de uma demanda da comunidade do entorno escolar. O que pode representar a influência do passado do canto coral nas escolas, um reflexo das disposições de *habitus* incorporadas pelos agentes escolares no que se refere à formação musical. Declararam, também, que as motivações que os levam a atuar junto a coros infantis, nas instituições de Educação Básica, são de ordem institucional, tais como demanda escolar e

municipal – que pode apontar para a incorporação pela escola de uma *doxa* do campo artístico bem como pessoais, como oportunidade de trabalho, gosto pelo canto, admiração pela sonoridade vocal infantil, atração pela "pureza das crianças" ou pelos supostos benefícios que a atividade provê a elas, dentre outras.

Nos limites desse primeiro levantamento de dados, de acordo com 40% das respostas apresentadas, as atividades de canto coral infantil aconteciam no contexto das aulas de Arte/Música, em 10% delas, no contraturno, e em 50%, em outro momento não especificado, com durações que variam entre 40 a 120 minutos semanais. Essa variação estará fortemente ligada à como o componente curricular Arte se materializa em cada escola. Não sendo o componente curricular uma disciplina, a realização das atividades em contraturno pode ser uma possibilidade, desde que seja oferecida a todos, em cumprimento à legislação. Já existe uma tradição de oferecimento de atividades musicais coletivas por projetos, como anteriormente mostrado – uma prática que aumenta com o advento da educação integral. Além do que conceber a música como algo complementar, que não necessariamente integra o núcleo curricular configura-se resultado da *doxa* que se estabeleceu em relação ao campo.

A atividade contemplava agrupamentos de crianças pertencentes à diferentes faixas etárias, que têm início aos 4 anos de idade e têm fim aos 17, com prevalência da faixa etária que se estende dos 07 aos 10 anos de idade. Embora Branca de Carvalho Vasconcellos, na Revista do Ensino, orientava o trabalho precoce do canto junto a crianças de 4 anos, Cruz (2003) nos adverte para o fato de que estas crianças devam cantar, contudo, em um contexto lúdico, sem que haja imposição de uma rotina de técnicas vinculadas ao canto coral, em função das limitações físicas que essa faixa etária apresenta.

No que diz respeito às formas de ingresso e das condições impostas às crianças com vistas à sua permanência no grupo, apenas 5% afirmou realizar avaliação, que não foi especificada, embora eu intua de que esteja se referindo à avaliação vocal. 75% dos professores declarou não realizar nenhum processo seletivo para o ingresso da criança no coro, tendo considerado, 5% deles, a possibilidade de realizar um sorteio entre as crianças, no caso de a demanda exceder ao número de vagas disponíveis para a atividade. Dos demais, 20% realizava uma seleção, assumindo como critérios o interesse demonstrado pela criança na atividade e o seu bom rendimento escolar, podendo, um deles, ocasionalmente, aliar esses critérios a uma avaliação que afira a afinação vocal. É importante destacar que, se o coro acontece na disciplina

Música, a seleção está vedada pela legislação que garante o oferecimento dos componentes curriculares a todos - o que não significa que essa seleção não se dê tacitamente.

Essa etapa preliminar da pesquisa nos fornece dados referentes às práticas de ensino dos professores entrevistados, que podem auxiliar na condução individual das entrevistas semiestruturadas, no sentido de compreender como essas informações, tais como a idade assistida, as estratégias de admissão e de permanência das crianças no grupo, a frequência e a duração das atividades, as motivações para a escolha dessa modalidade de educação musical, influenciam a prática desses professores.

3.2 Da segunda fase de produção de dados

A segunda fase de produção de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas na modalidade *online* e gravadas, via *Google Meet*, após a submissão de um projeto de pesquisa à Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), na Plataforma Brasil, do Ministério da Saúde. Por meio do parecer consubstanciado de número 5.376.288 (Anexo 2), o CEP se manifestou favorável à realização desta pesquisa, que recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 54055621.0.0000.5147.

A entrevista semiestruturada, também chamada de semidiretiva, apresenta um roteiro básico, contendo perguntas abertas, podendo ser aplicada de maneira flexível, seja com relação à ordem das perguntas ou à reformulação das mesmas, a depender da interação estabelecida entre entrevistado e entrevistador (PENNA, 2017), o que justifica a sua escolha para a realização da pesquisa, em questão. Na visão de Penna (2017, p.140), esse instrumento de produção de dados costuma ser mais adequado "para nossas propostas de pesquisa qualitativa, permitindo, por exemplo, tanto solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, quanto buscar, com mais flexibilidade, suas concepções ou os significados que atribui à sua própria prática".

As questões foram pensadas no sentido de que se percebam traços do *habitus* conservatorial, definido por Pereira (2013) como matrizes de ações e percepções incorporadas ao longo do processo de socialização, ligadas à tradição musical, institucionalizada pelos Conservatórios de Música, a existência de disposições ligadas ao campo artístico versus disposições ligadas ao campo educativo e de conflito dessas *doxas* na crença dos agentes investigados, além de permanências históricas de práticas e crenças relacionadas ao coro

escolar, sobretudo, na inclusão de crianças em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal.

Antes da elaboração do formulário de entrevista, os professores responderam a um formulário online, que lhes foi enviado por e-mail, solicitando informações relacionadas à sua formação e ao contexto de atuação, com vistas ao conhecimento do público investigado e ao auxílio na formulação das questões que comporiam o referido formulário.

Como nos adverte Bourdieu (2001), em determinadas situações de pesquisa, é importante que se interfira na escolha de entrevistados e entrevistadores, como é o caso de quando o pesquisador estar socialmente muito próximo do investigado, garantindo-lhe que suas razões subjetivas não sejam reduzidas às causas objetivas, por meio da análise daquele.

Ao jogar na proximidade social com o entrevistador, o entrevistado da pesquisa resiste à objetivação de suas ideias, por parte do pesquisador, ao se defender por trás de uma autoanálise, impondo-se ao jogo, sob a aparência de quem aceita as regras dele - um processo que ocorre mais inconsciente do que conscientemente. Assim,

Nessa relação de troca, cada um engana um pouco o outro ao se enganar a si próprio: o pesquisador se prende à 'autenticidade' do testemunho d[o] pesquisad[o], porque ele acredita ter tido êxito da descoberta de uma palavra bruta, densa, inviolada, que outros não souberam ver ou suscitar (...); [e o] pesquisad[o] finge ser o personagem que é esperado nesse encontro" (BOURDIEU, 2001, p.703).

Por este motivo, dentre os vinte professores que colaboraram na fase de produção inicial de dados, preenchendo o formulário eletrônico, apenas onze foram entrevistados, nessa segunda fase, sendo que, dos onze, um participou da entrevista piloto. Isso se deve ao fato de que nove professores, incluindo a entrevistada que declinou o convite à participação nessa segunda etapa, possuem ou possuíram um nível considerável de contato comigo, o que poderia comprometer tanto o fornecimento de informações referentes à investigação em curso, por parte investigados, quanto a isenção de pessoalidade na análise destas, por minha parte.

3.3 Entrevista piloto

O roteiro inicial de entrevista foi posto à prova em uma entrevista piloto, realizada junto a um dos 09 entrevistados que me eram muito familiares, com fins a avaliar “a adequação da linguagem, a forma como as perguntas foram dispostas no roteiro, as perguntas manipulativas,

o jargão técnico, dentre outras condições desejáveis e indesejáveis” (MANZINI, 2012, p.159), o que resultou na reformulação do formulário de entrevista.

A princípio, essas eram as questões programadas para a realização das entrevistas:

Quadro 02 – Questões de entrevista

Identificação	
Entrevistado(a):	Data: __/__/202__
Instituição:	
Questões	
01 - Quando e como você começou a trabalhar com corais infantis?	
02 - Como a sua formação contribuiu para o exercício dessa atividade?	
03 - Como você definiria o coro escolar, em relação às práticas e aos objetivos da atividade?	
04 - Na sua opinião, que benefícios o coro escolar concede aos alunos?	
05 - Que desafios a atividade coral infantil tem imposto a você, no contexto escolar?	
06 - Você já teve experiência com alguma criança "desafinada", na atividade coral?	
-Se sim, como se deu essa experiência e como você lidou com ela?	
-Se não, o que você faria diante da questão?	
07 - Na sua visão, por que algumas crianças são desafinadas e outras não?	
08 - Qual é a extensão vocal explorada por você em seus coros infantis?	
09 - Quando criança, você cantou em um coro escolar?	
10 - Se sim, como foi a sua experiência?	
11 - Havia crianças desafinadas no grupo?	
12 - Se sim, como o regente agia diante da situação?	
13 - Como você escolhe o repertório?	
14 - Como você ensina as canções?	
15 - Há cobrança para apresentações na escola?	
16 - Como você percebe a valorização da atividade pelos sujeitos escolares?	
17 - Há muita evasão?	
18- Se sim, saberia apontar as causas dessa evasão? Como você lida com isso?	
19 - Você se percebe como professor, como regente, como regente-professor ou como professor-regente?	

Fonte: Elaboração própria

Considerando as limitações de contato físico e de deslocamento territorial impostos pelo contexto da pandemia do COVID-19, a entrevista piloto foi realizada aos moldes das que se seguiram: virtualmente, por meio da ferramenta *Meet*, da plataforma *Google*.

A entrevista piloto se deu após a criação e o envio do endereço eletrônico, por minha parte, para o e-mail da entrevistada, que foi notificada a respeito da gravação da sessão de entrevista.

A professora que participou da entrevista piloto, colaborando na testagem das questões de pesquisa, fez quatro sugestões: i) por sentir que eu tenha migrado muito rapidamente de uma questão para outra, ao final de cada uma de suas respostas, perdendo, eventualmente, novas informações e reflexões, sugeriu que eu fornecesse um pouco mais de tempo para que ao entrevistado fosse possível a reelaboração das respostas fornecidas; ii) na questão 16, orientou a troca da expressão “sujeitos escolares” por “comunidade escolar”, por considerar a primeira demasiadamente acadêmica e não familiar; iii) sugeriu que as demais entrevistas fossem iniciadas a partir de questões relacionadas ao coro escolar e não pelas questões de natureza pessoal, no intuito de que não se sinta, à princípio, avaliado e que tenha tempo para se acalmar; e iv) sugeriu a inclusão da questão: “Você gostaria de contribuir com alguma informação que não foi contemplada nas minhas questões?”. De acordo com a entrevistada, o sentimento de tranquilidade ao qual foi acometida, após a interrupção da gravação, lhe permitiu contribuir com várias outras informações esquecidas, durante a interpelação.

Para além dessas orientações, a partir da apreciação da gravação, armazenada automaticamente no *Google Drive*, identifiquei a necessidade de desligar o microfone do meu computador, durante os depoimentos, uma vez que as minhas interjeições vocais e os ruídos do meu entorno comprometeram, com frequência, a compreensão do discurso da entrevistada.

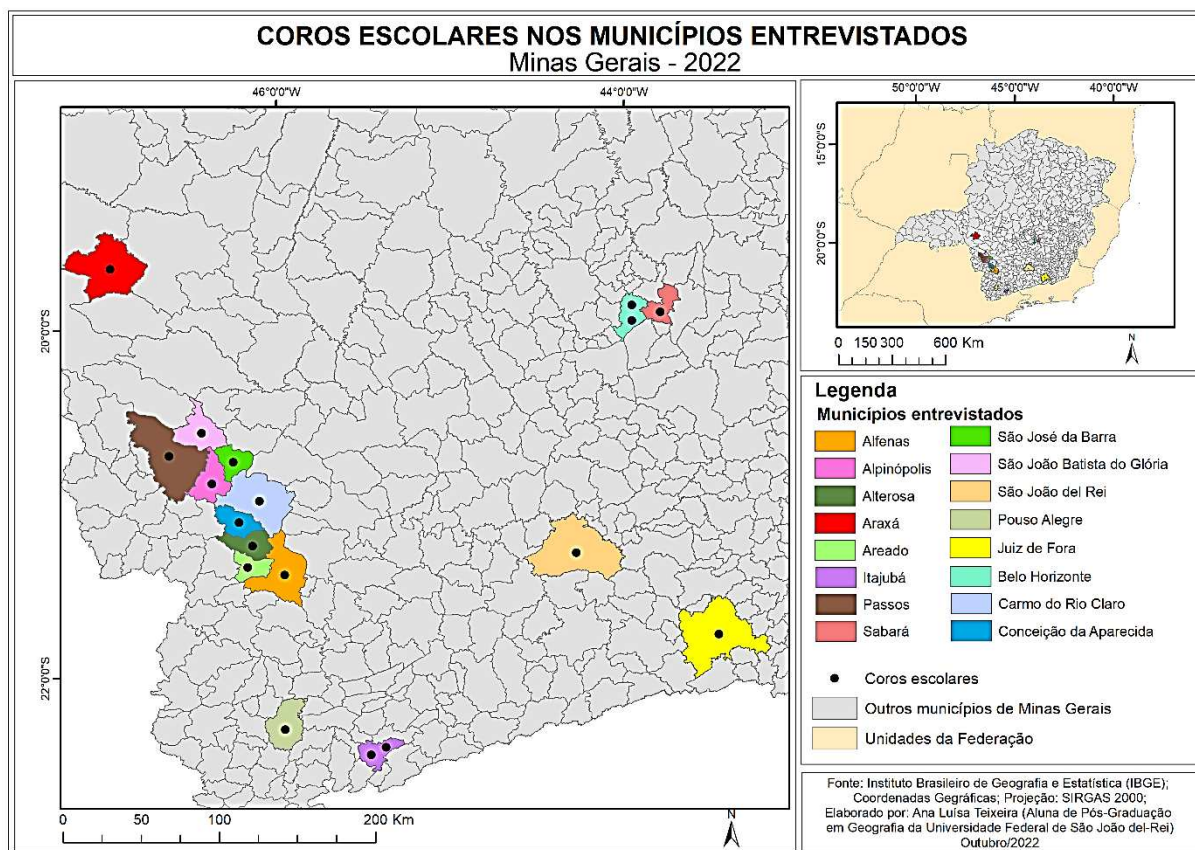
3.4 Entrevistas semiestruturadas

Os dez entrevistados dessa segunda fase de produção de dados representam coros escolares de 16 municípios de Minas Gerais. Em relação à primeira fase da pesquisa, cuja produção de dados se deu por meio da distribuição do formulário eletrônico, os municípios se diferenciam por dois motivos. Primeiramente, os municípios identificados, na primeira fase, correspondiam ao campo dos vinte entrevistados, incluindo os que não participaram da segunda fase de produção de dados.

Eis o segundo motivo: entre a primeira e a segunda fase de produção de dados, houve um período em que a pesquisa tramitou na Plataforma Brasil, aguardando o parecer final do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Este tempo foi suficiente para que o cenário de atuação de alguns entrevistados sofresse alteração – o que significa a mudança de instituição e/ou município de atuação. Essas mudanças podem refletir, de alguma maneira, a instabilidade profissional vivida pelos professores de Música/Artes, agravada pela Pandemia de COVID-19, como é o caso do Entrevistado 01, que viu reduzido o número de municípios, nos quais atuava, de 14, em 2019, para 09, em 2022.

Portanto, os municípios atendidos pelos dez entrevistados dessa segunda fase de produção de dados e que representam um retrato de um momento da pesquisa foram Alfenas, Alpinópolis, Alterosa, Araxá, Areado, Belo Horizonte, Carmo do Rio Claro, Conceição da Aparecida, Itajubá, Juiz de Fora, Passos, Pouso Alegre, Sabará, São João Batista do Glória, São João del-Rei e São José da Barra, conforme localizados no mapa da Figura 10.

Figura 10 – Coros escolares mineiros localizados na segunda fase da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Durante a realização das entrevistas, percebi que a escolha do meu ambiente de gravação interferiu na performance dos entrevistados, tornando mais ou menos emocionalmente tranquilos. Realizei as duas primeiras entrevistas de costas para uma parede branca, sem qualquer outra informação cênica, o que, na minha percepção, contribuiu para a construção de um cenário demasiadamente formal, deixando e os dois primeiros entrevistados emocionalmente tensos. Essa percepção me induziu à escolha de um outro ambiente para demais entrevistas, cuja parede era colorida, tendo, atrás de mim, uma estante de brinquedos infantis.

A oscilação do sinal de internet, algumas vezes, comprometeu a compreensão do discurso dos entrevistados, fazendo com que eles tivessem que repetir informações já comunicadas.

3.5 Da transcrição das entrevistas

Conforme afirmam Farias, Impolcetto e Benites (2020), a fase de transcrição e organização do material de pesquisa, nesse caso, das entrevistas, é demorada. Ela proporciona ao pesquisador o contato inicial com os dados e sua forma descritiva, além de uma percepção inicial sobre as informações que estes dados apresentam.

Conforme o compromisso firmado, no projeto que foi submetido ao CEP e comunicado aos entrevistados, por meio do Termo de Concordância Livre e Esclarecida (TCLE), durante o processo de transcrição das entrevistas, foram omitidos todos os trechos de falas cujas informações pudessem sugerir a identidade dos entrevistados. Nesse sentido, esses trechos foram substituídos pela mensagem (Informação sob sigilo).

Ainda no sentido de resguardar o sigilo em relação aos entrevistados, eu lhes atribuí nomes de constelações. Aqui, a analogia se dá, pelo fato de considerar que, assim como cada constelação possui uma organização ímpar de estrelas, cada agente entrevistado possui um *habitus*, constituído por um conjunto igualmente ímpar de disposições, incorporadas ao longo de sua socialização.

Assim, de acordo com a ordem de realização de entrevistas, foram-lhe atribuídos os seguintes nomes de Constelações (SILVA, 2003): *Orion* (Órion), *Carina* (Quilha), *Apus* (Ave

do Paraíso), *Phoenix* (Fênix), *Cygnus* (Cisne), *Lyra* (Lira), *Aquila* (Águia), *Leo* (Leão), *Triangulum* (Triângulo) e *Chamaeleon* (Camaleão).

Amparada nas normas, compiladas por Marcuschi (1986), referentes ao registro de entrevistas, foram adotadas as seguintes orientações: i. repetições de letras ou sílabas, nos discursos dos entrevistados, são registradas como no exemplo a seguir: “dependendo do do do caso” (*Orion*) e ii. Quando parte do discurso não é compreensível, usa-se a expressão “inaudível”, entre parênteses.

Complementarmente, a partir de Preti (1999), foram adotadas as seguintes diretrizes: i. Entonações enfáticas de sílabas ou frases são registradas com letras maiúsculas; ii. Desvios temáticos nos discursos são iniciados e concluídos com dois hífen (-- --); iii. Prolongamentos de vogal ou consoantes são indicados por dois pontos (:), como neste exemplo: “É::: que a gente não conhecia” (*Orion*); iv. Comentários descritivos da entrevistadora são registrados em letras minúsculas e entre duplo parênteses, como em “(...) isso pra mim já tá, ó, (estala três vezes os dedos) muito ultrapassado” (*Carina*); v. pausas são representadas por três pontos (...) e vi. no caso de silabação, as sílabas são separadas por hífen, como nesse caso: “a ((risada)) cerimônia in-TEI-ra” (*Phoenix*).

3.6 Da análise dos dados

De acordo com Farias, Impolcetto e Benites (2020), os dados qualitativos demandam um período de síntese, de elaboração. Sua análise objetiva atribuir significado e significância para o contexto que pauta a pesquisa.

Nesse sentido, após a realização da transcrição das entrevistas semiestruturadas, os dados que delas emergiram foram analisados, de forma a fazer emergir uma teorização explicativa a respeito da questão de pesquisa posta, a partir de processos de codificação e de categorização, orientados pelos trabalhos de Bogdan e Biklen (1994) e Farias, Impolcetto e Benites (2020).

De acordo com os referidos autores, esse processo de codificação e categorização dos dados fornece ao pesquisador uma melhor percepção acerca da interpretação do que os dados apontam e otimiza o seu tempo, uma vez que ele não precisará recorrer mais às transcrições de entrevista, em estado bruto.

Como o próprio nome já informa, a codificação é a fase da análise de dados, por meio da qual se identificam códigos, dentro de unidades de dados, que geralmente são “parágrafos nas notas de campo e transcrições de entrevistas [podendo, também, ser] frases ou uma sequência de parágrafos”⁵⁸ (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 185).

A codificação tem como objetivo “identificar trechos, recortes de falas, palavras, ideias repetidas [e] comportamentos” (FARIAS, IMPOLCETTO, BENITES, 2020, p. 5). Nessa fase, primeiramente, o pesquisador visita os dados na intenção de procurar regularidades e padrões, que serão, posteriormente, representados por expressões e por frases. Bogdan e Biklen (1994) enfatizam a importância de que se crie uma lista de codificação dos materiais, como no exemplo do quadro 03.

Nas palavras dos autores,

À medida que você lê seus dados, certas palavras, frases, padrões de comportamento, modos de pensar dos sujeitos e eventos se repetem e se destacam. O desenvolvimento de um sistema de **codificação** envolve várias etapas: você pesquisa em seus dados regularidades e padrões, bem como tópicos que seus dados cobrem e, em seguida, escreve palavras e frases para representar esses tópicos e padrões. Essas palavras e frases são categorias de codificação. Eles são um meio de classificar os dados descritivos que você coletou (os signos sob os quais você empilharia os brinquedos) de modo que o material referente a um determinado tópico possa ser fisicamente separado de outros dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.173)⁵⁹.

Quadro 03: Codificação dos materiais

Entrevistado(s)	Unidades de dados	Codificação dos materiais
<i>Orion</i>	“É muita coisa que acaba influenciando, mas eu acho que o principal mesmo é a falta de vivência . Que aí depois vem a experiência de ter (...) escutado aquelas músicas . (...) Mas a dificuldade eu acho que influencia muita coisa. Se eles não têm essa vivência, que é o principal, (Balança a cabeça, negativamente.) num, dificulta pra mim. Não flui tão fácil”.	-Falta de vivência músico-vocal -Repertório não familiar

⁵⁸ paragraphs in the fieldnotes and interview transcripts, but sometimes they can be sentences or a sequence of paragraphs.

⁵⁹ As you read through your data, certain words, phrases, patterns of behavior, subjects' ways of thinking, and events repeat and stand out. Developing a coding system involves several steps: You search through your data for regularities and patterns as well as for topics your data cover, and then you write down words and phrases to represent these topics and patterns. These words and phrases are coding categories. They are a means of sorting the descriptive data you have collected (the signs under which you would pile the toys) so that the material bearing on a given topic can be physically separated from other data.

	<p>“Eu vejo que, às vezes, notas, é, tsc, frases mais longas, não consegue ter o fôlego e aí vai indo, isso aí também pode acarretar na questão do desafino, né, aí, eles vão acabar desafinando. (...) já tive uma experiência de ter que trocar a música, que não tava dando certo, não fluiu.</p>	<p>-Problema de técnica respiratória</p> <p>-Repertório inadequado</p>
<i>Carina</i>	<p>“(…) é timidez mesmo e, às vezes, também, é vontade! A criança não tem muita vontade de estar ali. Tá ali, mas não quer muito não. Sabe? Eu vejo assim, que a afinação né’, não é só a falta de afinação. É uma vontade também que falta”.</p>	<p>-Timidez</p> <p>-Desinteresse pela atividade</p>
<i>Apus</i>	<p>“(…) eles têm cinco e seis anos, né (…) é a primeira experiência musical deles, né. Eles não tiveram isso, antes, né. Então, as referências que eles tiveram, enfim, em voz é das professoras do infantil, em casa (...) eu não posso chamar eles de desafinados. Porque, ah, eles estão começANDO outro processo, né, é, de afinação. (...) Então, é, é, essa questão, de afinar vai vir depois. Eles estão começando... pegando a referência”.</p> <p>“(…) eles precisam me escutar, é pra, pra afinar”.</p>	<p>-Crianças muito novas</p> <p>-Falta de vivência</p> <p>-Referencial vocal inadequado.</p> <p>-Consciência de que a afinação é cultivada</p> <p>-A afinação virá pela vivência músico-vocal</p> <p>-Problema de percepção musical</p>
<i>Phoenix</i>	<p>“E eu falava muito em geral, assim, pra todo mundo: ‘Cantar, antes de tudo é?’ Pra todo mundo responder: ‘Ouvir!’ Quase um mantra, assim, né. Pra ir’, pra chamar a atenção que cantar era isso mesmo! Tinha que ouvir. Então, às vezes, eu falava assim: ‘Não, péra aí, péra aí, péra aí! Ouve de novo!’ E, às vezes, eu fazia isso um por um”.</p>	<p>-Problema de percepção musical</p>
<i>Cygnus</i>	<p>“eu tenho (…) a impressão (…) de que é uma coisa de não ouvir, (...) e de eu acho que é um pouco de controle, assim, porque tem alguns exercícios que eu fazia com eles, que às vezes não tinha altura definida, (...) e eles faziam, eles chegavam em alguns registros, mais agudo ou mais grave. Não era nenhuma coisa impossível, assim. (...) Chegavam na altura que eu precisava que chegasse e, na hora de cantar, (…) aquele intervalo, e não conseguiam. Então, (...) acho que é alguma coisa de não ouvir aquilo que ‘tá, de perceber aquilo (...) que tá cantando errado, assim”.</p>	<p>-Problema de percepção musical;</p> <p>-Dificuldade vinculada ao repertório de canção</p>
	<p>“Sabe a criança, a criança que é muito grave, por exemplo de casa, por jeito que o pai fala”.</p> <p>“Mas eu acho que tem muito a ver com esse modelo! Com esse modelo de canto (...) Quem canta (...) tem família que todos são afinados! E cê fala: “Que delícia! Todos têm ritmo!” Sabe? Tudo! Fala: “Que maravilha!” O avô tem, a avó tem, a mãe tem, o pai tem, os irmãos</p>	<p>-Imitação de modelo vocal não compatível com a idade</p> <p>-Referencial músico-vocal inadequado</p>

<p><i>Lyra</i></p>	<p>todos têm! Entendeu? Ai, cê fala: ‘É modelo? Ou não é modelo? É vivência (...) naquilo?’”</p> <p>“Mas são aquelas crianças muito tímidas e que, naturalmente, por ser tímidas, já falam mais, muito mais grave (...): ‘E se eu não conseguir cantar?’”</p> <p>“Tinha uns, (...) no <i>online</i>, tinha muita resistência de ‘Mas eu não vou conseguir cantar agudo não. Porque agudo é coisa (...) de menina. (...) Eu sempre falo grosso!’”</p>	<p>-Falta de vivência músico-vocal</p> <p>-Região vocal condicionada pela timidez</p> <p>-Senso comum de que homens não cantam agudo.</p>
<p><i>Aquila</i></p>	<p>“E tinha gente que, às vezes, não tinha afinidade nenhuma. ‘Tava lá porque a mãe queria. ‘Hum, porque minha mãe faz academia e é bom que ela me busca mais tarde’. Tinha isso também! Né? Era só pra ficar no colégio, pra mãe poder buscar mais tarde. Tá?”</p> <p>“esses meninos que eu falei que não batia nada com nada, eu acho que é mais isso mesmo. É a experiência de vida que eles tinham. Sabe? É, é valores que não, não, não tinham. Tipo assim, não tinham experiência nenhuma com música, ninguém canta em casa, ninguém nunca, ‘Minha mãe não liga pra cantar, meu pai não gosta, a gente não ouve música’”.</p>	<p>-Falta de interesse pela atividade</p> <p>-Falta de vivência musical</p> <p>-O canto não faz parte da cultura familiar.</p>
<p><i>Leo</i></p>	<p>“Eu acho que a criança que cresce no lar onde os pais escutam coro, por exemplo, eu acredito que, dificilmente, essa criança vai ter problema de afinação. (...) Tô dizendo isso, porque, por exemplo, é, eu vou colocar aqui crianças que são de igreja evangélica, por exemplo, que aos domingos tão lá, que os louvores, né, são canções (...) entoadas ali por cantores afinados. Então, a criança, desde a barriga da mãe, ali, tá lá, tá lá, tá escutando. Eu não lembro, eu não me lembro de ter visto uma criança (...) até hoje, com esses vinte anos, (...) que é cria, assim, de igreja evangélica – da católica, também, né - mas que vai, que canta, ser desafinada. Nenhuma! Nenhuma! (...) Então, acredito muito na questão cultural”.</p> <p>“Eu acho que a criança que cresce num berço onde tem todas essas questões musicais, né, que vá propiciar ali pra ele, que vai ter todo esse tratamento educativo pra o ouvido dele, eu acho que, dificilmente, ele vai ter um problema de afinação”.</p>	<p>-Cultivo da afinação pela vivência cotidiana</p>
<p><i>Triangulum</i></p>	<p>“Ah, eu acho que é a falta de hábito, mesmo, de cantar. (Balança a cabeça positivamente.) A falta de hábito de cantar. Eu tenho, é, esse ano, na escola, eu tive atividade de canto mesmo, individual. Então, eu tenho três alunas e uma canta com a mãe, desde os três anos de idade. Cê precisa ver que voz, que ressonância! O material tá todo ali! Sabe? E as outras duas, tem uma que nem sabe quando que o som sobe, quando que o som desce (Demonstra levantando e descendo a mão, com a palma virada para baixo, na frente do rosto.), tá perdida!</p>	

	<p>(Risada) então, assim, é, são três meninas diferentes. Mas você vê que a vivência na família conta muito! E a escola também. Né? É, quando eu comecei, eu tinha meninas muito mais desafinadas. Quando eu comecei, pra reprovar e, depois, os testes foram ficando difíceis. Porque eu via que o trabalho na Educação Musical, que era feito por outra professora, estava sendo muito bem desenvolvido. Eu falei com ela: ‘Olha, o seu trabalho tá excelente. As crianças estão chegando, estão chegando menos desafinadas pra mim. Elas estão me dando mais trabalho, no teste’.</p>	<p>-Falta de vivência músico-vocal cotidiana</p>
<p><i>Chamaeleon</i></p>	<p>“porque eu posso ter uma criança super afinada que, na hora que vai cantar pra mim, sozinha, morre de vergonha, e fica com a voz desse tamaninho!”</p> <p>“duas crianças, que eu consegui fazer com que elas cantassem uma oitava abaixo, porque elas só não tavam, elas só não aguentam mesmo”.</p> <p>“(…)se a gente parte (...) primeiro, de uma compreensão da própria voz, acho que quando a criança descobre a possibilidade de cantar com voz de cabeça, é um ponto assim de virada, na vida dela. Quando ela entende que a voz que, principalmente meninos, quando eles entendem que aquilo não é uma voz de menina, que é uma voz dele mesmo! Então, algumas coisas, assim, tipo diminuir volume, passar pra “U”, porque aí eles vão, é, exercícios de glissando descendente: ‘Pega o máximo, o máximo de agudo que você consegue fazer e vai até o máximo do grave!’ Glissando ascendente. Aí, quando a gente tiver fazendo essas brincadeiras, faz, para numa altura. E, pelo exercício, pela percepção, vai chegando, vai chegando no lugar”.</p> <p>“Essa apresentação de agora, ela não tava totalmente afinada, mais porque ela não tava timbrada do que pela consciência de afinação. Porque ainda existe aquela coisa do ‘Peraí, deixa eu fazer minha voz aparecer!’ então, se eu consigo um som uniforme, a afinação vai chegando. E o famoso efeito Iogurte, né? Um azedinho azeda os outros! Eles vão se ouvindo e ouvindo os colegas. E, aí, isso acontece! Mas o caminho é a descoberta da voz de cabeça. Senão, se isso não acontece, fica difícil”.</p>	<p>-Timidez</p> <p>- Extensão vocal reduzida -Desconhecimento da voz de ressonância de cabeça /</p> <p>-Ampliação da extensão vocal pela descoberta da voz de ressonância de cabeça</p> <p>-Senso comum de que homens não cantam agudo.</p> <p>-Descoberta de voz de ressonância de cabeça</p> <p>-Percepção musical</p> <p>-Desafinação coletiva como fruto de desequilíbrio na uniformidade vocal (vogais)</p> <p>-Descoberta da voz de cabeça como solução</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida, a categorização classifica os elementos descritivos, sintetizando e organizando os dados, a partir de uma sintonia existente entre eles. Em outras palavras, tal procedimento se caracteriza pela união e pelo diálogo entre os diversos códigos, que se aproximam (FARIAS, IMPOLCETO, BENITES, 2020).

Portanto, neste trabalho, buscou-se identificar os códigos que são comuns aos dados emergentes das entrevistas. Para isso, os códigos anteriores mais significativos e/ou frequentes foram utilizados para analisar minuciosamente grandes montantes de dado. E, por consequência, um código elaborado para se encaixar em um incidente pode esclarecer outro, como exemplificado no quadro 04:

Quadro 04: Síntese dos códigos

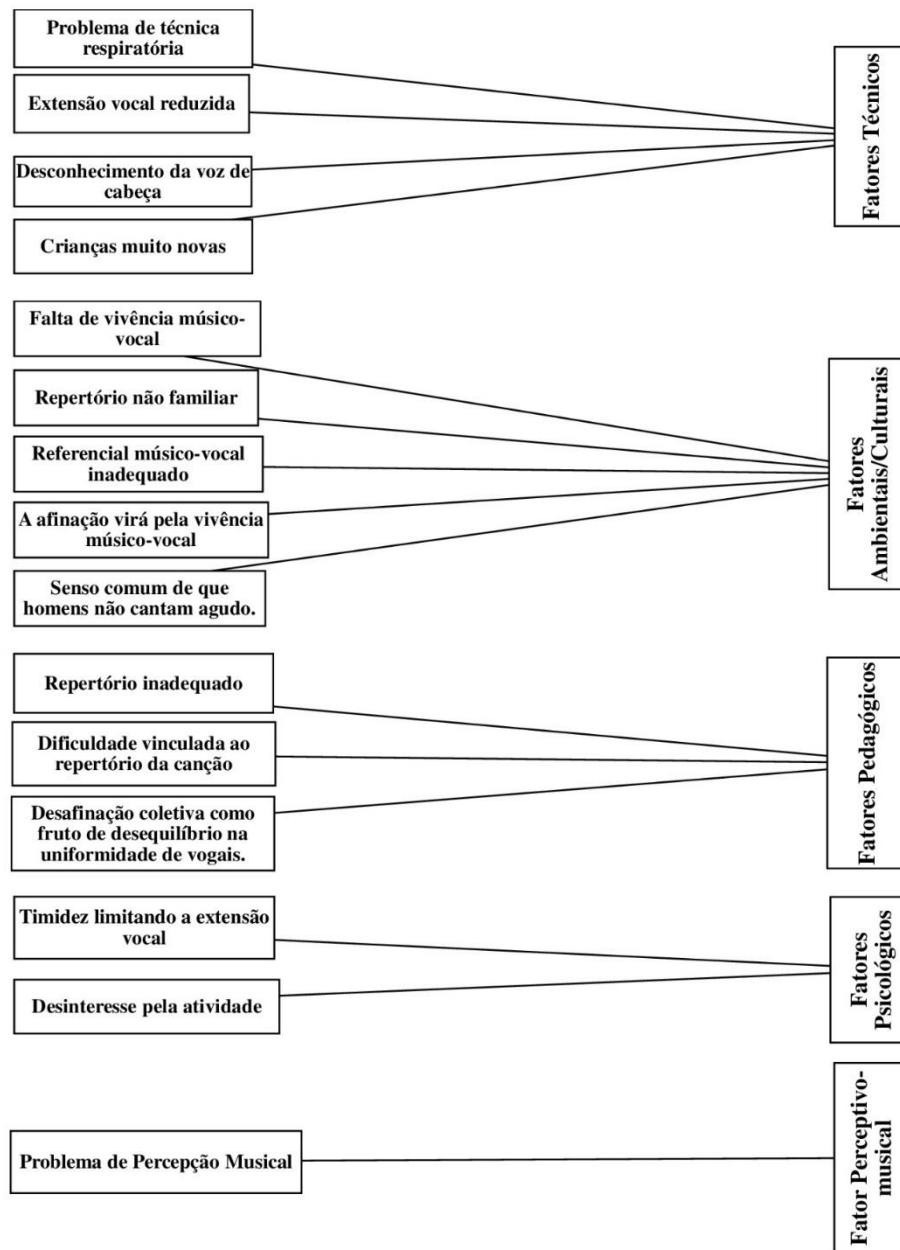
Entrevistados	Codificação dos materiais	Síntese dos códigos
<i>Orion</i>	-Falta de vivência músico-vocal -Repertório não familiar -Problema de técnica respiratória -Repertório inadequado	-Falta de vivência músico-vocal -Repertório não familiar -Referencial músico-vocal inadequada. -A afinação virá pela vivência músico-vocal -Imitação de modelo vocal não compatível com a idade -Senso comum de que homens não cantam agudo. -Problema de técnica respiratória - Extensão vocal reduzida / Desconhecimento da voz de ressonância de cabeça -Ampliação da extensão vocal pela descoberta da voz de ressonância de cabeça -Crianças muito novas -Repertório inadequado -Dificuldade vinculada ao repertório de canção -Desafinação coletiva como fruto de desequilíbrio na uniformidade vocal (vogais)
<i>Carina</i>	-Timidez -Desinteresse pela atividade	
<i>Apus</i>	-Crianças muito novas -Falta de vivência músico-vocal -Referencial músico-vocal inadequada -A afinação virá pela vivência músico-vocal -Problema de percepção musical	
<i>Phoenix</i>	-Problema de percepção musical	
<i>Cygnus</i>	-Problema de percepção musical; -Dificuldade vinculada ao repertório de canção	
<i>Lyra</i>	-Imitação de modelo vocal não compatível com a idade -Referencial músico-vocal inadequada -Falta de vivência músico-vocal -Região vocal limitada/condicionada pela timidez -Senso comum de que homens não cantam agudo.	
<i>Aquila</i>	-Falta de interesse pela atividade -Falta de vivência musical -O canto não faz parte da cultura familiar.	
<i>Leo</i>	-Cultivo da afinação pela vivência cotidiana	
<i>Triangulum</i>	-Falta de vivência músico-vocal cotidiana	
<i>Chamaeleon</i>	-Timidez - Extensão vocal reduzida / Desconhecimento da voz de ressonância de cabeça -Ampliação da extensão vocal pela descoberta da voz de ressonância de cabeça -Senso comum de que homens não cantam agudo. -Descoberta de voz de ressonância de cabeça -Percepção musical	

	-Desafinação coletiva como fruto de desequilíbrio na uniformidade vocal (vogais) -Descoberta da voz de cabeça como solução	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria

Por sua vez, buscou-se entender as relações que surgem a partir dos diferentes códigos emergentes. Nessa etapa, as categorias são relacionadas às subcategorias, reagrupando os dados obtidos durante a codificação, estruturando relações em torno de um eixo de categoria, a fim de dar coerência à análise emergente. Como descrevem Farias, Impolcetto e Benites (2020), “cada lista de códigos será etiquetada em categorias” (p.7), conforme demonstra o quadro 05.

Quadro 05: Categorização



Fonte: elaboração própria

Por fim, uma teorização acerca do fenômeno foi elaborada, a partir dos dados analisados (Quadro 06). De outra forma, deu-se contorno aos códigos, que emergiram da análise, especificando as possíveis relações existentes entre eles, fornecendo, dessa forma, uma orientação teórica, como no quadro a seguir:

Quadro 06: Teorização**Teorização**

A partir das respostas dos entrevistados dessa pesquisa, é possível afirmar que cinco fatores têm influenciado na afinação vocal de crianças pertencentes aos seus respectivos coros escolares, quais sejam fatores culturais/ambientais, técnicos, pedagógicos, psicológicos e perceptivos-musicais. Os fatores culturais/ambientais se relacionam com uma escassa vivência músico-vocal, pelas crianças, a um referencial músico-vocal inadequado, à não familiaridade com o repertório que lhes é apresentada, bem como à crenças legitimadas no senso comum como, por exemplo, a de que a expressão vocal na região musical aguda está diretamente relacionada ao universo feminino. Os fatores técnicos estão relacionados à falta de domínio da técnica respiratória, à reduzida extensão vocal, à não descoberta da voz de ressonância de cabeça e às limitações físicas e/ou psicológicas inerentes às crianças de menor idade.

Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, a teorização em torno das crenças e práticas, em coros infantis escolares mineiros, sobretudo relacionadas à inclusão das crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal será construída, com base nos dados de pesquisa produzidos e codificados, bem como será colocada em diálogo com os referenciais teóricos declinados nos capítulos 1 e 2.

4 AS PRÁTICAS DE SELEÇÃO E AS INFLUÊNCIAS DAS RELAÇÕES ENTRE *HABITUS* (CAPITAL) E CAMPO

4.1 “UMA FORMAÇÃO BEM *FRANKESTEINIANA*”

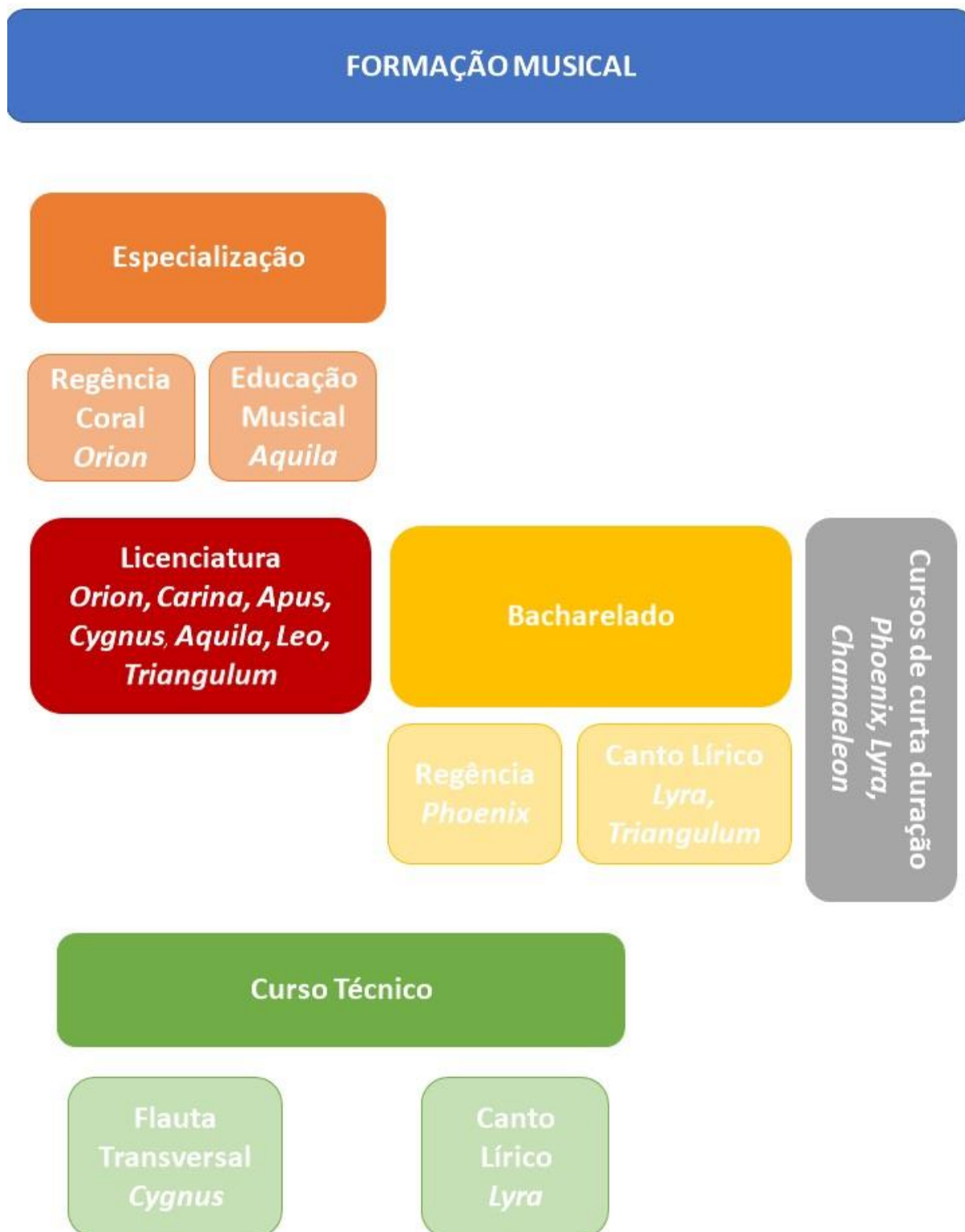
4.1.1 Relação entre prática, identidade e formação

Nessa sessão, problematiza-se a formação dos entrevistados da pesquisa, a identidade profissional que se atribuem, as crenças naturalizadas em torno dessas variadas identidades, os conflitos que resultam no contexto da Educação Básica a partir da incorporação, pelos agentes, de diferentes disposições inerentes aos campos educativo e artístico, bem como o possível impacto dessa conjuntura na prática dos agentes no exercício do coro escolar.

“Uma formação bem *frankensteiniana*” é a descrição que *Chamaeleon* faz de sua própria formação. Ela afirma: “É de pedacinhos aqui, pedacinhos dali, e eu me apaixonei pela Educação” (*Chamaeleon*). Professora de História da Arte e Música e tendo cursado Magistério e Letras, *Chamaeleon* é filha de professores de música e estudou Canto com uma professora particular.

Com exceção dela, todos os demais entrevistados desta pesquisa declararam possuir formação superior em Música. Sete entrevistados (*Orion*, *Carina*, *Apus*, *Cygnus*, *Aquila*, *Leo* e *Triangulum*) são licenciados em Música e três (*Phoenix*, *Lyra* e *Triangulum*) são bacharéis. Duas entrevistadas (*Cygnus* e *Lyra*) cursaram Música em Conservatórios mineiros, uma (*Aquila*) se especializou em Educação Musical e um (*Orion*) em Regência Coral, conforme o Quadro 07:

Quadro 07: Formação musical dos entrevistados da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, a formação de *Chamaeleon* não a coloca em posição de desvantagem diante dos demais, no que diz respeito à aquisição de disposições para atuar junto ao coro escolar. Pelo

contrário, além de operar dentro da lógica escolar, a entrevistada se destaca pelo conhecimento demonstrado na entrevista em relação ao desenvolvimento músico-vocal infantil, bem como pelas justificativas apresentadas à escolha de suas intervenções pedagógicas.

Conforme já havia sido percebido por Oliveira (2015), as entrevistas evidenciaram a quase inexistente formação do professor para o ensino de música via coro escolar. Apenas duas entrevistadas cursaram disciplinas relacionadas à pedagogia coral infantil: *Apus*, na Licenciatura em Música; e *Aquila*, na Especialização em Educação Musical. Dos nove entrevistados que se formaram em Música, na universidade, cinco (*Phoenix*, *Cygnus*, *Lyra*, *Leo* e *Triangulum*) afirmam que em nada sua formação contribuiu para a construção da prática junto ao coro escolar. Uma entrevistada (*Lyra*) considera que a formação contribuiu pouco e três licenciados (*Orion*, *Carina* e *Apus*) afirmam perceber uma forte contribuição.

Contudo, as contribuições mencionadas por *Orion*, *Carina*, *Apus* e *Lyra* não estabelecem relação direta com a pedagogia do canto coral infantil. A partir de uma declaração otimista, mas genérica, *Orion* destaca o aprendizado da técnica de canto: “(...) até questão de aquecimento, tudo mais, as técnicas que a gente aprende e tudo o mais que facilitou, ajudou, é, os coralistas num geral, é, e até o regente ali, desde a parte teórica até a parte prática ajudou demais! Sem sombra de dúvida!” (*Orion*). Já *Carina* se refere à construção de um repertório de canções, como a seguir: “Eu aplico na escola o que eu aprendi na faculdade! (...) na escola, ô, eu usei as músicas que a gente cantou (...) na faculdade (...)” (*Carina*).

Enquanto que *Apus* faz menção às aprendizagens relacionadas à pedagogia musical, à aproximação com o campo educativo, via estágio supervisionado e à psicologia da criança, *Aquila* reconhece ter encontrado, na licenciatura, fundamentação teórica para a sua prática anteriormente construída. Assim, elas explicam: “Olha, foi a junção de tudo, né? A a junção de das oficinas pedagógicas, de entender a criança, né, entender que a criança precisa disso, as aulas, né, (...) do coral infantil, o estágio, né, é, o Kodály, né, que eu trabalho (...) e gosto muito” (*Apus*);

(...) eu entendi, na Licenciatura, é uma base (...), me deu um chão pra essa vivência que eu tinha. (...) Tipo assim, eu tinha muita coisa largada aqui ((pinça repetidamente o ar com os dedos, acima da cabeça)) e, de repente, as coisas que eu vivenciei na escola fez assim: “Ó, isso tem nome, isso é isso, isso é isso, isso é isso.” E aí juntou. Né? Casou. (...) Mas aí me serviu assim. Sabe? Me dá nome pras coisas que eu fazia. “Ó, eu fazia isso! Isso tem um nome! Isso foi estudado por Fulano!” (*Aquila*)

Portanto, percebe-se a ausência de uma formação específica para a atuação com coros escolares. Entre os licenciados, há inclusive um sentimento geral de que a formação universitária não dá conta de fornecer ao egresso a base necessária para atuarem como professores de música, sentimento outrora compartilhado por Cavalcanti, Silva e Oliveira (2017) e por Oliveira (2015).

Enquanto para *Apus* e *Cygnus* existe pouca correlação entre teoria e prática, ou seja, uma noção de que os cursos de licenciatura em Música estão descolados da realidade escolar, *Aquila* sugere que o conhecimento adquirido, nessa formação, é insuficiente, sobretudo para os licenciados cuja história de vivência musical se deu de maneira precária. Essa entrevistada pondera sobre a necessidade de se possuir uma formação musical anterior, sem a qual a ação docente ficaria comprometida: “Eu acho, assim, se uma pessoa sem vivência musical fizesse o curso [de Licenciatura em Música], não sei como ela sairia. Entendeu? É. Não sei se seria, né” (*Aquila*).

Apus, por sua vez, destaca a distância entre a universidade e a prática profissional:

Mas, assim, a a realidade é outra! A realidade é outra coisa! A realidade (...) é muito diferente. Assim, uma prática é, é muito bom a prática. Porque quando cê tá fazendo o estágio, uma coisa. Ou, na faculdade, a teoria (...) é boa. É bom cê ter teoria. Mas a prática (...) cê vai adquirindo, né (*Apus*).

Como se pode observar, há uma valorização da formação, ao mesmo tempo em que se reconhece que a prática profissional vai sendo desenvolvida ao longo do exercício da profissão. *Aquila* segue nessa mesma direção, considerando a licenciatura como uma formação inicial que é continuada ao longo do exercício profissional:

(..) eu acho que a Licenciatura, ela ligou luzinhas na minha cabeça. (...) Mas eu acho que é pouco. Eu não sei se é o tempo, se é a estrutura da faculdade. Não dá pra você falar assim: “Nossa, eu vi tudo o que eu precisava!” Né? (...) Mas, sim, muita coisa eu tive que correr atrás. (*Aquila*)

A continuidade dessa formação profissional docente após a formação inicial vem sendo estudada pela bibliografia da área. Entretanto, para Roldão (2017), mesmo sendo um *continuum* o processo de formação profissional, que se contextualiza nas práticas da profissão, a capacidade que o profissional tem de se mover no seu campo de conhecimento, dominando os códigos, refletindo e questionando, está condicionada à aquisição dos fundamentos da profissão, na fase inicial de sua formação.

No caso do canto coral escolar, é importante que conhecimentos básicos específicos sejam trabalhados na formação inicial, de forma a construir uma base sobre a qual o professor irá construir seu desenvolvimento profissional. A partir das entrevistas, percebe-se que isto não está ocorrendo em todos os cursos de licenciatura em Música. Isso é destacado por *Cygnus*, que considera não haver uma formação diretamente voltada para o trabalho com o coro escolar, embora algumas disciplinas contribuam indiretamente para tal. Ao mesmo tempo, como *Apus*, reforça a distância sentida entre a universidade e a realidade escolar:

(...) a gente tinha as aulas de musicalização, que acaba que (...) dá pra aproveitar pra o coral, mas eu sempre senti muita falta e falava isso muito: “Olha, gente! A situação que a gente vê na faculdade (...) tá completamente equivocada, tá longe, não dá pra aproveitar nada!” Né, a (Informação sob sigilo) dava, assim, umas aulas excelentes e aí chegava na escola e zero chance de fazer aquilo! Então, na verdade, acho que mais a parte, é, experiência assim de cantar que que contribuiu, assim. (...) A conversar com os colegas. Foi mais na prática do que na formação acadêmica (*Cygnus*).

Possivelmente, a percepção dos licenciados sobre o distanciamento do campo formativo em relação à realidade escolar seja reflexo da *doxa*, incorporada nos currículos e disseminada no senso comum, de que a posse de disposições artísticas é suficiente para que se exerça a docência. Assim, como mostrou Pereira (2012), os currículos das Licenciaturas em Música acabam valorizando e priorizando os conhecimentos musicais, em detrimento da formação pedagógica.

É comum observar nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música brasileiros as disciplinas de Introdução à Regência e Canto Coral. Contudo, nessas disciplinas a prática de regência e a prática de cantar em coro é que são trabalhadas – e não conhecimentos relativos à pedagogia do canto coral – especialmente infantil e infanto-juvenil.

Essa noção de que basta saber fazer para ensinar se evidencia mais fortemente nos seguintes depoimentos de *Lyra* e de *Triangulum*, que ressaltam a singularidade de sua formação. *Lyra* relata:

Fiz os quatro anos (...) de conservatório e, (...) como eu fazia Canto Lírico, né, o pessoal me adorava! Eu participava de Festival de de Música Popular, também, ganhei não sei quantos troféu, (...) imediatamente, entrei no [coral famoso], pra fazer estágio (...) e, depois, já fui fazer (...) dois anos de extensão na Federal (...) aí, fiz o vestibular, passei, aí, fui fazer o canto Lírico (...) comecei a reger, também. Falei: “Com a experiência que eu tive com o (Informação sob sigilo), ensinar eu sei!” Ele falava assim: “Olha (...) quem sabe cantar, sabe ensinar, sabe reger. Se você ensina o seu coro, mesmo não

sendo regente, se eles cantam, cê tá regendo.” Ai, eu falei: “É isso que eu vou levar pra vida!” Entendeu? E funciona! (*Lyra*).

Fica claro, nessa fala, o entendimento do conhecimento pedagógico como resultado automático (um efeito colateral) do conhecimento musical. Esse entendimento acaba por contribuir para a inexistência de uma formação mais voltada para o trabalho com coro nas escolas, uma vez que basta saber cantar para ensinar e reger.

A visão de *Triangulum* revela outra face da mesma moeda:

Eu estudei com uma Búlgara! Né? Eu estudei três anos com ela, no Norte, e a minha professora de Canto Coral era uma Cubana. E a professora de Teoria era uma Russa. Menina! O negócio foi feio! Então, assim, foi um Bacharelado muito puxado. Sabe? Então, muito performático. Isso que eu tô te falando. Quando você vê a grade curricular de um curso de Licenciatura, cê fala: “Não vai, *tsc!* Né? Vai ficar muito água com açúcar o nosso professor!” Né? (...) Eu saí do palco e caí na sala de aula. Então, cê imagina! ((risos)) *Tsc!* É! (*Triangulum*).

Segundo ela, a formação do professor acaba sendo considerada frágil por não se dedicar a uma formação artística sólida. Essas percepções também podem estar ligadas a um distanciamento do ensino superior em Música em relação à escola de Educação Básica: este é um contexto bastante específico, em que a ação pedagógica demanda uma prática muitas vezes diferenciada em relação às escolas específicas de Música. Embora haja os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Música, obrigatórios por lei, somente esses componentes curriculares em relação direta com a educação básica não são suficientes para preparar o futuro professor de forma consistente para os desafios desse campo de trabalho.

Lyra reconhece que o estágio é fundamental para a formação do professor:

Eu acho que é muito importante. (...) esse profissional tem que ter uma experiência. Ele não tem que formar e vim. (...) eu acho que tem que experienciar, nesse tempo todo. (...) acho que isso, talvez, falte nas universidades, de tudo um pouco. Entendeu? Que experiência é tudo na vida. Então, ele vai ter que experienciar. Se ele não tem, ele vai ter que fazer, de alguma forma! Ele vai voluntariar em algum projeto, ele vai pedir pra assistir sei lá o quê. (...) (*Lyra*).

Mas o próprio estágio apresenta problemas que merecem atenção. *Chamaeleon*, por exemplo, ao criticar a inexperiência de parcela dos estagiários que ela recebe em sua sala de aula, não entende que ela mesma é necessariamente partícipe dessa formação. É principalmente ela, como supervisora, que conduzirá o estagiário nessa experiência de contato direto com as crianças, de uma forma que nenhuma unidade curricular de formação pedagógica fornecerá.

Essa falta de compreensão por parte da entrevistada se evidencia também no seguinte trecho da entrevista de *Lyra*:

Ó, eu (...) participei de vários Congressos. Teve muitas queixas, né, quanto a isso [de não ter cursado disciplinas de Coro Infantil]. (...) muita queixa quanto a isso! De, de não se ter essa experiência. (...) de cê vai trabalhar: “que que eu vou fazer? Não tô preparada pra isso!” Entendeu? Eu senti isso nos nos meninos que fizeram estágio. (...) vou te falar que eu recebi dez estagiários da Música. (...), e eu sentia muito a dificuldade deles, assim. Alguns, brilhantes, sabiam o que fazer (...) Mas outros, assim, meio desanimados ou “o que que eu faço?”. Aí, cê tinha que ficar direcionando (*Lyra*).

Claro que a supervisora de estágio não pode ser a única responsável por essa formação, mas seu direcionamento e sua experiência são fundamentais para a formação do futuro professor: o estágio não significa apenas o contato direto com o campo de atuação, mas a troca de experiências com um profissional mais experiente.

Além disso, a partir da entrevista com *Apus*, percebe-se que a própria instituição escolar naturaliza o boicote ao estágio supervisionado. A entrevistada faz o seguinte relato:

tem que fazer o estágio! Eu lembro, Débora, que eu fiz o Estágio, ah, olha pra você ver, a diretora falou assim: “Me dá seus papéis aí, que eu assino procê! Deixa de ser besta menina! Faz nada não!” (...) Mas eu fiz! Eu fiz pra ver como que é! Eu acho que tem que fazer o Estágio! Pra cair esse mito que é... Ó, é outra coisa, gente! A escola ((balança a cabeça negativamente)) não tem nada a ver com a escola privada, assim, de música! (*Apus*)

Essa distinção apontada por *Apus* entre o contexto da Educação Básica e da escola especializada de música faz coro com a afirmação de Oliveira (2015, p.2) de que “tratar o Canto Coral na escola exige um certo saber”. Isso fortalece a importância da realização do estágio da licenciatura em Música nas escolas de educação básica, pois provoca o encontro com uma realidade que parece ser pouco considerada no projeto pedagógico desses cursos.

A respeito da formação docente Nóvoa (2017), destaca a necessidade de um novo lugar institucional para a formação docente. Para o autor, esse espaço de formação deveria basicamente ser: i) uma casa comum da formação e da profissão; ii) um lugar de entrelaçamentos; iii) um lugar de encontro; e iv) um lugar de ação pública. Em linhas gerais, o autor idealiza um espaço de formação docente, no qual exista a construção de diálogo entre a universidade e o espaço da profissão, de forma a valorizar, igualmente, o conhecimento de todos os intervenientes no processo de formação, a alternância entre o estudo teórico e a vivência no espaço da docência e a participação da sociedade e das comunidades locais.

Nesse sentido, é importante considerar que muitos professores de música encontrarão no coro escolar uma possibilidade metodológica de ensino na Educação Básica. Assim, seria importante considerar componentes curriculares que se dedicassem a questões relacionadas ao coro infantil: regência de coro escolar, voz infantil cantada, além de práticas – mesmo antes do estágio supervisionado obrigatório – que possibilitassem que aquilo que foi trabalhado na universidade possa ser colocado em movimento no diálogo com a realidade escolar.

Uma questão interessante pode ser destacada a partir da experiência de *Orion*. Embora tenha se licenciado na mesma instituição que *Aquila*, ele faz um contraponto à sua ideia no que se refere à necessidade, para uma formação de qualidade, de uma vivência musical anterior mais consistente. *Orion* acredita que o fato de não possuir uma formação “tradicional” em música e de não atuar como músico, antes de se licenciar, tenha contribuído para que ele lidasse melhor com as demandas escolares, no sentido de estar mais disponível e adaptável ao campo educativo do que os seus colegas de curso, que já atuavam no campo artístico, antes de passarem pela Licenciatura. Ele disse:

Eu tive colegas, no meu curso, que já trabalhavam com regência, que já tinha experiência, creio eu que enfrentou certas dificuldades na escola, porque tem diferença demais, porque acaba sendo muito difícil, não só da parte de recursos e tudo o mais, porque é um processo que acaba sendo inverso. E eu agradeço por eu não ter tido essa experiência de... de regente mesmo (*Orion*).

Pode-se interpretar o que *Orion* está dizendo como: o fato de trazer determinadas disposições conservatoriais previamente incorporadas acaba por dificultar a ação na escola de Educação Básica, visto que nesse campo são exigidas práticas diferentes. Ao mesmo tempo, a ausência dessas disposições contribuiu para uma maior abertura às demandas do campo educativo no que se refere ao ensino de música via canto coral.

Com exceção de *Leo*, cuja licenciatura se deu à distância, todos os demais professores, com formação acadêmica musical, tiveram vivência coral, durante a graduação, com consequente aproximação com técnicas de canto, em disciplinas como “Canto Coral: fundamentos básicos” e “Canto Coral: formação de repertório” (*Orion*, *Carina* e *Aquila*).

Entretanto, como comentado anteriormente, essa vivência não lhes forneceu subsídios pedagógicos para o ensino no coro escolar, conforme relata *Leo*: “(...) nunca falaram de coro infantil, na (Informação sob sigilo) (...) nunca falaram. (...) A única coisa que tinha era recital

de canto. Mas coro infantil, não. Nunca falaram nada. Não tinha nem professor de canto coral, lá” (*Leo*).

Também *Carina* deixa clara a lacuna de uma formação mais direcionada para o trato com as especificidades vocais das crianças:

Ah, na faculdade! Só adulto! É! E todo mundo cantando, né! Cantando bem! ((risada)) É é outra coisa! Pra dividir as vozes das crianças, que são muito parecidas, eu falei: “Gente, como é que eu vou dividir a voz dessas crianças, com primeira e segunda voz?” Aí, é assim, não é o contralto, né?! Não é o contralto! ((risada)) E daí eu (...) tentei ver quem tem a voz mais grave. (...) Mas é raro ter uma ali criança com aquela voz mais grave, né. Foi uma outra coisa que eu percebi. Eu falei “Como que eu vou dividir voz de criança, gente? É tudo muito próximo aqui! (*Carina*)

Todas as entrevistadas que cursaram o bacharelado em Regência ou Canto (*Phoenix*, *Lyra* e *Triangulum*) afirmam que a formação acadêmica não lhes apresentou conhecimentos para atuação junto a coros escolares. *Phoenix*, bacharel em Regência, afirma:

A formação acadêmica focou muito (...) nas coisas teóricas da música mesmo (...) Mas de regência, em si, era de aprender a mexer braço. E isso aí é o que menos a gente precisa, né! Não é que não precisa. Precisa! Mas não é o que a gente precisa mesmo pra me... pra ajudar numa... num... num coro escolar, né (*Phoenix*).

Na universidade, *Phoenix* gostaria de ter adquirido o conhecimento que lhe foi oferecido em cursos de curta duração, principalmente relacionado à pedagogia do canto coral, conforme expressa:

Eu chamo de pedagogia do canto coral coisas do tipo: a voz infantil ou a muda vocal, é, escolha de repertório, o quê que se deve pensar, (...) quais são os critérios, é, queria ter aprendido coisas, também, sobre (...) psicologia mesmo! Psicologia infantil, psicologia de adolescente (...), das questões mesmo fisiológicas, (...) do crescimento das crianças e adolescentes. ((Balança a cabeça negativamente)) Tive nada! E... mas principalmente essa coisa da pedagogia do canto coral, eu acho, que eu mais (...) senti falta, né! (*Phoenix*).

Cabe refletir que, embora seja um bacharelado, os conhecimentos apontados por *Phoenix* são fundamentais para a atuação do regente junto a um corpo artístico infantojuvenil. A entrevistada revela que o curso se voltou para a técnica de gestual em regência, desconsiderando a interação artística que esse regente inevitavelmente terá com seus coristas. É possível perceber como a fronteira entre campo artístico e campo educativo é fluida, repleta de interseções; bem como a fronteira entre o regente e o professor. O foco exclusivo no conhecimento artístico – aqui representado pela técnica de regência – parece não ser um problema apenas nos cursos de licenciatura, mas também nos cursos de bacharelado.

É interessante pensar que, durante a formação inicial, o pensamento dos licenciandos tende a não ser esse: eles geralmente se dedicam mais aos componentes curriculares próprios da formação específica musical. É justamente o contato com a realidade de trabalho, com a prática docente, que transforma esse olhar, despertando o profissional para as demandas de conhecimentos mais ligados à pedagogia, ao ato de ensinar. Utilizando o léxico bourdieusiano, é a imersão no campo educativo e a sensibilidade às suas demandas que poderão conscientizar o agente da necessidade de disposições adequadas à ação pedagógica.

A formação continuada tem sido uma saída: *Phoenix*, *Chamaeleon* e *Lyra* - esta última, apenas na ocasião da Pandemia da COVID-19 – buscaram formação relacionada ao campo do coro infantil em cursos de curta duração. *Phoenix*, por exemplo, relata que:

na formação, em geral, né, (...) que aí inclui trezentos milhões de cursos de (...) Festival de Inverno, Festival de Verão, *Workshop*, blá, blá, blá, blá... Isso? Pra caramba! Porque é aí que a gente pegava, realmente, o negócio (...) que funciona, que não funciona, (...) repertórios diferentes. (...) a formação daí ajudou muito no... no coro escolar (...) Com certeza (*Phoenix*).

Phoenix atribui a ausência desse conhecimento, no percurso curricular universitário, a uma postura acadêmica de menosprezo pela área do canto coral infantil. Postura essa que não a reconhece como um campo de conhecimento específico, e que valoriza quase que exclusivamente a técnica gestual de condução de grupos musicais (vocais e instrumentais), em detrimento do conhecimento pedagógico. Como afirma a entrevistada:

Aí, vem aquele preconceito, em geral: “Ah! Coro infantil é fácil! Põe os meninos aí pra cantar” (...) Eu acho que, até dentro da Universidade, acho que tem um pouco disso: (...) “Ah! Tal professor canta, toca violão! Põe ele pra reger o coro!” (...) Eu acho que a universidade ainda tá, tá meio burra! ((risos)) Num sentindo, no sentido de querer (...) ter um tecnicismo muito grande, de (...) querer dar técnica, técnica, técnica de uma coisa que... numa realidade (...) que o mercado não oferece! É, procê reger um negócio *ultra, mega, power* difícil, mas, também, num ensina como é que você ensaiar um grupo pra (...) cantar ou tocar essa coisa difícil. Como é que faz esse grupo chegar ali? É só (...) como é que cê rege! Ah! Tá bom! Como é que cê rege é importante? É! Mas não é isso que vai fazer o negócio acontecer! Não é baixar a mão e o trem vai sair! (...) Eles não têm muito essa coisa de construção, de como fazer isso ou, então, de ensinar como fazer isso. Às vezes, (...) tinha gente na universidade (...) [que] tinha o conhecimento, mas (...) não sabia como passar! (...) A gente ficou (...) seis anos só trabalhando técnica gestual! Na disciplina de regência, foi técnica gestual! Ponto! Nem como ensaiar orquestra, que foi a maior parte do curso, né, porque foi pouco tempo de regência coral, nem como ensaiar coral, também, não. Absolutamente! A gente aprendeu na prática! E nesses cursos, né, por fora, que eu tô dizendo. (*Phoenix*)

O que *Phoenix* está destacando são práticas influenciadas pelo *habitus* conservatorial, muitas vezes fortalecidas pelo distanciamento entre universidade e a realidade escolar. É interessante perceber, dentro da universidade, as disputas entre as lógicas do campo artístico e do campo educativo – algo que refletirá na ação docente do futuro professor e, também, na ação do regente junto a seus corpos artísticos.

A cantora *Triangulum*, que também é licenciada em Música, demonstra concordância com o pensamento de *Phoenix*, atribuindo o desinteresse da universidade pela oferta de conhecimentos em torno do coro infantil à lógica de formação de performers, descolada da realidade mercadológica. Ela afirma:

Na verdade, eu acho que a gente ainda tá muito na fantasia da performance. A gente quer que o Brasil tenha os palcos que no exterior tem. E não é assim! Nosso mercado de trabalho é a Educação Musical, gente! É a Educação Musical! Então, assim, eu te falo: eu formei em 2002. Se eu ganhei algum dinheiro, até agora, com o Canto Lírico, eu não devo ter ganhado nem dois mil reais! De 2002 pra cá. Mas com Educação Musical, com os corais eu não sei mensurar, assim, o quanto eu já ganhei. Sabe? Então, assim, esse leque de trabalho é que a Licenciatura precisa abrir! (...) Ali, você vai tá fazendo a sua performance! Né? Ali, cê vai tá executando o seu instrumento. Mas, realmente, os cursos de Licenciatura... estamos adormecidos, achando que vamos conquistar ainda o palco. Né? Sem comentário! (*Triangulum*)

Três entrevistadas (*Phoenix*, *Lyra* e *Chamaeleon*) destacam a importância da participação em cursos de curta duração para a aquisição de conhecimentos voltados à atuação no campo do coro infantil – e essa formação só foi possível à *Lyra*, durante a pandemia da COVID-19. Duas delas afirmam:

Comecei uma especialização em Regência de canto coral infantojuvenil em Curitiba. E fiz oficinas de Regência de coral infantil em festivais: em São João del-Rei, Curitiba, Belo Horizonte e São Paulo (*Phoenix*).

(...) eu fui me construindo, também, como regente, como educadora. Porque eu não tive é, a, assim, eu não tive coragem de deixar o coro que já estava estruturado, quando eu fiz dezoito anos, pra ir pra Belo Horizonte, pra fazer faculdade (...) Fiz todos os cursos fora, assim, os preparatórios todos, fora. A ARCI, que é a Associação de Regentes de Corais Infantis, de São Paulo, foi um grande formador na minha vida, porque foi pela ARCI que eu conheci Thelma Chan, conheci os trabalhos e tive uma ideia do que, né, de como vincular o Canto Coral à Educação, é, ((entre risos)) de pisar um pouquinho no freio, de que não era assim aquilo, né. (...) Aí, fui procurar os cursos de capacitação do Henry Leck, que vinha a cada dois anos aqui pra o Brasil e, enfim, foi uma formação bem “frankesteiniana”! (*Chamaeleon*).

Se esse espaço de formação de professores para atuar junto a coros infantis não fosse ocupado por esses cursos de curta duração, dada a ausência desse conhecimento nos cursos superiores de Música, sobretudo nas Licenciaturas, restariam às práticas uma construção com base na empiria e no improviso – assim como as minhas se deram – como relatam as entrevistadas *Triangulum* e *Chamaeleon*:

(...) eu comecei a perceber na prática mesmo. Como a voz natural e a voz clara, né, que a gente fala “voz mais crua”, “branca” seria de um Dó3 até, no máximo, um Fá4, eu comecei a perceber que as crianças também tinham essa tessitura. Né? E o Lá2 usar o mínimo possível ((balança a cabeça negativamente)), abaixo do Lá2. Então, eu fiquei seis anos na Educação Infantil, enquanto eu desenvolvia o coro. Então, eu fazia, curiosamente, eu já fazia alguns testes nas crianças, a questão da tonalidade, eu já percebia (*Triangulum*).

Eu comecei a trabalhar na escola, na Educação Básica, muito nova. Eu era aluna da escola e tinha quatorze anos, tava no primeiro ano do Magistério ((Gargalhada)). E não foi por competência não. É porque ninguém queria assumir as aulas de Música! ((Gargalhada)) (...) foi em [19]89, [19]90 (...) E lá fui eu, com o meu, com a minha bagagem de quem tocava no louvor da igreja ((Gargalhada)) (...) Eu sou muito amiga do (Informação sob sigilo). (...) Então, é, ele falou: “Vamos fazer um coral lá na escola? Eu te ajudo.” (...) Mesmo no começo, (...) era uma brincadeira, pra nós. Éramos dois adolescentes, eu com quatorze, ele com dezesseis anos. Chegávamos antes dos ensaios e: “E aí? O quê que nós vamos fazer hoje?”; “Ah, perai! Ah, se a gente fizer isso, acho que rola!” E a escola, nessa época, aqui em (Nome da cidade) não tinha muitas referências de canto coral infantil. Então, ela seguia o que a gente pedisse pra seguir. Existia uma flexibilidade muito grande! “Vamos fazer teste?”; “Vamos fazer teste!” (...) Então, foi uma coisa, assim, muito empírica, uma construção muito gostosa (*Chamaeleon*).

Em suma, os relatos dos entrevistados da pesquisa evidenciaram a inexistência da formação específica – do professor ou mesmo do músico/regente - para o subcampo do canto coral infantil. Embora parte dos entrevistados reconheça a contribuição da Licenciatura para a sua atuação na Educação Básica, essa contribuição não se estende ao trabalho com o coro escolar. Para os entrevistados dessa pesquisa, tal fato se deve, em grande parte, ao distanciamento entre a formação universitária e a realidade da escola de Educação Básica.

A despeito da importância de uma formação pedagógica para intervir na pluralidade de comportamentos músico-vocais dos alunos, a crença de que ser um bom músico seria suficiente para que a docência fosse exercida também foi destacada pelos entrevistados no que se refere à formação inicial. Como consequência disso, o olhar para o campo do coro infantil ou, mais

especificadamente, para o coro escolar é construído ao acaso, no contato direto com o campo, ou a partir das lógicas do campo artístico. Dessa forma, os professores incorporam e/ou fortalecem crenças que dificultam sua atuação junto ao coro escolar, como aquela relacionada à aptidão musical inata, naturalizada no senso comum. Suas práticas, então, acabam entrando em choque com a realidade escolar: ou desmotivando-os ou provocando em seus alunos exclusões e afastamentos de uma vida musical.

Além de ser nocivo à saúde vocal da criança e à sua aprendizagem musical, todo esse contexto formativo exerce influência na construção da identidade que esses professores se atribuem. Identidade profissional que se liga de maneira mais ou menos direta com os campos artístico e educativo, como é demonstrado pelos entrevistados dessa pesquisa. Essa disputa será abordada com mais detalhes na próxima sessão.

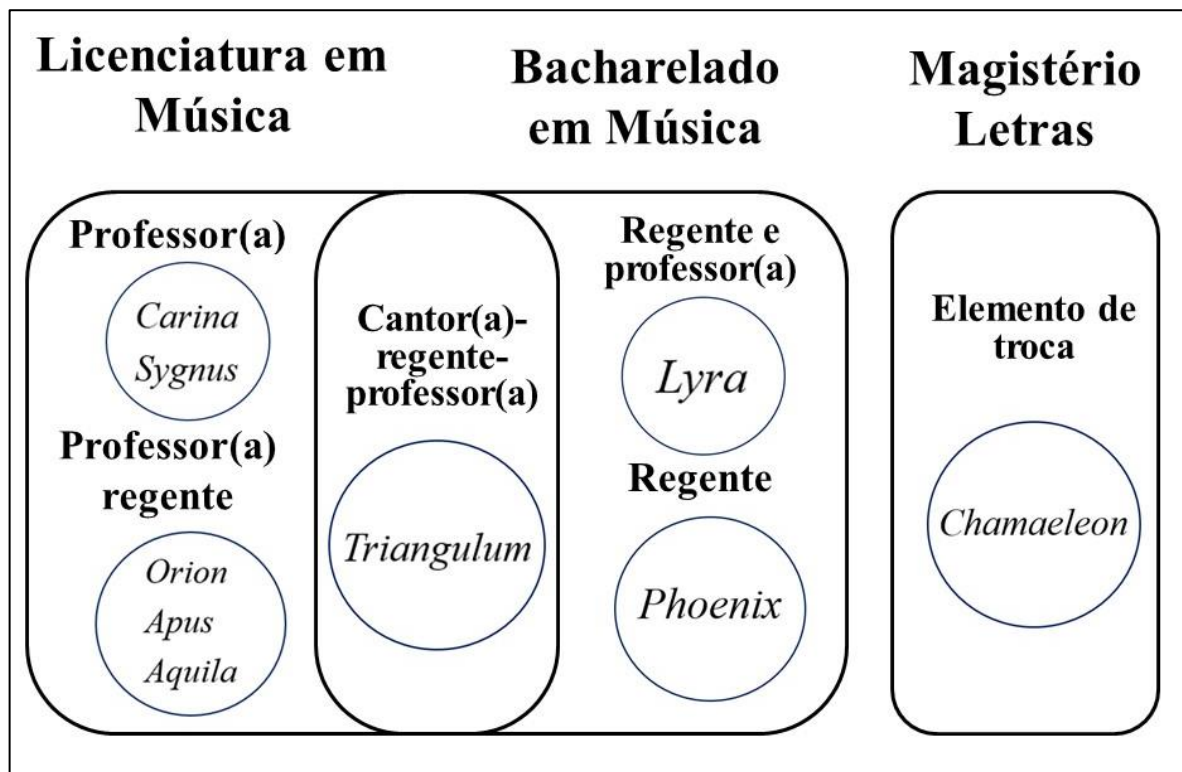
4.1.2 Campos em disputa na identidade profissional

Uma das questões da entrevista semiestruturada teve como propósito investigar o olhar dos entrevistados com relação à própria identidade profissional, tendo em vista sua atuação no contexto escolar. Pensada a partir da literatura que resgata historicamente o campo do coro escolar, a pergunta era a seguinte: “Como você se vê: como um(a) professor(a), um(a) regente, um(a) professor(a)-regente ou um(a) regente-professor(a)?

Em decorrência do tempo disponibilizado pelo entrevistado para a realização da entrevista, *Leo*, que é licenciado em Música, não respondeu a essa questão, nem aos pedidos de retomada da entrevista, feitos por mim. Licenciado em Música e professor de Educação Física, durante a entrevista demonstrou se sentir confortável enquanto professor, como se essa não fosse uma posição a ser questionada. Contudo, menciona não se reconhecer como um preparador vocal.

Conforme o esquema apresentado no Quadro 08, dentre os entrevistados licenciados em Música, duas (*Carina* e *Cygnus*) se identificam como “professoras” e três (*Orion*, *Apus* e *Aquila*) se veem como “professores-regentes”. Dentre os bacharéis em Música, *Lyra* se identifica como “regente e professor”, *Phoenix* se intitula “regente” e *Triangulum*, que além de bacharel é licenciada, identifica-se como “cantora-regente-professora”. *Chamaeleon*, formada em Magistério e Letras, ignora os rótulos e refere a sai mesma como “um elemento de troca”.

Quadro 08: Formação e identidade profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como o capítulo 1 já revelou, a dialética do professor e do regente se manifesta fortemente no discurso dos agentes. Sob o ponto de vista de duas entrevistadas (*Cygnus* e *Carina*), essa dialética pode ser sintetizada pela seguinte lógica: O professor ensina e toca. O regente rege. Se eu não sei reger, logo, sou professor. Definitivamente, o regente não é visto como alguém que ensina. Por outro lado, a figura do professor é aquela que prepara o caminho para o regente atuar artisticamente. A sala de aula é o espaço do primeiro, enquanto que o palco é o espaço de atuação do segundo.

É curioso que o fato de se enxergar como professor não significa, necessariamente, entender-se como responsável pelo processo educativo. A identidade profissional docente se dá pelo fato de não possuir a técnica da regência. *Cygnus* explicita claramente isso:

Professora. Porque eu sou péssima de regência! Sei nada de regência! Nunca tive uma aula de regência. Não sei nem o que fazer com as mãos. Então, é, às vezes, é até bom eu pegar um violão ou alguma coisa, porque, definitivamente, eu não... eu tenho a impressão de que se eu começar a música e virar de costas, sair da frente, as crianças vão cantar igual, independente d'eu tá ali ou não (*Cygnus*).

O mesmo pode ser observado nos comentários de *Carina*, a seguir:

Eu me vejo mais como professora. Porque como eu... eu que tenho que tocar pra eles cantarem, acaba que eu não... não... não rejeio. Não rejeio, né! ((Risos)) Não dá, não dá! Eu toco e dou um sinal pra eles irem. Acaba que vai com a cabeça, né. Alguma coisa. Mas, eu deixo eles sozinhos. Então, eu me vejo mais como professora de música do que como regente (*Carina*);

De certa forma, essa imagem está ligada à incorporação do que foi dito acerca do que é praticado no ensino superior: na aula de regência aprende-se técnica de gestual. *Carina* demonstra não entender que a regência extrapola a simples movimentação de braços – ação que pode, inclusive, se resumir a um gestual destituído de eficácia musical. Dar um sinal com a cabeça pode informar intenção musical, conduzir os alunos à performance e, por consequência, ser um gesto de regência.

Mas existe, também, a compreensão de que a maior ou menor identificação com os campos educativo e artístico está relacionada à compreensão das dimensões do trabalho docente e de sua imersão no contexto escolar. Para *Orion*, *Apus* e *Aquila*, por exemplo, ser “professor-regente” significa se comprometer com questões para além das de natureza técnico-musical.

Orion ainda incorpora a lógica anteriormente explanada. Seu discurso se aproxima da visão de Andrade (2018, p.9), apresentada no capítulo 1 desse trabalho, quando a autora afirma: “Geralmente, sou chamada de regente nos momentos de apresentações. Nos ensaios, sou a professora do coral”. Na mesma linha, *Orion* declara:

(...) professor-regente. Porque (...) dependendo (...) do caso, a gente tem que ensinar até coisas básicas, fora daquilo que é do contexto (...) da própria aula de coral, da própria aula de música, pra poder chegar nisso, no final. É, às vezes, sentar numa fila, posicionamento, a disciplina. Num fica só em torno da aula em si. Igual eu falei, (...) num coral de igreja, eles já sabem a postura e o que que eles querem. Eu chego, aí é lá [na escola] é só mais professor e, na apresentação, eu me considero regente. Que aí já foi a aula. Agora, a gente vai conduzir a apresentação. Lá, na escola, no espaço escolar (...) eu me considero professor-regente e um pouquinho mais até professor porque num tem tanta apresentação. É mais a aula, porque é um processo mais demorado, são crianças, não são todas que absorvem, ali, os conteúdos, os conhecimentos, com facilidade, e cada um tem seu tempo (*Orion*).

Dessa forma, parece que ser mais ou menos professor ou mais ou menos regente está condicionado à quantidade de apresentações públicas que se faz, em decorrência do trabalho musical desenvolvido na sala de aula. Assim, também na percepção da identidade profissional, as lógicas do campo artístico e do campo educativo mostram-se impermeáveis, em disputa, sem se tocarem e se transformarem: é como se o professor não se apresentasse em público, artisticamente, e o regente não ensinasse.

Entendendo semelhantemente que a dimensão do trabalho extrapola a lógica do campo artístico, *Aquila* afirma: (...) eu acho que professora-regente. Porque é aquilo que eu falei: até a gente chegar na regência, assim, tem um caminho árduo aí. Né? De conquistar menino, de conquistar escola, de conquistar espaço! Isso eu acho que tem a ver com o ser professor (*Aquila*). *Apus* corrobora esse entendimento:

Ah, professora, professora-regente. A regência não é as... caso de escola pública, é segundo plano (...) eu tô trabalhando que ao, a primeira experiência das crianças (...) Porque são apresentações poucas. (...) Porque eu sou a primeira referência de professora de música delas, assim, né. (...) Então, assim, essa questão eu acho afetiva é até maior, assim, sabe, de... é... do que a parte técnica, assim (*Apus*).

Mas *Aquila* insiste na delimitação dos papéis a serem desempenhados em cada função, de modo a fortalecer a dicotomia entre professor e regente. Para ela, quando está ensinando uma canção, quem está ali “não é a professora” (*Aquila*). E esclarece:

(...) a Música é uma coisa que não tá ainda na nossa vida, assim, é... é... né, dentro de uma realidade escolar. É... se você chega como regente, eu acho que você não consegue, é... é... muita coisa. Sabe, assim, muito do do operacional, da organização, você só vai conseguir se você atuar como professora. Que aí o aluno vai te ouvir! Ele não vai ouvir o regente. Ele nem sabe o que é um regente! (...) Mas é no sentido assim, é, d’eu d’eu d’eu conseguir organizar e estruturar o trabalho, eu preciso atuar como professora, porque como professora eu vou ter (...) a atenção ((desenha aspas com os dedos)) do aluno. Ele vai me obedecer ou ele vai entender ou ele vai fazer. Por quê? Porque a PROFESSORA tá ali, na frente dele. Né? Mas eu não tenho como atuar nesse coro sem ser regente. A professora, ela não consegue... não sei. (...) Então, assim, o resultado musical desse coro, ele depende do regente. Depende de quem tá lá na frente deles como regente! Não como professor! Mas eu preciso daquele... Entendeu? Não sei (*Aquila*).

As falas vão demonstrando um entendimento dicotômico entre ser professor e ser regente: como se houvesse uma chave que ativasse um e desativasse o outro, como se um fosse responsável por organizar o espaço para que o outro possa burilar a obra de arte. De maneira não tão implícita, *Aquila* acaba por dizer que o resultado musical se deve ao regente, pois “a professora, ela não consegue”. A professora fica à cargo da gestão da classe, de uma formação mais básica, ao passo que a regente, a artista, a essa cabe o refinamento, o verdadeiro trabalho, o valorizado produto final.

Embora seja também licenciada em Música, a formação de *Triangulum* no campo artístico foi forte o suficiente para incorporar as disposições próprias desse campo. Mais que todos, ela fortalece sua identidade artística, na seguinte reflexão: “É, uma regente-professora...

((pensa mais)) Uma regente-cantora-professora. Né? Eu acho que, na verdade, é cantora-regente-professora. Porque a minha performance fala muito alto! (...) eu pisei no Conservatório e nunca mais saí ((risada))!” (*Triangulum*).

Na outra extremidade, demonstrando forte incorporação de disposições do campo educativo, encontra-se *Chamaeleon*, formada em Letras e Magistério, além de ser filha de músicos e ter estudado Canto com uma professora particular. Ao longo de sua entrevista, a entrevistada descreve a metanoia⁶⁰ pela qual passou durante sua experiência com o coro escolar, dos quatorze aos quarenta e seis anos – uma mudança de pensamento e postura dividida em três fases, a serem detalhadas posteriormente. Na ocasião em que é questionada, ela rejeita os rótulos que eu lhe apresento e se posiciona enquanto “um elemento de troca”:

Eu sou apaixonada por Educação. Então, eu sou **uma caçadora de oportunidades de “aprendência”!** ((gargalhada)) (...) É muito além do regente. Já fui essa coisa, né, do “Eu sou a regente! Então, eu sou aqui a figura onipotente que fica à frente do grupo.” Extremamente narcísica! ((balança a cabeça negativamente, em sinal de reprovação)) Isso não foi, né, que essa feridinha a gente carrega, né! Adorava receber elogio, no final das apresentações! Não que eu ainda não goste, porque a gente gosta de escutar, né! Mas isso não me move do jeito que já moveu. Sabe? Ah, **eu acho que eu sou um elemento de troca, ali, com eles! Eu sou mais um!** ((gargalhada)) Eu sei umas coisas e eles também sabem coisas (*Chamaeleon*, grifos meus).

É interessante perceber que, nessa mesma ocasião, *Chamaeleon* também demonstra ações influenciadas por disposições próprias do campo artístico que parecem ter sido superadas com o tempo. A essas disposições ela se refere como “feridinha [que] a gente carrega” – uma compreensão empírica da incorporação, em seu *habitus*, de disposições que se mostraram inadequadas para aquele campo em que estava atuando.

Ainda sobre a dimensão da identidade profissional, duas entrevistadas (*Phoenix* e *Lyra*), ambas com formação no bacharelado em Música, demonstram ter compreendido a lógica do campo educativo. Entretanto, se comportam de maneira oposta: enquanto *Lyra* demonstra ter aprendido a jogar o jogo, aceitando a lógica do campo educativo, sem, contudo, abrir mão das disposições artísticas incorporadas por ela em seu processo formativo; *Phoenix* demonstra lutar contra essas regras, tentando impor a sua lógica.

⁶⁰ Metanoia significa “expansão da consciência”. É um processo de mudança de modelo mental, que conduz a uma nova maneira de olhar a realidade (TRANJAN, 2019).

Enquanto bacharela em Canto Lírico, *Lyra* apresenta forte incorporação da lógica do campo artístico, evidenciada nesse trecho:

(...) pra mim, pra ser um maestro, a primeira coisa é: tem que saber cantar!
 (...) Ele tem que mostrar isso pra criança. É essencial que ele mostre cantando o quê que é. (...) dentro dessa minha realidade, tem que dominar tudo, Débora! Entendeu? Tem que tocar um instrumento. (...) as relações pessoais, também (*Lyra*).

Entretanto, para ela, também é necessário que o professor esteja disposto a compreender e a se ajustar à dinâmica da instituição escolar. Ao se reconhecer na intersecção entre os campos educativo e artístico, desempenhando papéis e funções de ambos os campos, *Lyra* demonstra sucesso na realização da síntese das diferentes lógicas em jogo. Assim, ela compreende que o professor e o regente que atuam juntos no coro escolar:

Eu não poderia falar que é só regente! Tem que ser tudo! Sabe? (...) “Eu sei tudo”, mas não tem esse perfil de falar “eu tenho que me deslocar dentro de um colégio, (...) eu preciso estar em comunhão com todos os setores do colégio” - porque tudo tem que estar interligado. (...) Some um menino ali dentro. Onde esse menino foi? Você já imaginou? É uma responsabilidade danada, né? (...) Ele tem que se dispor, realmente, a entender a escola. Sabe? (...) você tem que ter boas relações com todo mundo. (...) E quem não tem não vai dar certo. Acaba saindo do colégio. Não dá conta e fala: “Eu não nasci pra isso. Não vou dar conta de fazer isso.” Não fica! (...) E (...) de saber entender o que que é um colégio. Por exemplo, a gente tem que abrir mão, muitas vezes, pro pedagógico. Nós estamos ali fazendo música, fazendo o nosso melhor. Mas cê tem que entender que cê tá na realidade de colégio! (...) É um (...) espaço que não é nosso. É um espaço que a gente está. Né? (*Lyra*)

É interessante observar que *Lyra* se entende como alguém de fora do campo educativo que, ao ingressar nesse campo e, conseqüentemente, ao jogar as regras do colégio, necessita de “abrir mão para o pedagógico”. Além disso, o professor parece ser aquele responsável pela gestão da classe, pelo relacionamento com os outros sujeitos escolares. A gestão dos aprendizados, que parece ser entendida como o fazer musical, estaria a cargo do regente. Isso revela como é conflituosa a questão da identidade profissional no encontro dos campos artístico e educativo.

Ao contrário de *Lyra*, *Phoenix* entende as regras do jogo e faz questão de estabelecer limites para a sua atuação, no campo educativo, a ponto de não fazer parte dele, sentindo-se como um peixe fora d'água. A entrevistada que se define enquanto “regente”, campo onde se deu sua formação, rejeita o rótulo de “professora”, não apenas porque domina as técnicas de regência, mas por entender que a relação do professor com o campo educativo extrapola sua atuação na sala de aula. Ela afirma:

(...) eu acho que é de regente, na realidade. Sempre fui chamada de professora, né, adorava os agradinhos do dia dos professores, mas eu acho que eu me via mais como regente, porque eu tava bem fora da realidade escolar, assim, eu não não participava de nenhuma reunião de professores, até porque eu não conhecia todos os alunos, né, eram só os alunos específicos, dentro das minhas turmas, e tal. Não tinha essa, essa ligação direta com a escola, né. Das... das atividades escolares, do currículo escolar (*Phoenix*).

Mais uma vez, ser professor parece se caracterizar pela relação com a escola e com os sujeitos escolares. A atuação de *Phoenix* parece ocorrer em um projeto, pois seu contato se dá apenas com “alunos específicos”: como se a regente se inserisse naquele contexto. Campo artístico e educativo, mais uma vez, impermeáveis, insolúveis como água e óleo.

O choque das lógicas do campo artístico, incorporadas, e do campo educativo se revela em duas experiências compartilhadas por *Phoenix*, ambas relacionadas ao concerto do coro, sob a sua regência. Na primeira experiência relatada, a entrevistada se irrita com a diretora da escola, que não compreende a lógica do campo artístico, subvertendo-lhe ao quebrar o protocolo, as regras da performance artística. Ela narra:

Num dos últimos concertos de Natal, (...) eu convidei um grupo (...) de meninas, pra fazer a abertura (...) e, na hora que elas estavam cantando a última música, era uma música (...) do *Melim*, sei lá – eu não conhecia – mas o meu coro todinho conhecia. (...) A gente ia apresentar depois, né. ((sob risos e balançando a cabeça negativamente)) A diretora ((risos)), eu tinha combinado direitinho os meninos como é que entrava, como é que saía, como é que colocava, o cara que ia fazer o som, ia passar tudo direitinho, a diretora interferiu, parou lá no meio e falou: “Então, tô vendo aqui que os meninos tudo sabem cantar essa música! Eu acho que todo mundo tem que subir!” E foi aquela confusão, aqueles meninos! “Todo mundo tem que subir e tem que cantar junto!” E pôs os meninos, alguns sentados no chão, uns em cima, não sei o quê, “E a [regente] tem que subir também!” Eu falei: “Ai, meu Deus! Eu nem sei cantar essa música!” Mas fui! Mas, ah, então, assim, (...) **eu ficava danada quando ela interferia desse jeito**, assim. Uma coisa que eu tava fazendo o negócio tudo certinho, bonitinho, e ela pegava (...) (*Phoenix*, grifo meu).

Nessa primeira experiência, observa-se, ainda, a desvalorização da Música no campo educativo, uma vez que outros profissionais se sentem à vontade para interferir como se dominassem tudo o que está acontecendo. Na segunda história, *Phoenix* se recusa a assumir atribuições que, naturalmente, são naturais na rotina de professores, assim como ela mesma descreve:

(...) eu disse: “Olha! Põe o coral pra cantar na abertura, porque, depois, cada um vai pra o seu pai e eu não preciso ficar lá!” Porque **esses momentos de ficar tomando conta de menino era o que mais me cansava**, do coro

escolar, e aí isso é uma das grandes diferenças! Em geral, nos outros, tinha um grupo de apoio, que apoiava, que tinha essa coisa da... da... da disciplina, vamos dizer assim. Disciplinadores! Sei lá! Eram pessoas que podiam tomar ajudar a tomar conta. E o coro, eles achavam que, como eu fazia ensaios sozinha ou com o pianista, não interessa, quando a gente saía pra apresentar, hã, quem acompanhava a gente nos ônibus ou coisa e tal sumia! Aí, os meninos falavam: “Ah, quero ir ao banheiro! Eu quero ir!” Eu tinha lá sessenta meninos! O que que eu fazia? ((risada)) (*Phoenix*, grifo meu).

A dicotomia entre regente e professor pode ser observada nas proposições de Mathias (1986), citadas no capítulo 1: a autora orientava o regente a assumir o papel de educador musical em coros escolares. Quase quarenta anos depois, a dicotomia permanece, o que pode ser um indício de que seja uma permanência histórica. Nessa lógica de separação entre funções a serem desempenhadas por professor e regente, os agentes que apresentam forte incorporação de disposições artísticas parecem exigir distinção, de forma mais ou menos tácita.

Essa distinção, por exemplo, manifesta-se na questão referente à remuneração financeira, quando se naturaliza a desproporcionalidade salarial entre artistas e professores, em benefício dos primeiros:

(...) existe um respeito muito grande pelo canto coral, aqui. No município, (...) teve um problema com as professoras da Rede Pública. Porque é um projeto à parte. Ele não faz parte da grade curricular da escola. (...) Então, aquela coisa de hora-aula não existia. As professoras começam já::: aquele olhar artístico já não existe mais, né. Elas acham que o professor tá pegando o dinheiro que é delas ((gargalhada)). Aquelas coisas da verba do FUNDEB, enfim. Então, teve um ano que foi bem chatinho. Assim, tinham umas escolas que já não viam mais o canto coral (...) com a flor dos olhos, ali, porque achavam que a gente tava ficando rico. Imagina! ((gargalhada)) Quando que isso aí ia acontecer? ((gargalhada)) (*Leo*).

Em sua fala, *Leo* demonstra que o trabalho com o coro na escola não é similar ao desenvolvido pelas demais professoras da escola, o que justificaria uma remuneração maior, sem considerar a relação com as horas-aula. Para ela, ao exigir igualdade, “aquele olhar artístico já não existe mais”, ou seja, a ação estaria sendo reconhecida como um trabalho educativo equivalente ao que todos realizam na escola. Equiparar ao trabalho educativo parece implicar em uma desvalorização, materializada na questão salarial.

A formação desses agentes e a incorporação de disposições dos diferentes campos, que complementarmente contribuem para a construção da identidade profissional, tanto do regente quanto do professor, acabam impactando suas práticas, sobretudo em relação ao ensino de crianças em EIDMV. O regente não ensina e o professor não rege – um acordo tácito. Ainda

que não se verbalize, todos parecem estar de acordo: há uma *doxa* em ação, a crença coletivamente aceita de que nos fala Bourdieu (1996).

O regente não toma conta de criança e, talvez, se espere do professor a realização do longo trabalho de educação musical, de ensino da linguagem musical – pois, afinal, os regentes não ensinam. Talvez essa seja a lógica da solução oferecida por Phillips (2014), quando propõe que se crie coros de treinamento para crianças que manifestam dificuldade em afinar: “resolver” a questão da afinação caberia ao professor. Já o regente seria o responsável por trabalhar artisticamente com crianças já inseridas na linguagem musical.

Dessa forma, enquanto o professor se compromete com a organização do trabalho, com as reuniões institucionais, com as questões de comportamento do aluno, o regente constrói artisticamente a obra de arte e conduz as performances públicas. Não parece ser um “elemento de troca”. Considera-se simbolicamente superior ao professor, quando naturaliza a distinção salarial, que o beneficia. É considerado, às vezes, uma figura “onipotente” e “narcísica”.

Dessa forma, se se consideram regentes, regentes-professores ou cantora-regente-professora e entendem que o ensino é uma função exclusiva do professor, a prática dos agentes pode resultar em uma seleção tácita ou no abandono ao acaso da aprendizagem da criança em EIDMV. Trabalhar com essas crianças não seria, nessa lógica, função do regente, que deve receber o “material humano” pronto e disponível para a construção da obra musical.

A questão da identidade profissional com a qual os entrevistados se identificam revela, pois, que o encontro do campo artístico com o campo educativo não constrói uma lógica nova: os campos se mostram fortemente autônomos, de forma que suas lógicas permanecem em disputa, impermeáveis umas às outras. A formação parece ter um papel importante, estruturado por essa impermeabilidade e dela estruturante: é como se de fato se pudesse ser regente sem ensinar algo, e como, por ser professor, não fosse possível a realização de um trabalho artístico. Como se, por ser regente, participar da vida escolar seja dispensável – burocracias menores, que não lhe dizem respeito. Ou seja: se sabe reger, é regente e faz música. O regente acaba ensinando, afinal, saber música o capacita para tal. Agora, se apenas ensina, sem saber reger, sem deter conhecimentos específicos distintivos, é professor – e, quase como um castigo, precisa tomar parte da vida escolar.

4.2 “AULA CORAL”: ATUALIZAÇÕES NA CONCEPÇÃO DO CORO ESCOLAR

4.2.1 Das tensões entre o ensaio e a aula, entre o regente e o professor

A partir das evidências históricas do Canto Orfeônico desenvolvido nas escolas mineiras na primeira metade do século XX, registradas na Revista do Ensino, é possível inferir que, naquela ocasião, o coro escolar se materializava em uma aula que pretendia se destinar a todos os alunos. Isso se dava a despeito de orientações que visavam à seleção vocal tácita, uma vez que tais orientações determinavam o papel que os diferentes alunos exerceriam no coro, fossem eles classificados como “afinados” ou “desafinados” (FERRARA, 1947), “os de boa voz” ou “os demais” (FONSECA, 1961) e os “elementos bons” ou os “elementos negativos” (VASCONCELLOS, 1926e).

Talvez, essa aparente natureza inclusiva do Canto Orfeônico fosse um desdobramento de uma ação maior, de manutenção de um “projeto político-cultural do início da República, isto é, a formação do cidadão republicano, alicerçada na ciência e nos valores moral e cívicos” (SOUZA, 2000, p.106). Projeto esse que envolvia disciplinas escolares que incorporaram práticas de militarização da infância, conforme observou Souza (2000) ao estudar esse fenômeno nas escolas paulistas.

Interessava ao Estado, por exemplo, a expansão do número de vagas nas escolas, sob o argumento de que as pessoas pudessem exercer a sua cidadania. Como a autora informa:

O advento da República em 1889 ratificou a crença no poder da educação popular, ressaltada, a partir de então, como instrumento de consolidação do novo regime político e de manutenção da ordem social. A educação do povo atendia a uma das condições para a participação política, uma vez que a República manteve a interdição do voto do analfabeto, excluindo, assim, grande parte da população brasileira da cidadania política. Mais que um direito do cidadão, a escola primária foi concebida como uma necessidade (...) (SOUZA, 2000, p.106).

Se na primeira metade do século XX, o coro orfeônico se propôs a ser uma aula ministrada para “todos” os alunos, a partir da definição de coro escolar por Mársico (BRASIL, 1978; MÁRSICO, 1979) é possível afirmar que a atividade passa ser, explicitamente, direcionada a apenas uma parcela deles, “escolhidos por seu bom timbre vocal e excelente entoação” (MÁRSICO, 1979, p. 43), ou seja, escolhidos por suas disposições artísticas

incorporadas. Talvez a perda do espaço no currículo escolar, a partir de 1971, em decorrência da instituição da Educação Artística, tenha colaborado para que a seleção vocal, tacitamente desejável, se desvelasse enquanto prática explícita. Ao não ser mais obrigatória para todos, a atividade acaba por permitir a seleção – o que facilitaria o trabalho com o coro por envolver apenas os “de boa voz”, aqueles que, de certa forma, já chegam “prontos”.

Na ocasião dessa pesquisa, quando parte dos entrevistados tenta delinear o coro escolar, sob vários aspectos, evidenciam-se várias opiniões contraditórias a esse respeito: ao mesmo tempo em que afirmam ser o coro uma atividade para todos, realizam seleções. É o caso de *Carina*, por exemplo, que é adepta à prática da seleção explícita, como informa nesse trecho de entrevista: “se eu quisesse um resultado, eu tinha que selecionar mesmo por **aptidão**. Né? (...) Eu não podia pegar só quem queria! (...) realmente, eu tinha que pegar algumas pérolas lá pra poder dar um apoio! Pra o coro ficar legal!” (*Carina*, grifo meu)

Entretanto, ao mesmo tempo em que *Carina* revela-se adepta à prática de seleção explícita, além da naturalização da crença no talento, ela define o coro escolar como um espaço que acolhe a todos, independentemente do estágio de desenvolvimento músico-vocal infantil:

Ó, eu definiria como um coro... de inclusão, também, porque, é, não pode ser, é, muito rígido ((franze a testa)), se ater ali a só se a pessoa sabe ou não sabe, se tem aptidão, se não tem. Eu acho que é um coro de inclusão! Tem que tá aberto a situações na escola, né, é, tem que ser flexível, o coro da escola tem que ser flexível, participar ou, às vezes, não participar, também, e aceitar os alunos. É, tá aberto aos alunos, como eles são ali. E ir (...) trabalhando eles, na medida do possível. Né? (*Carina*)

Parece, portanto, haver um choque entre a concepção de coro escolar e as práticas naturalizadas de seleção. *Cygnus* também concebe o coro escolar como um espaço de todos: “Eu acho que um coro escolar é de crianças que tão, né, em idade escolar!” (*Cygnus*). Ainda assim, parece não ter problematizado as dificuldades que essa postura inclusiva pode gerar, pois revela não ter consciência de como lidou com as crianças em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal (EIDMV). Além do mais, quando ela define coro escolar por meio dessa frase, ela demonstra ainda não ter problematizado a questão da diversidade do comportamento músico-vocal infantil.

É possível observar, nas falas dos entrevistados, uma tentativa de conciliar essas posições diferenciando o coro escolar como atividade extracurricular⁶¹, que pode ser oferecida para poucos, da aula de música, obrigatória para todos. *Leo* explicita essa questão, por exemplo, quando lamenta a interrupção da atividade coral escolar, na ocasião da Pandemia da COVID-19. Ele afirma: “Apesar de ter conseguido continuar com as aulas, mas, né, num tá... num tá conectado com o canto coral, né? As aulas é outra proposta. Enfim, o canto coral específico mesmo, a gente, nós retornamos com o trabalho, agora, no mês do março” (*Leo*).

Essa diferenciação permite entrever, ainda, diferentes objetivos dessas atividades: o coro extracurricular com finalidades artísticas e a “aula de coral” com finalidades educativas – o que justificaria as práticas de seleção no primeiro caso. Isso se evidencia, especialmente, no discurso de *Triangulum*, quando a entrevistada defende a ideia de que o seu coro não é a “aula de coral”, em função de seu objetivo artístico, como ela explica, a seguir:

(...) o coro, ele não é a aula de canto coral. Né? A aula de canto coral vai musicalizar, vai afinar. Então, o coro, mesmo que ele faça isso tudo, o fim dele é o repertório muito elaborado, né, caprichado, uma dinâmica! Então, assim, eu sou professora de Canto Lírico! E estudei Piano, também. Então, pra mim, a construção do fraseado, sabe, as respirações! Eu sou muito exigente! Ligaduras, aquelas expressões todas e mais alguma coisa que a gente sente, inventa e, né, é um processo criativo, também (*Triangulum*).

Tal lógica parece ter sido incorporada e naturalizada também por agentes do campo educativo, como a direção escolar que, como mostra *Chamaeleon*, justifica a manutenção da prática explícita de seleção vocal, em seu coro: “(...) não é uma exclusão, o teste. É uma questão de preservação de proteção vocal. Porque se uma criança, sem preparo, entra aqui, ela pode ter uma lesão! Então, pra que ela possa ter esse preparo e exercitar, se ela realmente quiser, existe todo esse preparo nas aulas” (*Chamaeleon*). A prática da seleção é travestida, aqui, de instrumento de proteção, ao passo que o coro se despe de um caráter formativo musical: é o local do artista, não de todos, de aprendizes. Esses devem se preparar durante as aulas de música para, então, poder disputar uma vaga no panteão – isso contando que as aulas contribuirão de fato para essa preparação.

⁶¹ Essa terminologia foi comumente utilizada por entrevistados da pesquisa, como uma forma de se referir aos projetos corais que ocorrem fora do horário de aula de Artes/Música. A terminologia será mantida, nesse trabalho, embora que discussões recentes considerem que “currículo é tudo o que a escola faz” (SAVIANNI, 2016, p.56).

Ademais, quando *Triangulum* é questionada com relação às possíveis interferências dos agentes escolares, em seu trabalho, ela responde:

Não. Graças a Deus, eles viram que o trabalho ia bem. Não é Canto Coral, é diferente, né, e eu sempre fiz questão de compartilhar isso com a administração. Né? “Olha, o coro é diferente de uma aula de Música. Né? Diferente de aula de Canto Coral. E eu falo isso com as meninas: “Vocês não estão na sala de aula!” Porque, às vezes, elas levantam, vão lá na mochila! “Ei, o que que você vai fazer agora?”; “Ah, tia, porque eu vou ali na mo...!”; “Não! Você não está em aula! **Aqui é regência! É coral!** Você levanta o dedinho, pra eu ver o que é que você quer fazer. Na verdade, você tem que tá com o olho mirado em mim, grudado em mim! Tá vendo a tia no Piano? Vê se eu parei pra beber água, vê se eu falei “Meninas, agora é intervalo!” Assim, eu sou mais rígida com essa questão de disciplina. Sabe? Mas, elas... **E eu acho que a escola acaba ouvindo isso. “Aqui não é aula de Canto Coral! É Coral mesmo!** É coro infantil, infantojuvenil!” Né? (*Triangulum*, grifos meus).

Implicitamente, esse discurso traz a ideia de que não é possível a realização de um trabalho musicalmente elaborado no que a entrevistada chama de “aula de coral”. É como se o “coro” fosse uma atividade própria do campo artístico, com finalidades artísticas e estéticas, ao passo que a “aula de coral” se filiasse ao campo educativo, com finalidades formativas. Assim, “coro” e “aula de coral” assumem não somente objetivos diferentes, mas regramentos diferenciados, próprios dos campos sociais a que estão ligados – ainda que coexistam no mesmo espaço físico.

Além disso, esse entendimento pode esconder até mesmo uma indisposição para a realização de um trabalho cujos resultados serão, provavelmente, alcançados a longo prazo, diferentemente do se dá em um grupo seletivo de crianças. Uma indisposição do regente e da direção que pode desejar e esperar do coro resultados artísticos, produções artísticas, mais do que processos formativos, cujos produtos são mais demorados e não tão explícitos – e, portanto, não tão lucrativos na disputa por distinção.

Nesse sentido, o regente – e, aqui, não uso a palavra “professor”, intencionalmente – não constrói um trabalho da base do aprendizado musical. Ele não se entende como educador e não se rende a esse trabalho musical de base, visto que acredita operar com um conhecimento e uma atividade simbolicamente superiores – ou, pelo menos, de outro nível. E essa compreensão desnuda o fato de que a formação do regente (bacharel) não envolve questões pedagógicas que o capacitem para atuar em contextos variados. Considerando, então, que a

escola é lugar do professor, talvez a formação do professor de coro escolar devesse se dar nos cursos de Licenciatura em Música.

Essa visão se contrapõe fortemente ao discurso de Mário Assef, a quem faço referência nas “Notas Introdutórias” desta pesquisa. Na ocasião em que ele, licenciado em Música, – e esse detalhe é muito importante, porque revela a inexistência da formação do professor de música para atuar frente a coros escolares – discorre sobre as dificuldades que não raramente enfrentou para transpor sua experiência como regente de coros adultos para as atividades de coro escolar, ele faz um discurso sobre a importância da formação pedagógica desse profissional que julgo importante apresentar na íntegra, para entendermos como esse conflito se dá na formação da autoimagem do professor de música:

durante o período de minha graduação, em várias oportunidades, questionei o fato de estar me dedicando em excesso às questões pedagógicas e menos às práticas musicais, uma vez que, inquestionavelmente, eu me dedicaria à regência coral. Entretanto, foi exatamente no estudo dessas matérias que eu descobri que, na realidade, a função de regente de coros é a de um eterno professor de música e o quanto a formação pedagógica poderia promover o meu crescimento como regente. (...) Qual é o regente de coros que tem à sua frente cantores profissionais? (...) arrisco dizer (...) o regente, antes de regente, propriamente, exerce a função de pedagogo (...) (ASSEF, 2013, p.62).

Quando *Orion* se empenha na elaboração de um conceito para coro escolar, ao apresentar dois diferentes contextos educativos nos quais atua como professor, o que ele faz, na verdade, é mostrar como as pressões do campo influenciam as suas práticas. Em uma escola, ele se sente institucionalmente cobrado por resultados artísticos e sem autonomia pedagógica. Diferentemente, em outra escola, a ausência de cobrança por tais resultados permite que ele dedique tempo às questões didáticas. Isso significa que as práticas em torno do coro escolar podem colaborar mais ou menos para a inclusão de crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal (EIDMV) a depender da forma como a lógica artística é refratada pelo campo educativo, conforme o relato a seguir:

(...) eu tenho duas respostas. (...) Como na outra lá é meio que engessado, imposto o trabalho que eu tenho que fazer, eu tenho um tipo de resultado. No outro, como eu consigo moldar, consigo fazer o diagnóstico e fazer a sondagem do que que eu vou atingir de::: pra ter um sucesso maior, eu tenho um resultado diferente. (...) no primeiro caso, o coro lá [na cidade] é meio que obrigado. (...) eu tenho apresentação das quatro escolas juntas, (...) setecentas e vinte crianças, de uma vez. (...) Ou seja, (...) eu tenho demandas diferentes, até mesmo numa cidade só! ... Por quê? É, eu sou cobrado diferente pra essas cidades que eu tenho que, é, já ter as apresentações pré-moldadas, e no outro ali eu não tenho a cobrança do coro, em si, e sim do sucesso que ele vai ter.

Ai, logicamente, eu faço a escolha do repertório, de coreografia, figurino. (...) Lá [em outro contexto] não! (...) Só que o que eu vi que não dá certo lá que é essa cobrança de repertório, por exemplo, eu não executo nas outras. Eu tento deixar mais livre e eu mesmo que moldo essa apresentação e esse coro. (...) fica mais assim mais com a cara do que eu quero fazer (*Orion*).

Em suma, o coro escolar já foi historicamente desenvolvido no âmbito da aula de Música e fora dela. Atualmente, ele é realizado das duas formas, dependendo do contexto. Entretanto, o coro concebido fora das aulas Música, que se revela mais comprometido com as demandas artísticas, é simbolicamente mais valorizado pelos entrevistados da pesquisa do que o outro, que possui um caráter formativo musical, o que confirma a ideia de que o coro escolar se dá em meio a conflitos de lógicas dos campos artístico e educativo: um é aula, outro é ensaio; em um atua o regente, em outro atua o professor; em um se dá a construção da performance artística, no outro a formação musical.

De qualquer forma, como confirma a experiência de *Orion*, quanto mais o coro é desenvolvido para atender a demandas artísticas, menos oportunidades o professor tem de intervir pedagogicamente nas dificuldades músico-vocais apresentadas pelos alunos. No final, partindo das evidências históricas e dos dados produzidos nesta pesquisa, pode-se inferir que os coro escolar nunca foi, de fato, concebido para todos os alunos na Educação Básica.

4.2.2 Desafios do canto coral no espaço escolar

Uma parte dos entrevistados tem a compreensão de que o ensino do coro infantil na Educação Básica é mais desafiador do que em outros contextos, sobretudo quando se propõe a acolher a alunos em diferentes estágios de desenvolvimento músico-vocal. Os desafios apresentados pelo coro escolar estão relacionados com a estrutura que o campo oferece, o interesse e a maturidade músico-vocal dos alunos.

Ao comparar, por exemplo, a diferença entre a maturidade músico-vocal de crianças pertencentes a coros escolares e a coros de igreja – ambiente que, provavelmente, permitiu às crianças seu cultivo musical e, conseqüentemente, seu desenvolvimento músico-vocal, *Leo* afirma:

eu não me lembro de ter visto uma criança, hoje, até hoje, com esses vinte anos, uma criança que é cria, assim, de igreja evangélica – da católica, também, né - mas que vai, que canta, ser desafinada. Nenhuma! Nenhuma!

Aliás, dois pontos: a questão disciplina – são crianças educadíssimas – e crianças MUITO afinadas! (*Leo*)

Essa questão disciplinar, mencionada por *Leo*, parece ser uma herança histórica do Canto Orfeônico do que se espera de um coral infantil – uma estética militarizada. Isso já se evidenciava nos artigos publicados na Revista de Ensino, cujos excertos diziam: “esse treinamento deveria ser feito (...) em pé e numa postura ereta” (EUTRÓPIO, 1925c) e “(...) durante a atividade de canto, as crianças deveriam estar atentas, em pé, com a cabeça firme” (VASCONCELLOS, 1926e). Agora, essa concepção histórica de coro infantil se revela, também, na entrevista de *Carina*, quando a entrevistada afirma:

Ali [no contexto não escolar], os alunos, primeiro, eles já tão ali, já tem uma... é::: uma disciplina. É chegar, fazer, já sei, né, pá, tudo, o reg... o maestro, "tá-tá", bate ali, todo mundo já apruma o corpo, como um soldado, prende até a respiração! Isso não acontece na escola! (...) Impossível! Cê pode até conseguir uma disciplina com eles, ao longo do tempo. (...) Enquanto eu tava dando aula, ficavam rolando no chão! ((risada)) (*Carina*).

Outro aspecto que permeia as diferenças entre os campos artísticos e educativo é a relação entre obrigatoriedade e interesse dos participantes do coro. *Orion*, por exemplo, destaca a diferença do coro na escola, que é atividade obrigatória para todos os estudantes – mesmo para quem não gosta ou não quer participar – e na igreja, onde participam aqueles que têm interesse: “na escola, por mais que música seja muito bom, tem aqueles alunos que não gostam, é, ou acaba dificultando, aqueles mais bagunceiros, que atrapalha, você tem que tentar despertar, assim. Agora, na igreja, não. Na igreja, já vai quem quer. O trabalho flui mais” (*Orion*).

Por sua vez, *Aquila* deixa essa questão ainda mais explícita, revelando que, em sua opinião, Música não deveria ser uma atividade obrigatória para todos por ser muito difícil lidar com aqueles que não têm interesse:

(...) pra ele [coral] dar certo, tem que dar o suor! Né? Procê vencer todas essas dificuldades... Quando você trabalha numa escola de música, a pessoa que tá te procurando, de alguma forma, ela tem um interesse pela música. Né? (...) Na escola, não. (...) Então, assim, eu tinha, ah, cinquenta pessoas, sim. Mas não é todo o grupo que tinha interesse. Igual eu falei: tem gente que tá lá pra ficar perto da amiguinha, porque a mãe... Né? Então, é uma peleja, nesse sentido! (...) ela [a Música] não podia ser obrigatória, não! Porque é muito difícil você lidar com falar de coisa com quem não quer! (...) eu acho que a Música é pra quem quer mesmo! (*Aquila*).

Como seria se todas as disciplinas advogassem por essa mesma possibilidade: ensinar apenas quem tem interesse e/ou afinidade pela matéria? Esse posicionamento reforça, na verdade, o pensamento de que aprender música não é um direito de todos, como previsto na constituição. Além de revelar certa comodidade do professor que parece querer buscar facilitar seu trabalho. Ou, ainda, torna explícita a falta de formação pedagógica específica do profissional que atua com coros escolares.

Os relatos de *Orion* e *Aquila* lembram o discurso de Mathias (1986, p.32), quando o autor relaciona a ausência de musicalidade de coros escolares ao desinteresse dos alunos pelo canto coletivo. Mas a simples opção pela não obrigatoriedade de participação discente, na atividade coral, pode: i) fortalecer o senso comum de que os conhecimentos inerentes a ela são menos importantes que os conhecimentos dos demais campos; e ii) escamotear uma inabilidade ou uma resistência do professor em rever suas práticas, a partir dos desafios pedagógicos que surgem, no contato com o aluno. Nesse sentido, Costa (2009) contribui para a reflexão ao afirmar que esse desinteresse pode ser resultado da abordagem pedagógica adotada pelo professor.

Com relação ao engajamento dos alunos nas aulas do coro escolar, outrora mencionado por *Aquila*, duas entrevistadas (*Carina* e *Phoenix*) possuem a percepção de que o interesse deles pela atividade coral diminui à medida em que as idades aumentam, como informam nos relatos a seguir: “com as crianças foi, todo mundo queria participar! Com os adolescentes, não! Só alguns queriam participar” (*Carina*); e “no fundamental II, nunca tinha tanta procura, nunca preenchiam as vagas! Mas, no fundamental I, sempre tinha muita procura e (...), na maior parte das vezes, mais do que a quantidade de vagas” (*Phoenix*).

Patricia Costa (2009) atribui esse desinteresse pela atividade coral, especificamente dos jovens, à baixa popularidade midiática da atividade; à estética social e historicamente construída, sobretudo, na difusão da estética coral típica do Canto Orfeônico; e à relação que se estabelece entre a atividade e as faixas etárias – à associação “com o gosto da atividade pelo pessoal da terceira idade ou ainda a identificação como uma prática infantil” (COSTA, 2009, p. 63-64).

A fim de desconstruir tal imagem e de atrair a participação de um público mais jovem – 12 a 20 anos –, tornando possível que este desfrute do canto coral como uma atividade lúdica e prazerosa, Costa (2009) recorre à abordagem coral cênica, que implica na adoção de figurinos,

de texto, de iluminação e de movimentação corporal, dentre outros recursos, que permitem ao jovem, inclusive, lidar melhor com as crises de autoimagem, inerentes ao seu universo.

Além de todos esses desafios, nos contextos de *Orion* e *Leo*, as aulas do coro, quando ministradas no turno em que os alunos estudam, precisam ser organizadas considerando a logística de movimentação dos estudantes entre as salas e os interesses e preferências dentre as opções disponíveis. Como eles relatam a seguir: “eu tenho que montar meus horários com base na aula de Educação Física, pros alunos não saírem duas vezes, naquele dia. Tem... tem cidade que tem aula de inglês, também, eu não posso colocar junto com essa aula específica e::: a gente, pra montar esse horário, é bem complicado” (*Orion*).

eles colocavam Coral, Handebol Futebol. Ai é difícil competir, viu! É difícil! Assim, eu já, infelizmente, já perdi cantoras porque queria fazer Handebol. Ai, eu consegui trocar o horário do coral. (...) às vezes, o garoto é apaixonado por futebol, eles colocam o ensaio do coro ali na segunda-feira e coloca futebol também. E o garoto quer ir pra o futebol. (...) É a questão cultural! Né? Eu peguei, por exemplo, essa época foi uma época que o Brasil tinha ganhado a Copa. Nossa! Foi super difícil!” (*Leo*).

Na opinião de *Aquila*, o ensino do coro escolar em uma instituição pública é ainda mais difícil do que em uma instituição privada, embora ela tenha acesso, praticamente, aos mesmos recursos para desenvolver o seu trabalho. A entrevistada justifica sua opinião elencando dois motivos: i) baixa participação discente; e ii) inflexibilidade institucional. Ela afirma:

(...) na minha concepção, vou ser a mesma professora nas duas escolas. Só que cê não consegue! ((expressão facial de decepção)) O sistema não deixa! Infelizmente. (...) Eu falei com o (Informação sob sigilo): “Não tem porquê! A mesma aula que eu dou no Estado, eu vou dar no (Informação sob sigilo). Por que que eu vou fazer diferente?” Lá no (Informação sob sigilo), eu tinha um *Data show*, na sala, uma lousa digital. Mas, no Estado, eu tinha um *data show*, que estava à disposição! Era só reservar, levava ele pra aula! Você entendeu? A gente tinha. Mas não sei! ((expressão facial de decepção)) Os meninos... (...) Não iam. (...) Porque, no colégio, o pai levava o menino pra o ensaio e ia buscar. Na escola pública, o menino ia se quisesse. (...) É::: tinha a questão também, assim, de valorização mesmo. Tipo assim, é: “Ah! Por que cê vai gastar de cantar? Cantar não vai te levar a nada! Vai trabalhar! Vai ocupar o seu tempo, arrumar um emprego!” O barato deles lá, no Estado, é conseguir emprego nas lojas do Zema ((risada)). Tipo assim: “Pra que que eu vou cantar? Deixa eu ir lá trabalhar no CDA da Zema!” (...) E::: é::: é a própria estrutura, Débora. Não sei te explicar, assim. Tem coisas que o Estado ele é::: ele é meio assim ((posiciona as mãos, na altura dos olhos, simulando uma viseira lateral)). É::: eu acho que a questão do órgão público. Né? Fechado. Porque o colégio também não era totalmente aberto. Mas eu tinha abertura pra chegar pra direção e falar: “Aqui, pode fazer isso assim, assim, assim?” Se eles viam base naquilo, eles, pelo menos, me deixavam fazer alguma coisa. O

Estado: “Ah, não pode! Porque a Secretaria não sei o quê, não sei o quê da...”
Entendeu? (*Aquila*)

Nesse trecho, ao esclarecer a similaridade da infraestrutura disponível pelos dois contextos – a escola privada e a escola pública –, *Aquila* evidencia a influência do capital econômico e cultural das crianças e de suas famílias no sucesso do coro escolar. Ou seja, as famílias cujas necessidades básicas estão garantidas, podem se permitir ao luxo de dedicar-se à aquisição de capital cultural, incentivando e garantindo a participação das crianças na atividade coral. Por outro lado, as crianças de famílias com menor poder aquisitivo precisam optar por atividades que gerem capital econômico para sanar necessidades muitas vezes básicas e urgentes – com as quais aquelas em outras condições não precisam se preocupar.

Ainda a respeito das queixas relacionadas à maneira como as escolas organizam o trabalho, *Orion* menciona o excessivo número de alunos por aula - como um animador de auditório, às vezes recorre à fantasia de palhaço para garantir a atenção dos alunos -, carga horária distribuída para muitas escolas, em diferentes municípios mineiros e falta de recursos materiais. Embora *Carina* tenha optado pelo coro escolar por acreditar que é uma atividade que demanda baixo custo financeiro ao campo educativo - o que reforça o senso comum em torno da atividade (MOREIRA, SILVA, 2018; CAVALCANTI, SILVA, GOMES, 2017; SOBREIRA, 2013; MORAIS, 2018) – tanto ela quanto *Orion* se veem obrigados a transportar e a utilizar equipamentos pessoais, como afirmam nos trechos a seguir:

(...) eu tive muita dificuldade. É... olhando num todo, o espaço físico, é... recursos pra gente tá trabalhando e fazendo isso, e aí a gente vai fazendo como... do que jeito que pode. Né? Não tem o instrumento! Aí, eu tentava, pelo menos, levar a caixa de som. (...) colocava um *playback*, às vezes, não tinha... às vezes, não, na maioria das vezes, não tinha um... um... renda pra adquirir um *playback* de qualidade (...) Mas é aquele negócio da gente tentar (...) dançar conforme a música. Então, se eu não tenho, eu tentava achar meios ali pra suprir aquilo. (...) A gente corre, leva até da gente, né. É um microfone, é um reforço de um cabo, alguma coisa, que a gente sabe. Como eu trabalho com prefeitura, que eu acho que tinha que ser mais fácil, eu acho que dificulta mais ainda. Porque não é assim (estalo de dedo) "eu preciso disso" e consegue, né? É difícil! Mas o foco mesmo aí é tentar adaptar com os problemas e fazer a coisa fluir e funcionar (*Orion*).

Como se pode observar, a atividade coral pode ter baixo custo, mas não custo zero: alguns investimentos precisam ser feitos para colaborar com a qualidade da ação que está sendo desenvolvida. Como o teclado que *Carina* afirma levar para suas aulas:

Vou, cada dia, numa escola diferente. Mas, assim, não tem... é::: flauta, o que que cê, não tem, não tinha o que fazer, assim, na verdade! O que que eu ia fazer de instrumento, não sei o quê? E aí eu, eu sugeri o coral! Porque o coral, o instrumento já está ali! É a voz! É a pessoa! Já tem o instrumento. A gente vai o que tem! Eu tenho um teclado. Eu levava o teclado e a gente usava. E aí, eu cheguei na escola, assim, sem... não tem orientação nenhuma de... ninguém sabe orientar nada, nem o que fazer e eu fui sugerindo o que fazer e montei o coral da escola (*Carina*).

Embora, no final desse trecho de entrevista, *Carina* se queixe de não receber orientação da instituição escolar para a realização de seu trabalho, considerando que a entrevistada é licenciada em Música, pressupõe-se que ela tenha formação para tomar decisões, guiadas por documentos como o Referencial Curricular, o Projeto Pedagógico e a Base Nacional Comum Curricular.

Esse combo de falta de tempo, recurso e número excessivo de alunos por aula, interfere na saúde física dos professores e, provavelmente, na qualidade do ensino. Como é possível pensar em oferecer aos alunos em EIDMV condições para que amadureçam músico-vocalmente, quando se ensina nessas condições? *Orion* afirma:

(...) eu bato muito na tecla da questão de recursos. Tinha escola que não tinha caixa de som, cê tem que levar. É, e isso acaba te atrasando um pouco, porque é mais uma coisa pra você tá carregando, entendeu? Deslocamento de uma escola pra outra; a gente esbarra em tudo, o cansaço físico mesmo, tudo isso aí influencia. É tudo com muita dificuldade. (...) antes da pandemia, eu atendia quatorze escolas. Numa semana. Turno (...) de manhã e tarde (*Orion*);

Cygnus também comenta sobre os desgastes relacionados ao fato de se juntar as turmas na escola onde trabalha:

(...) essa questão de logística, às vezes, lá eles ajuntam. Eles fazem assim “Ah! Hoje, nós vamos ajuntar as turmas.” Ou porque, né, querem fazer um ensaio com todos os alunos ou, então, porque ajuntam uma turma, né, eu tenho ali, sei lá, cinquenta crianças. Então, faz diferença. A demanda mais, é quase que mais é física do que de trabalho. Sabe? Assim, eu tenho que falar mais alto, as crianças são menores, eu tenho que::: eu... eu tenho um desgaste físico maior (*Cygnus*).

Ao tentar definir a concepção de coro escolar a partir de sua própria experiência, *Phoenix* sintetiza as seguintes características que já foram abordadas até aqui: i. é uma atividade extracurricular; ii. serve às demandas festivas da escola; iii. não encontra infraestrutura necessária para a sua realização nas instituições, visto que os diferentes agentes da comunidade escolar não reconhecem aspectos próprios da lógica artística; iv. exige do professor a execução

de um trabalho musicalizador de base e iv. Dificulta a execução de um repertório musicalmente mais complexo, dada a alta rotatividade dos alunos, conforme o trecho que se segue:

É difícil [definir]! ((risos)) (...) da realidade que eu já trabalhei ((risos)), **sempre foi uma coisa extracurricular, que o menino interessado ia atrás.** Não era algo que tava (...) dentro de disciplinas e, tipo, era obrigatório, não. **Nunca foi obrigatório!** É só com quem quisesse e num horário fora. É, tem uma coisa de ser **requisitado pelo colégio, pra cantar em eventos** e é um meio que você tem que se rebolar lá (...) pra eles entenderem exatamente o que um coro precisa, (...) de espaço, que a gente precisa de um pianista, que a gente precisa (...) de uma acústica determinada, no mínimo, ou pelo menos que não dá pra fazer no pátio, sabe, umas coisas assim que (...) é difícil lidar num coro escolar, (...) porque cê lida com um monte de gente que não sabe de música. Né? Então, os diretores, os coordenadores, os professores, ninguém lá, sabe, entende de música. Então, ah, o menino abriu a boca, acha que é tudo fácil! Que abre a boca e canta e lindo, tá ótimo! E não é assim, né? ((risada)) Eu não consegui definir! (...). Então, **essa diferença do do coro escolar, pra mim, é essa: cê tem que ficar lá, vamos dizer, assim, MUSICALIZANDO, alfabetizando, né,** (...) conscientizando essas coisas pros outros, também. Né? Pros pais, pro pro pra comunidade, pros... escolar, né, pros diretores, coordenadores e etcétera e tal! (...) Parece que tem sempre muita evasão e (...) **ele recomeça todo ano.** Né? Todo ano, todo ano, meio que começa do zero (...) **Então, fica difícil de** (...) poder fazer um negócio mais difícil, de poder **fazer um repertório** (...) **mais complexo** (*Phoenix*, grifos meus).

Fica clara, nessa definição de *Phoenix*, a tensão que se estabelece no encontro das lógicas dos campos artístico e educativo: o produto artístico final é valorizado e requisitado, mas as condições de realização não são asseguradas – condições que garantam qualidade ao processo de construção desse produto, mas, acima de tudo, de formação das crianças envolvidas. Há o desejo pelo produto artístico, mas sem a consciência de que este produto será resultado de ações pedagógicas que demandam recursos, espaços e tempos adequados.

O encontro das lógicas do campo artístico e do campo educativo não podem, pois, resultar em um sistema que seleciona determinados aspectos de cada um e, assim, como numa colagem, criar a lógica do coro escolar. É preciso que as diferentes lógicas se toquem, se atravessem e se transformem; que se compreenda as características singulares desse espaço que é tanto formativo quanto artístico e, por isso, tem necessidades específicas.

Dessa forma, ensino do coro infantil na Educação Básica tem se mostrado mais desafiador do que em outros contextos, porque os professores lidam com uma estrutura precária, com o desinteresse de uma parcela dos alunos e com a diversidade de maturidade músico-vocal dos alunos. Entretanto, excetuando-se a primeira queixa, as demais parecem refletir a falta de formação (e/ou de disposição) dos profissionais para atuar no coro escolar.

Assim, para além da falta de recursos disponibilizadas pelas escolas, a condição de atuar junto ao coro escolar, a partir da lógica artística de seleção de alunos, se apresenta ao professor como sendo mais confortável do que ter que lidar com os desafios apresentados por um grupo social, comportamental e musicalmente plural. O coro escolar não consegue ser uma síntese do coro artístico e da aula de música, como a formação frankensteiniana, também o coro escolar parece constituir-se como o Prometeu Moderno de Mary Shelley.

4.2.3 Desvelando as estruturas do campo educativo

Dos dez entrevistados, seis deles (*Phoenix, Lyra, Aquila, Leo, Triangulum e Chamaeleon*) atuam em corais infantis de escolas privadas, cujas atividades são realizadas no contraturno escolar, sendo, portanto, uma atividade extracurricular não obrigatória. Conforme relata *Leo*, na sua cidade as escolas até podem possuir aulas de música. Contudo, o coro da escola não compõe a grade curricular:

Aqui em (Informação sob sigilo) (...) eles já entendem que o coral é um projeto à parte. Então, por exemplo, eles não podem incluir o canto coral como hora-aula, por exemplo. Então, suponhamos que no colégio “X”, aqui, eles querem colocar um coro. Você apresenta um projeto, com valores, com os objetivos, parará e, no final, com o valor, e esse projeto ele não tem absolutamente nada a ver com grade da escola. Isso eles já têm isso na consciência, aqui, na cidade (*Leo*).

Os outros quatro (*Orion, Carina, Apus e Cygnus*) atuam em corais infantis de escolas públicas, no próprio turno em que as crianças estudam, sendo, portanto, uma atividade obrigatória, exceto pelo coro de *Cygnus*. Embora a atividade coral seja realizada no turno escolar, *Carina* seleciona crianças de diferentes turmas para as quais a aula é ministrada em outro espaço da instituição, enquanto os demais alunos realizam outras atividades curriculares. Dessa forma, apenas parte dos alunos se beneficia da atividade.

As aulas possuem diferentes durações: 45 minutos (*Chamaeleon*), 50 minutos (*Orion, Carina e Cygnus*), 60 minutos (*Apus, Phoenix, Aquila, Leo*) e 120 minutos (*Lyra e Triangulum*), distribuídos, nesse último caso, em duas aulas semanais. Considerando a similaridade entre esses dados e as evidências que emergiram da revisão bibliográfica, - 40 minutos (ANDRADE, 2018), 50 minutos (MORAES, 2018), 60 minutos (NUNES FILHO, 2017) e 100 minutos

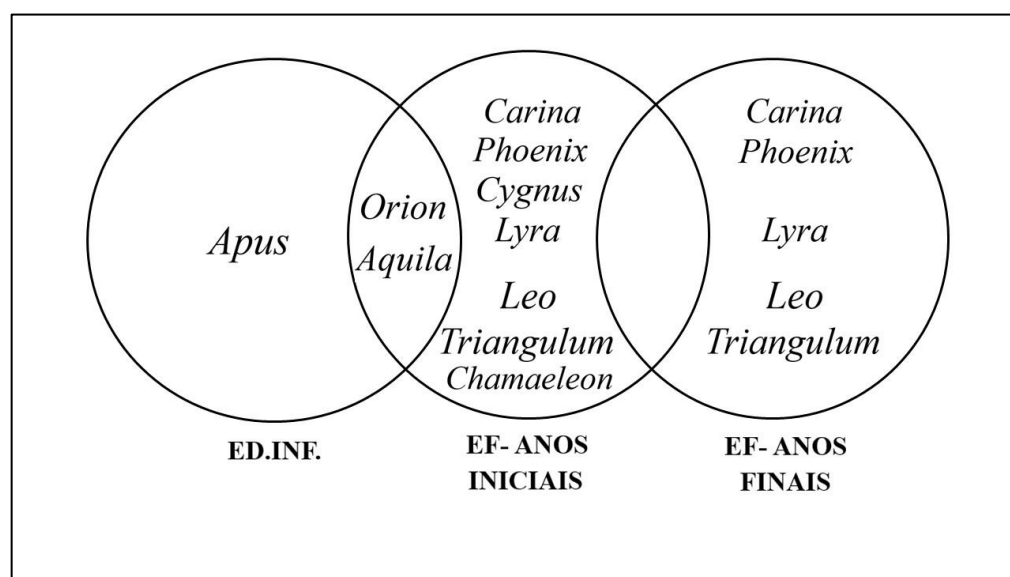
(CAVALCANTI, SILVA e GOMES, 2017) - é possível perceber a tendência de que as aulas de coro têm maior duração quando a atividade é extracurricular.

Isso significa que os professores de música, cujas aulas de música integram o currículo no turno escolar, possuem menor chance de fornecer apoio pedagógico aos alunos em EIDMV. Se essa comparação for feita, então, a partir de evidência histórica - Vasconcellos (1926d) recomendava o cultivo de canto, em duas aulas diárias, com duração entre 08 a 10 minutos cada uma, cuja soma totalizaria, teoricamente, entre 16 a 20 minutos diários ou 80 a 120 minutos semanais – conclui-se que, em ambos os cenários, o tempo de aula é insuficiente para que o professor dê apoio pedagógico aos alunos em EIDMV. Dessa forma, a seleção vocal – tácita ou explícita – pode ganhar força, uma vez que não haverá meios de conciliar a produção de um resultado artístico satisfatório com o apoio a crianças em EIDMV.

A partir das entrevistas, é possível afirmar que a composição desses coros é feita por crianças de diferentes faixas etárias e, às vezes, de diferentes segmentos da Educação Básica, conforme ilustra o Quadro 09. Cinco dos entrevistados (*Carina, Phoenix, Lyra, Leo e Triangulum*) conseguem agrupar alunos de diferentes segmentos (Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental) em duas diferentes turmas, o que permite planejar e ensinar música respeitando as diferentes etapas de desenvolvimento de cada faixa etária.

Apenas um dos coros escolares (*Apus*) é formado por alunos da Educação Infantil. Outros dois (*Cygnus e Chamaeleon*) são compostos por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nenhum dos coros reúne alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental - configuração que exigiria do(a) professor(a) de música conhecimentos relacionados à muda vocal, sobretudo masculina, e que, eventualmente, interferiria na afinação coletiva.

Entretanto, dois deles (*Orion e Aquila*) agrupam alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Quadro 09 – Organização do coro escolar por segmentos escolares

Fonte: Elaborado pela autora.

Muito embora famosos higienistas do século XX indicassem a prática para crianças a partir dos três anos de idade, sob o argumento de que ajudaria no desenvolvimento dos pulmões (VASCONCELLOS, 1926e), além do fato de que o ensino de técnica vocal para crianças até seis anos de idade seja desaconselhada pela literatura mais contemporânea da área (VAILLANCOURT, 2012; LARA, 2004; CRUZ, 2003), essa reunião de diferentes faixas etárias, cantando juntas em uma mesma aula, já era contraindicada⁶² por Vasconcellos (1926e, 1926f), por considerar as implicações pedagógicas que resultariam das diferenças vocais e cognitivas que a faixa etária entre 03 e 13 anos apresenta.

Por isso mesmo, essa composição de crianças no coro escolar demanda do(a) professor(a) diferentes atitudes pedagógicas. Orion, por exemplo, que atuou em 09 municípios de Minas Gerais, reunindo em uma mesma aula cerca de 40, 60, 180 e 220 crianças - a depender da realidade de cada uma das 14 escolas nas quais ele foi professor - afirma:

(...) eu trabalho com Educação Infantil junto com o Ensino Fundamental. (...) Num turno só, numa aula só de cinquenta minutos. Eu não consegui (...) quebrar essa aula nas duas faixas etárias. (...) E aí, o que que eu faço? É mais a questão da ludicidade, pra atender o público mais novo, né, que é a Educação Infantil. Tento atrair a atenção deles, enquanto eu já::: já solto ali as folhas com a letra, por exemplo, (...) de uma música "x", que aí já dá pra mim trabalhar, no fundamental. (...) E aí, eu insiro, com isso, a parte gestual, que aí

⁶² A menos que tal reunião resultasse na possibilidade de se criar um conjunto a duas vozes.

eu consigo trabalhar mais a parte da educação infantil. (...) os pequeninhos da Educação Infantil conseguem andar. Coloco eles na fr... ficam bonitinhos, dançando. Mas a parte de coral, cantar mesmo, eu direcionado mais para o fundamental I, que é o público ali do que eu consigo fazer esse tipo de trabalho mais bem executado (*Orion*).

No mesmo sentido, *Aquila* enumera dificuldades, sobretudo, na abordagem do repertório de canções, como a seguir:

É, eu tinha algumas dificuldades. Né? Porque o colégio abriu pra todos os meninos que quisessem e eu comecei com as turmas de quarto e quinto ano, que eram os meus alunos, que eu dava aula de Arte. (...) Aí, depois, começou a irmã que tava no segundo ano. “Pode ir?”; “Pode!” Abri pra quem tava no primeiro ano. Aí, eu comecei até pra o Jardim. (...) eram mais de cinquenta meninos cantando lá e de idades diferentes. (...) Eu queria fazer um Coral Infantil e fazer o Coral dos Adolescentes, porque eu comecei a sentir divergências nas posturas, no repertório. Então, eu via dificuldade em eu... pra organizar isso e via dificuldade neles. Né? Porque eles também: “Ah, tia, essa música, eu não quero fazer!” Os maiores. Né? E, aí, eu punha uma música em inglês, os menores não sabiam falar. (...) se não tivesse tido a Pandemia, eu acredito que a gente teria, né, feito esse escalonamento, que eu acho fundamental. Porque existe sim essa diferença, eu cantar com meninos de seis anos ou cantar com meninos de oito, nove. Né? É real (*Aquila*).

Logo, pode-se observar que a composição do coro escolar também influencia nas demandas do professor no que se refere ao acompanhamento pedagógico dos estudantes com EIDMV: tanto o produto final quanto o processo acabam sendo prejudicados quando se reúne estudantes de diferentes faixas etárias – sobretudo se o tempo dedicado ao coro escolar for reduzido.

Retomando a diversidade de disposições dos agentes ligados aos diferentes campos (educativo e artístico), apresentadas na sessão anterior, é possível observar que são divergentes as formas como os professores se relacionam com o contexto em que atuam. E isto se relaciona com a constituição do *habitus* de cada um deles, a partir das diferentes incorporações de disposições próprias do campo educativo e do artístico.

Por exemplo, a fala de *Phoenix*, trazida anteriormente, revelou choques entre a sua lógica (mais ligada ao campo artístico) e a lógica do campo educativo, ao se queixar da falta de noção institucional com relação às demandas do coro escolar – tais como o acompanhamento de um instrumentista e um espaço de aula com acústica apropriada. Já *Chamaeleon* demonstra forte adaptação ao campo educativo, provavelmente porque compartilham das mesmas lógicas:

Eu tive pouca experiência em ambiente que não fosse escolar. Mas eu sinto uma segurança muito grande, se eu estou na escola. Se eu tô vinculada a um ambiente escolar. Uma segurança, assim, no sentido de ter um respaldo mesmo, uma pessoa orientando o trabalho, fazendo o intermédio entre os pais e o trabalho coral (*Chamaeleon*).

A partir das queixas de *Phoenix*, intui-se que a estrutura oferecida ao professor de coro pela escola de Educação Básica não é pensada para atender as demandas pedagógicas desse professor. Ou seja, o agente escolar não permite que a lógica do campo artístico toque e transforme a lógica comum do campo educativo, impedindo a percepção de necessidades básicas como um ambiente ventilado, amplo, a fim de possibilitar a movimentação corporal, e com uma acústica apropriada e sem ruídos, com vistas à prevenção da competição sonora e, conseqüentemente, à preservação da saúde vocal.

Essa condição já se evidenciou, no capítulo 1, a partir de relatos recentes a respeito de coros escolares cujas aulas eram realizadas na biblioteca, no pátio, no refeitório (ANDRADE, SILVA, SANTOS, 2018), na quadra de esportes (NUNES FILHO, 2017), no laboratório de informática e em espaço reservados ao depósito de materiais institucionais, sendo estes lugares, muitas vezes, quentes e abafados (WOLFFENBÜTTEL, 2017).

É importante ressaltar que, quando se trata de Educação Física, por exemplo, as necessidades próprias do campo esportivo foram refratadas no campo educativo promovendo adaptações: espaços e roupas adequadas, pelo menos, são garantidas para as atividades. O mesmo não parece acontecer com a Música: os professores parecem querer a estrutura de um teatro, e a escola não se mostra disposta a se reorganizar para atender demandas mínimas para o sucesso das aulas. Não há transformação, é como se houvesse uma disputa pela lógica legítima. Parece, portanto, que não há uma refração, uma leitura da lógica do campo artístico pelo campo educativo.

Tudo isso é reforçado pelo baixo *status* da Música no espaço escolar. Às vezes, o coro perde o seu espaço de aula para que outras atividades, como as palestras do PROERD (ANDRADE, SILVA, SANTOS, 2018), sejam realizadas. Outras vezes, o professor precisa rever seu planejamento e oferecer atividades não necessariamente vinculadas à proposta coral. Tal situação é compartilhada por *Lyra*, a entrevistada que demonstrou, dentre os dez entrevistados desta pesquisa, possuir a melhor estrutura institucional para a realização de suas aulas:

Nesse “Colegião”, a gente tem duas salas de música. Só que, dependendo do que vai ser ensinado, (...) a gente tem que mudar de lugar. Porque, aí, se tá tendo provas coletivas, é silêncio total no colégio. (...) [E quando não têm espaço] A gente tenta fazer o mais baixinho possível, passa um pouco pra parte teórica. Entendeu? Fica, é, alguma coisa assim: escuta alguma coisa, algum exemplo, coloca um exemplo mais baixinho pra ser tocado (*Lyra*).

Essa relação que a escola de Educação Básica tem com a aula de música parece ser uma permanência histórica, algo que vai se firmando na lógica do campo educativo ao longo do tempo. A postura de Fagundes (1933) na ocasião do Canto Orfeônico, por exemplo, corrobora essa inferência: o autor já orientava que o canto deveria se dar em intensidade vocal suave, para não interferir acusticamente nas demais turmas da escola.

Ainda a respeito da inadequação da estrutura institucional à realização das aulas, os entrevistados relatam:

(...) o que eu tô achando assim mais difícil é o espaço! Porque a sala que é destinada pra nossa aula, né, é uma sala muito ruim (...) Ela é grande, mas ela tem uma baita duma pilastra no meio. Então, a sala fica dividida, assim, em dois pedaços pequenos. É::: tem um espelho gigante em frente de onde fica o piano. Então, as crianças, É CLARO que elas ficam ali, olhando pro espelho. É, o espaço, então, é bem ruim. Então, sempre que eu consigo e eu já percebi que::: é::: né, eu achava que “Gente! Eu não consigo domar essas crianças! Não consigo! Num sei o que que eu faço!” A acústica é horrível! Fico falando e eles falando e aquela confusão! Mas eu fiz um teste de fazer alguns ensaios no palco. (...) com alguma frequência, assim, tipo três aulas seguidas, no palco! E, e aí foi outra coisa, outra coisa! Então, eu vi que o problema tanto é do espaço. Né! O palco cê consegue falar melhor, a acústica é melhor, o espaço é propício praquilo, né! Então, é, funcionou bem (*Cygnus*).

É interessante refletir que o palco é um espaço intimamente relacionado com a prática artística. Logo, a professora consegue que a atividade flua melhor ali. Vai se desenhando um quadro que remonta a uma dificuldade de refração, pelo campo educativo, de uma prática artística: há uma desvalorização dessa prática enquanto ação formativa, e, assim, a escola e seus agentes não se mostram dispostos a se reorganizar minimamente de modo a contribuir para o êxito dessa ação educativa singular. Ao mesmo tempo, os agentes envolvidos na prática artística muitas vezes não mostram uma abertura às lógicas do campo educativo, reorganizando minimamente suas necessidades para atender às singularidades da escola – especialmente o seu objetivo de formação dos cidadãos e não necessariamente de artistas. Esse choque entre os campos, que se mostram muitas vezes impermeáveis e herméticos, não parece ter diminuído

com o passar dos anos, manifestando-se de diferentes formas nos diferentes locais, com diferentes agentes.

Assim como *Phoenix* já havia se queixado, *Cygnus* também demanda um instrumentista acompanhador, como ela afirma: “(...) eu sinto muita falta de alguém acompanhar. Eu tenho muita dificuldade, é::: no piano, eu fico me arranhando, assim. Quando eu pego uma música que é muito fácil, eu faço no piano, outra que é muito mais complicada, eu faço no violão. Mas eu... eu sinto muita falta de alguém pra acompanhar” (*Cygnus*).

Embora o auxílio de um instrumentista não pareça ser imprescindível para a existência do coro escolar, o desejo do professor por esse recurso não representa uma questão de luxo. Ensinar, reger e tocar para uma turma grande, em um curto espaço de tempo, se torna um desafio. A falta de um acompanhamento instrumental tem implicações pedagógicas na prática de *Chamaeleon*, como ela descreve, a seguir:

Uma dificuldade muito grande que as crianças têm é do - e principalmente porque eu não tenho o instrumentista, então, eu fico no teclado, tenho que reger com a cabeça - é de acompanhar as frases. Então, elas A-CEN-TU-AM TO-DOS OS TEM-POS. (...) “Vou vol-tar na pri-ma-ve:- ra:::: e_e-ra tu-do_o que_eu que-ri::-a::::.” (*Chamaeleon*).

Já *Aquila* comemora o que ela considera como uma melhoria nas suas condições de trabalho, em decorrência da compreensão institucional da excepcionalidade de sua prática. Esse reconhecimento, descrito no trecho a seguir, se concretiza na cessão do teatro da escola como novo espaço de aula – um lugar ímpar da cidade, conforme declara a entrevistada:

(...) eu comecei a ensaiar, é, lá embaixo. Né? Assim, salão. Porque o colégio lá tem um *big* Teatro! Inclusive, assim, é o melhor teatro da cidade. Estrutura, assim, é, primeiro mundo. Acaba que a Orquestra Municipal que a gente tocava, né, que o (Nome de maestro) regia, foi o melhor lugar que a gente tocou em (Nome da cidade)! (...) é um senhor Teatro! (...) Mas, é, a gente ensaiava lá embaixo. Né? Aí, um dia, me entregaram a chave do teatro. E, assim, o teatro é cheio de dodóis! (...) por exemplo, eu não podia ir pra o Teatro sozinha. (...) Então, eles investiam. Tinha o técnico de som, que ia no horário do, do ensaio, sabe, e ficava lá, as duas monitoras. Então, quando eles (...) me deram as coisas, é, aí que eu fui entender: ‘Olha! Eles estão gostando do que eu tô fazendo’. Ou tá tendo algum retorno pra eles e eu tô produzindo aqui com os meninos, de alguma forma (*Aquila*).

Embora todo investimento nas práticas seja positivo, o relato nos põe a refletir sobre a seguinte questão: Teria a escola cedido esse espaço reconhecidamente especial para as aulas

por entender que a realização dessa ação pedagógica carece de um ambiente acústico adequado, no sentido de eliminar a competição sonora externa, o que poderia afetar a saúde vocal de todos; ou por reconhecer seu *status* artístico?

Sob o ponto de vista acústico, a troca da sala de aula pelo teatro parece ser uma ação positiva. Já sob o ponto de vista simbólico, não o é. Pois o coro escolar parece receber investimentos a depender da visibilidade que pode dar à escola, e não pela importância formativa que têm na vida dos estudantes. É certo, entretanto, que é por caminhos tortos que as batalhas vão sendo vencidas aos poucos. Como também é certo que as vitórias pontuais não podem ser motivo de acomodação: é preciso uma revolução na forma de se pensar o lugar da Música na formação dos indivíduos. Enquanto não houver uma transformação das mentalidades de todos a esse respeito, as conquistas sempre serão pontuais e provisórias.

Em resumo, o cenário que se desenha em torno do coro escolar apresenta as seguintes condições: i) as aulas de coro que não são ministradas no contraturno escolar possuem menor duração, tornando mais difíceis as possibilidades de intervenções pedagógicas. Isso significa que os professores de música, cujas aulas de música integram o currículo no turno escolar, possuem menor chance de fornecer apoio pedagógico aos alunos em EIDMV; ii) a reunião de grupos de alunos em idades muito díspares não permite ao professor de Música ensinar adequadamente a nenhuma das faixas etárias, em decorrência da dificuldade de se encontrar estratégias pedagógicas que contemplem as diferenças vocais e cognitivas; e iii) às vezes, os professores de Música perdem seu espaço de aula ou precisam rever seu planejamento, a fim de que a escola priorize outras atividades. Portanto, esse cenário demonstra que a escola desvaloriza o coro enquanto uma ação formativa e não se organiza para que ela se efetive de maneira adequada.

4.2.4 Dinâmica da aula e abordagens pedagógicas

Embora guardem entre si procedimentos inerentes à cultura coral, tais como o ensino de técnica vocal e ensino de repertório, os dados que emergem das entrevistas realizadas nesta pesquisa, apontam para cenários diversos de aula coral, possivelmente pela necessidade de se adequarem às estruturas dos espaços nos quais estão inseridas.

Nesse sentido, os entrevistados informam diferentes estruturas de aula coral. Conforme o Quadro 10, as aulas têm como objetivo central o ensino da técnica vocal (exceto *Orion*) e do repertório de canções. Ainda assim, as aulas são também compostas por momentos de aquecimento corporal (*Orion*, *Carina*, *Phoenix*, *Aquila* e *Chamaeleon*), de exercícios respiratórios (*Carina* e *Phoenix*)⁶³, de exercícios de percepção musical (*Lyra* e *Chamaeleon*), de criação (*Chamaeleon*), de socialização (*Apus* e *Phoenix*), de expressão cênica/coreográfica (*Orion*, *Apus* e *Chamaeleon*) e de ensino de teoria musical (*Orion*), que era uma prática orfeônica (VASCONCELLOS, 1926e) e, portanto, uma permanência histórica.

Quadro 10: Atividades contempladas no coro escolar

	Lanche	Aquecimento corporal / relaxamento	Exercícios respiratórios	Aquecimento vocal / Técnica vocal	Ensino de canções	Teoria Geral da Música	Exercícios de percepção musical / apreciação	Criação	Atividades de Socialização	Atividades de expressão cênica / coreográfica	Exercícios de prontidão / atenção	Desaquecimento vocal
<i>Orion</i>												
<i>Carina</i>												
<i>Apus</i>												
<i>Phoenix</i>												
<i>Cygnus</i>												
<i>Lyra</i>												
<i>Aquila</i>												
<i>Leo</i>												
<i>Triangulum</i>												
<i>Chamaeleon</i>												

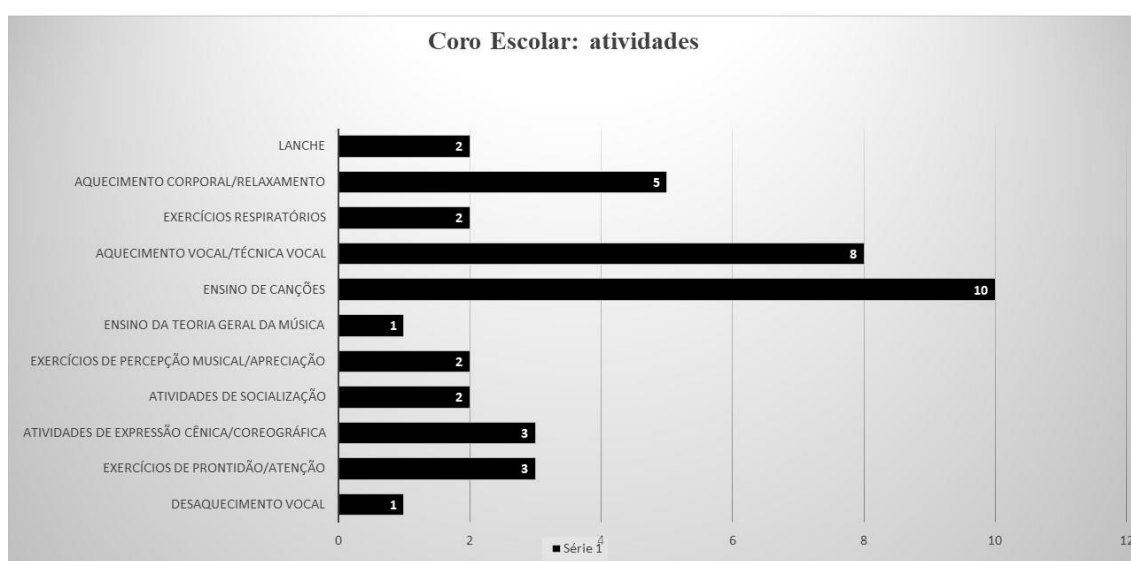
Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o gráfico 1, o ensino das canções é unanimemente adotado, visto que a prática musical é o centro da atividade coral. As questões relacionadas à técnica vocal, ferramentas importantes para a prática musical, bem como para a ação junto aos estudantes em EIDMV, são

⁶³ Aquecimento vocal e exercícios respiratórios fazem parte do trabalho técnico vocal. Aqui, eles são discriminados intencionalmente. O fato de não serem citados, por alguns entrevistados, pode indicar sua supressão, com a adoção apenas de exercícios vocais.

também bastante comuns. O ensino de teoria musical, bem como os exercícios de percepção (bastante ligados à teoria da música, tradicionalmente) já não são tão comuns – diferente do que era proposto pela prática orfeônica (VASCONCELOS, 1926e). As demais atividades são mais variáveis, singularizando as práticas dos diferentes entrevistados. As atividades sinalizadas em cor azul claro são adotadas ocasionalmente por Orion, Cygnus e Lyra.

Gráfico 1: Coro Escolar: atividades



Fonte: Elaborado pela autora

Excetuando-se *Triangulum*, que afirma ser “mais rígida com [a] questão de disciplina” (*Triangulum*), em termos de abordagem, a prática do coro escolar efetuada pelos entrevistados desta pesquisa parece escapar da estética militarizada que emerge dos textos referentes ao Canto Orfeônico, cujo ensino deveria se dar com as crianças em pé e em postura ereta, mas não rígida (EUTRÓPIO, 1925c), atentas, com a cabeça firme e com a boca aberta, mas nunca com os dentes cerrados (VASCONCELLOS, 1926e).

Nesse sentido, *Apus* afirma: “(...) se eu começar sem uma atividade, um jogo, alguma coisa, eles (...) não vão gostar” (*Apus*). Então, ela inicia a aula com uma “canção de chegada”, inclui uma brincadeira agitada e contextualiza o ensino de canções por meio de histórias. *Phoenix* afirma dar início à aula com uma dinâmica de grupo, como atividades de concentração ou brincadeiras que envolvem nomes pessoais, com a turma organizada em formato de roda.

Em geral, as aulas de *Cygnus* são iniciadas por meio de brincadeiras cantadas, cujos objetivos se diferenciam de acordo com a condição comportamental dos alunos. Dessa forma,

se a aula acontece no primeiro horário, *Cygnus* dá início à aula com uma atividade mais agitada, para despertar as crianças e lhes preparar a prontidão corporal. Se, entretanto, ela ocorre após o recreio, a primeira atividade ministrada é mais tranquila “para eles [os alunos] se acalmarem” (*Cygnus*).

Ao fazer a descrição de como otimiza seus cinquenta minutos de aula a fim de contemplar uma diversidade de atividades educativas, *Chamaeleon*, que não possui formação acadêmica em música, foi a única entrevistada a informar a prática de diagnosticar dificuldades de aprendizado musical e intervir pedagogicamente, conforme se pode observar no trecho abaixo:

com relaxamento, com alongamento (...) muscular. Assim, bem técnico, aquecimento vocal, de cima pra baixo, porque eu preciso que eles descubram o uso da voz de cabeça, é, preciso que eles tenham o Dó4 como referência (...). Então, existe um tempo de aquecimento, passagem de repertório, exercícios de movimentação, exercícios de percepção, então, parte A e B da canção, exercícios de criação, porque eu não sou boba, então são eles que fazem, ((entre risos)) as criações de movimentação (...) E aí, **dentro disso, eu procuro mapear o que tá precisando, assim, naquele dia, o que pegou mais durante o repertório. Foi vogal, na região aguda? Por exemplo. Então, a gente vai ter um tempinho só de jogos ou de algum desafio, alguma coisa que tenha um nível de legalzisse (...) pra aquela finalidade específica.** (...) E, no final, o desaquecimento e a formação da fila, pra nossa saída ((entre risos)) que, na verdade, é a nossa entrada no palco ((gargalhada)) (*Chamaeleon*, grifo meu).

Ademais, o diagnóstico e a intervenção pedagógica junto às crianças em EIDMV sequer são mencionados pelos professores, durante a descrição da dinâmica das aulas. Se por um lado isso não signifique a ausência de tais práticas nas aulas, por outro, pode revelar o lugar marginal que elas ocupam no planejamento docente.

No que se refere à adoção da movimentação corporal no coro escolar, Zanettini et al (2015) atribuem a essa prática a ativação de sistemas cerebrais relacionados à linguagem, à memória e à ordenação sequencial. Isso é mais evidente na prática de *Chamaeleon* e *Orion*, como este afirma: “eu faço a escolha do repertório, de coreografia, figurino (*Orion*)”. Já no caso de *Chamaeleon*, a movimentação corporal faz parte de um processo de criação coletiva dos alunos. Aliás, a prática de criação – assunto habitualmente desconsiderado na literatura da pedagogia coral infantil - sugerida por Mársico (1979) e adotada por Moiteiro (2015) – cf. capítulo 1 –, apenas se evidencia na prática de *Chamaeleon*.

Assim, a entrevistada descreve a dinâmica dessa prática, em seu coro:

(...) eu flerto com a movimentação cênica, acho que desde muito tempo. (...) O aquecimento, ele já vai puxar uma movimentação, que eu vou usar em cena, depois. (...) existe um tempo de (...) exercícios de criação, porque eu não sou boba. Então, são eles que fazem, ((entre risos)) as criações de movimentação, e eles já pegaram isso! Porque eu falei: “Não. Movimentem-se livremente!” Ai, eu pego o papel e caneta, né. [Os alunos dizem:] “Ah! Cê tá coletando!” ((gargalhada)) Eu falei: “Exatamente!” (*Chamaeleon*)

Em resumo, embora as aulas do coro escolar tenham como similaridade maior o ensino de canções, elas adquirem estruturas variadas, de acordo com as especificidades de cada contexto nas quais são realizadas. As práticas de diagnóstico e intervenção pedagógica junto às crianças em EIDMV não são mencionadas pelos professores, durante a descrição da dinâmica das aulas, o que pode indicar o lugar marginal que elas ocupam no planejamento docente. As abordagens do coro escolar revelam mudanças históricas, como o abandono do ensino de teoria musical e da estética militarizada, adquirindo uma roupagem mais lúdica.

4.2.5 Dos usos e funções do coro escolar

Como abordado no capítulo 1, Vasconcellos (1926b) apresentava a ideia do ensino de canto como um prolongamento da aula, uma "forma agradável" de se aprender algum conteúdo - uma ferramenta do campo artístico que servia ao ensino de conteúdos extramusicais. Braga (2010) assume o coro escolar como uma oportunidade de oferecer aos alunos uma educação integral – a despeito da complexidade desse termo – e Schimiti (2003) reconhece o potencial de tal atividade para promover a integração das dimensões pedagógica, política e administrativa da escola, por meio de ações que contemplem o seu Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, em vários trechos de entrevista, foi possível observar, sob diferentes níveis, ações da aula de coro em diálogo com outros projetos escolares, ocasiões nas quais o coro deixa de ser apenas um apêndice institucional. *Aquila*, por exemplo, descreve: “Agora, o professor de História, é::: tava trabalhando sobre::: sobre a herança::: (...) trabalhando sobre os africanos, a influência, né, como é que foi tal tal. Nós aprendemos as músicas, cantando em africano. E cantamos. Sabe? Então, esse tipo de interação existia” (*Aquila*). Nesse trecho é possível discutir se a “parceria” não traria consigo o caráter de “prolongamento agradável da aula”, como orientava Vasconcelos (1926b). Nesses casos, é comum que as parcerias ocorram nesse sentido, onde a Música ilustra o que está sendo trabalhado nas outras disciplinas. O

contrário já não é tão comum: outras disciplinas contribuírem com o que está sendo desenvolvido na aula de Música a partir das demandas da Música. Essa situação é descrita, por exemplo, pelas professoras entrevistadas por Neves (2023) em sua pesquisa na rede municipal de Juiz de Fora.

Outra parceria bem próxima da descrita por *Aquila* também é relatada por *Phoenix* na Educação de Jovens e Adultos (EJA):

(...) tiveram algumas tentativas mas que ficaram só na fala de::: de conversar com alguns professores, professor de Literatura, mas que não foi pra frente. Que teve um... uma coisa que foi pra frente, que foi uma apresentação solicitada pela, pela EJA(...) eles tavam falando sobre filmes, tavam vendo filmes, eu não me lembro, alguma coisa assim sobre trilha sonora de filmes. E aí (...) eu fiz duas músicas com trilhas sonoras de filmes e apresentei junto com outras músicas independentes da trilha sonora (*Phoenix*).

O trabalho do coro também contribui para o letramento dos participantes, especialmente no que se refere ao aprendizado das letras das canções, como fala *Carina*:

eu (...) levo o *xerox* da letra, sem a partitura. A gente lê, eu peço pra elas [as crianças] lerem pra mim, também, aí eu já trabalho leitura! (...) Na aula, cada hora, um lê um pedacinho e tal, a gente conversa: "Que que vocês entenderam? Que que a gente tal?" (...) Aí, (...) nas outras aulas (...) ninguém canta com cópia! Memorizar a letra" (*Carina*);

Chamaeleon, por sua vez, descreve uma ação mais abrangente, onde há um tema gerador para toda a escola. Nesse caso, diferentemente dos demais, o coro escolar parece dar sua contribuição como área para o trabalho da temática proposta para a Feira do Conhecimento da escola, não servindo meramente como apoio para outros aprendizados:

O repertório desse ano é ligado ao tema da Feira do Conhecimento dessa escola, que é uma coisa muito legal! Essa Feira do Conhecimento, realmente, envolve as crianças de uma maneira linda! Ano passado foi "Clube da Esquina" (...) Fizeram um personagem do Bituca, assim! (...) E, desse ano, é a "Semana de Arte Moderna". E as crianças falam do "Abaporu" e da Tarsila, com uma intimidade, como se...! (...) Eu pensei nesse movimento da Arte, né, que foi a Semana, nesse sentido de apropriação do que é nosso. Então, vamos fazer com a gente o que a Arte fez, com a nossa voz, o movimento que a Arte fez, de sair de um território e a gente se apropriar daquilo que é nosso. O que é o nosso território? É uma coisa, mais ou menos, "meu canto, meu lugar" – nome provisório ((gargalhada)). (...) Que espaços eu ocupo com a minha voz? É::: no meu bairro, na minha escola ((gargalhada)). (...) Por que tipo de informação a gente transita? E qual vai ser o impacto disso pras crianças? Então, do que é legal eu me apropriar? O que é meu direito de apropriação? Que discursos eu preciso ter pra sobreviver, pra deixar o outro sobreviver, né? Onde está o discurso do outro? (*Chamaeleon*)

Uma forma bastante comum de utilização das aulas de Música como ferramenta agradável é o que Silva (2017) chamou de currículo festivo: a ornamentação da escola na preparação das festas. A utilização das aulas de Música para a preparação das festividades escolares era questionada por Fonseca (1961) e foi considerada por Pereira (2012) como uma das características da *doxa* típica do campo educativo.

Essa ainda parece ser uma tendência, como se pode observar nas falas dos entrevistados desta pesquisa. *Carina*, por exemplo, mostra como a visão da escola para o coro escolar é justamente essa, de ornamentação, obscurecendo seu caráter educativo, como área de conhecimento: “A escola vai querer te jogar pra apresentação. Eu falei, querem só que você fique apresentando, apresentando, apresentando, o tempo inteiro. E não é só isso! Não é só isso, né!” (*Carina*). *Leo*, por sua vez, também revela o imaginário do diretor de sua escola em relação à atividade coral, bastante ligado às apresentações: “(...) cê pega diretor da escola que enxerga o canto coral como aqueles anjinhos cantando na igreja, (...) né, cantando música... é::: cristã” (*Leo*).

As apresentações fazem parte das lógicas do campo artístico e certamente serão refratadas como algo importante no campo educativo. Contudo, o foco no produto em detrimento do processo acaba por impedir o professor de realizar um trabalho mais continuado de educação musical. Nesse sentido, o tempo de aula muitas vezes não é suficiente para a realização da vivência musical, da construção de conhecimentos específicos do campo musical e da performance. Assim, o professor, pressionado pela desproporcionalidade existente entre tempo e demanda, provavelmente, tenderá à seleção vocal tácita, no coro escolar. Ao excluir os “elementos negativos”, a preparação para as performances exigidas pela escola se tornará mais fácil – e já foi observado como o sucesso dessas performances pode contribuir para as conquistas do coro no espaço escolar. Contudo, importantes efeitos colaterais precisam ser considerados: a Música na escola acaba por afastar estudantes em EIDMV não apenas dessas atividades, mas do relacionamento com a música por toda suas vidas.

Similar ao posicionamento de Cavalcanti, Silva e Gomes (2017), a prática de justificar o ensino de Música com argumentos de natureza extramusical, como costumava-se fazer na ocasião do Canto Orfeônico, é fortemente combatida por *Aquila*. Dessa forma, ela se posiciona, em dois trechos de entrevista:

(...) na Educação Infantil, eu tinha uma dor. Porque eles usavam a música pra outros fins. Pro menino ficar quieto, pro menino ficar paciente, pro menino

comer! Isso, tipo assim, funciona. Funciona. Mas a Música ela tem o valor dela pela Música. E isso falta. Né? Isso falta. Eu eu, assim, eu sentia muito isso. Né? Então, “Ah! Vamos ensinar os meninos a andar no corredor, em silêncio, cantando?” “Ah, porque alguém tem que comer? Vamos cantar!” Eu fugia. Disso eu fugia!” (*Aquila*).

(...) a outra [diretora], ela queria que eu justificasse para os pais tudo o que eu tava fazendo. Ela chegou ao ponto de me pedir pra falar, na reunião, o que eu ensinava, que o coral era importante, porque o coral ia dar base pra os meninos pra ler. Então, o cantar é importante pra trabalhar a alfabetização. Eu disse: “Putz! Que isso?” No dia que ela fez isso comigo, eu desanimei. Né? Aí, não, uai! Quer dizer, aí eu tenho que... é como se eu pra cantar tivesse que pedir desculpa. Né? “Olha, eu tô ensinando o seu menino a cantar, mas cê deixa, porque vai ser bom pra ele aprender a ler, vai ser bom pra pra ele aprender a falar, pra ele.” Não, uai! É importante? É. Ajuda? Sim. Mas eu não preciso falar isso. Não preciso justificar. Né?” (*Aquila*).

Portanto, a defesa do ensino de música, na Educação Básica, sob argumentos extramusicais, como uma atividade que estimula o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança (MOREIRA, SILVA, 2018) e quase nunca sob argumentos relacionados ao aprendizado da linguagem musical também parece se revelar enquanto uma permanência na *doxa* do campo educativo – incorporada fortemente nos agentes escolares.

4.2.6 Do repertório

As canções de cunho moral e cívico, que constituíam a tônica do Canto Orfeônico, não são sequer mencionadas por nenhum dos entrevistados da pesquisa. Em suma, ao fornecerem exemplos de canções ensinadas nas escolas, os entrevistados da pesquisa mencionam peças do repertório midiático, erudito, folclórico nacional - preferido pelos autores orfeônicos, tais como Fernandez (1931), Lambert (1931), Fagundes (1933) e Fonseca (1961) - e folclórico internacional, conforme o quadro 11, abaixo:

Quadro 11: Repertório citado pelos entrevistados da pesquisa

	Repertório de canções/Artistas
<i>Orion</i>	Midiático (novelas) Toquinho
<i>Carina</i>	Roberto Carlos Milton Nascimento
<i>Apus</i>	Adriana Calcanhoto Chico Buarque Pomar (Palavra Cantada)
<i>Phoenix</i>	<i>Syahamba</i> ⁶⁴ (Tradicional africano) Passaredo (Francis Hime e Chico Buarque) Trilha do filme francês “Les Choristes”
<i>Cygnus</i>	(não se aplica)
<i>Lyra</i>	Repertório folclórico Depende de nós (Ivan Lins)
<i>Aquila</i>	Frère Jacques (Tradicional francês) Repertório africano
<i>Leo</i>	Trenzinho do Caipira (Música: Villa-Lobos/Texto: Ferreira Gullar) Vira-virou (Kleiton e Kledir) Leilão de Jardim (Música: Décio Marques/Texto: Cecília Meireles)
<i>Triangulum</i>	Repertório folclórico MPB Repertório internacional Trilha de filme; Repertório erudito Bella Nice, que d’amore (Bellini) Dueto das Flores (Delibes)
<i>Chamaeleon</i>	De magia de Dança e Pés Vira-virou Rosa Amarela Dó, Ré, Mi (Noviça Rebelde)

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora as entrevistas apresentem evidências de uma desmilitarização do repertório, os discursos de *Leo* e *Triangulum* revelam a permanência da proposta de formação do gosto estético musical da criança (EUTRÓPIO, 1925a; MOREIRA, SILVA, 2018). Essa característica era muito evidente na ocasião do Canto Orfeônico, quando se rejeitava estilos como tangos, maxixes, sambas e extratos de revistas (LAMBERT, 1933), *fox-trots*, canções

⁶⁴ “Syahamb’ekukhanyen’kwenkhos” é uma canção sul africana, tradicional Zulu, que utiliza o texto bíblico do Salmo 89:15. É um canto religioso de ato político, muito entoada durante o movimento *antiapartheid* (MENDONÇA, 2016).

(VASCONCELLOS, 1932) e Rock (FONSECA, 1961), sob o pretexto de que disseminavam sentimentos triviais e linguajar inapropriado.

Essa rejeição ao repertório considerado de menor valor no campo artístico se evidencia mais fortemente no discurso de *Leo*, quando lamenta o fato de que uma ex-aluna, embora tenha vivenciado o repertório coral escolar, tenha sido alçada ao posto de dançarina de um grupo de *Funk* carioca, como ele se expressa a seguir:

(...) existe também mais uma batalha muito grande que a gente tem que passar, porque infelizmente as crianças estão tendo uma referência musical que, lá na frente, pode ter um problema muito grande. (...) eu encontrei uma ex-aluna minha (...) que já é mãe. E essa garotinha falou pra mim, na sala, falou: “Ó, cê deu aula pra minha mãe.” Ai, eu fiquei pensando: “Poxa, então, vamo lá! Mãe dela foi minha aluna, então, ela teve acesso, pelo menos, a algumas músicas boas.” (...) Tem um grupo de dança aqui em (Informação sob sigilo) que é só *Funk* da pesada! E a mãe dela ((entre risos)) é uma das dançarinas! ((gargalhada)) Então, cê fica pensando: “Vinte e quatro anos e a filha conhece, obviamente, essas, né, essas letras, né.” E aí essa menina vai crescer, que vai vim lá na frente mais um filho. Então, onde vai parar isso? Porque os avós que escutavam aquelas músicas boas, hoje, muitos já se foram. Né? Então, a nova geração que tá vindo, tá vindo com uma carga bem pesada! ((risos)) Então, a batalha nossa é dura! A batalha nossa é::: é forte! Então, eu vejo o desafio, assim, da escola, dessa forma, da gente mostrar que o canto coral, ele é valiosíssimo! Tem um conteúdo grande. É::: e que tem como a gente mostrar isso... mostrar o outro lado da moeda. Né? O outro lado da moeda (*Leo*).

Além do ideal de formação estética, o cultivo de valores e atitudes, do “o sentimento artístico puro e elevado” (FERNANDEZ, 1931), por meio do repertório de canções historicamente vinculadas à estética da música erudita se desvela enquanto crença de *Triangulum* em torno da missão do coro escolar:

O coro (...) é um presente que a escola oferece pras meninas como um presente da Música mesmo! Né? Dos benefícios musicais. As famílias percebem, então, elas têm um uniforme tradicional, que remete à fundação do colégio: aquela saia pregueada, a meia fina, o sapato de boneca, né, um lacinho vermelhinho combinando com a saia. (...) olha, as pessoas se identificam com o uniforme. Lembram ou da infância, ou lembra da vó, né, ou lembram de fotos antigas!” Então, realmente, esse é um dos objetivos: cantar algumas músicas mais clássicas, né, não só no sentido erudito, mas que ficaram na memória das pessoas, né, dos pais, dos avós. Então, isso vai trazer a lembrança dos pais, essa preciosidade de valores familiares, né, também, que a gente foi relaxando, né, e deixando, aqueles momentos de conversar, de brincar juntos. Então, o coro não é só pra cantar. Ele é um resgate, assim, dessas memórias (*Triangulum*).

Pereira (2013) afirma que

A escola instrumentaliza os indivíduos com ferramentas estéticas possibilitando a apreensão simbólica da arte elevada, do gosto refinado. [Assim sendo], temos a exclusão da música popular, da música cotidiana, da música de massa como conhecimento digno de atenção. O *habitus* conservatorial dificulta a compreensão da música como fenômeno social. Dificulta, portanto, a mediação entre músicas (no plural) e seres humanos (PEREIRA, 2013, p.156).

Isso faz muito sentido, quando se observa o seguinte trecho de entrevista da mesma entrevistada:

eu prezo como repertório, assim, música folclórica, MPB e uma internacional, ou de filme ou do repertório lírico mesmo. E já fiz com elas coisas difíceis! É “Dueto das Flores”, que são duetos de ópera! Lindíssimo! E como elas fizeram aquilo bem! *Tsc.* É, já fizemos “Bellini D’Amour” ((canta um trecho da canção)). Que é um dueto, também, lindo! É, então, assim, **eu trago pra elas, também, esse meu mundo.** Né? **É ali que eu vou imprimir o meu repertório**, que eu te falei. A performance ((risada)) vai no coro” (*Triangulum*, grifos meus).

É importante ter em mente que ampliar o repertório é, sim, uma das possibilidades das aulas de música e, conseqüentemente, do coro escolar. Compartilhar o repertório conhecido pelo professor é uma tarefa importante, porém, não no sentido de “imprimir” o repertório, mas de possibilitar o acesso a outras manifestações que, fora da escola, não seria possível. Ao negar a presença da música de massa, da cultura dos estudantes, perde-se a oportunidade de pensá-la, de refletir sobre ela.

Como Young (2007) afirma, na escola, as experiências da vida tornam-se objeto de pensamento, e importantes questões podem surgir ao se pensar o repertório presente na vida cotidiana dos estudantes: semelhanças formais, no uso de materiais, nas funções desempenhadas por outros repertórios. Contudo, a disposição histórica de civilização do gosto ainda está presente no *habitus* de muitos professores de música, como *Triangulum* deixa transparecer.

Quando questionada sobre possíveis interferências da escola na realização de sua prática, a *Aquila* informa que a coordenadora de projetos costumava selecionar um repertório de canções, dentro de uma estética erudita e tecnicamente mais complexo, forçando-a a cantar os trechos melódicos mais difíceis e a convidar outros músicos para participar das performances, de forma a tornar possível a sua realização. A entrevistada relata: “Eles adoram, né! Esses ‘Aleluia’, (...) aquelas músicas que têm a extensão vocal muito grande! Ah! E elas

são lindas! Mas criança não canta assim! Né? Então, assim, tinha que criar (...) artifícios” (*Aquila*).

Evidencia-se, nesse trecho de entrevista (*Aquila*) e no anterior (*Triangulum*), a valorização da performance, do produto artístico, pelo campo educativo, sobretudo quando músicos são convidados a fazer o que as crianças não fazem em decorrência da relação que existe entre as diferentes faixas etárias e o desenvolvimento músico-vocal infantil. Nesse sentido, não parece ser principal o objetivo de permitir às crianças um desenvolvimento músico-vocal. A presença da música no currículo festivo, como ornamentação da escola, ainda se revela com bastante força na amostra aqui considerada.

A valorização do repertório diferenciado pela escola é ainda reforçada por *Aquila* ao comentar uma situação vivida com um da das coordenadoras da escola:

A coordenadora do Infantil ela (...) é cantora na cidade. (...) não tem formação musical. Mas, numa cidade pequena, ela é artista lá e tal. Quando ela viu (...) o que eu tava fazendo, os fundamentos, ela falou assim: “A primeira coisa que eu achei bacana foi o repertório. Quando cê chegou no colégio, as coisas que cê trouxe, gente! A gente não conhecia. A gente não sabia. Eu percebi a riqueza disso, porque eu tava cansada de ‘Cai, cai, balão’, do ‘Para’. Sabe? E ocê veio e trouxe coisa diferente!” (*Aquila*)

É possível perceber, mais uma vez, a valorização da atividade coral pela possibilidade de ampliação do repertório dos estudantes – algo que, como comentado anteriormente, é de fato importante no trabalho com música. O risco é que tal ação não seja vista de fato como uma ampliação do repertório, mas como uma modelagem do gosto considerado legítimo e correto.

Ao registrar a reação de uma das coordenadoras de sua escola, que é “apaixonada por Arte, por Música”, à performance pública de suas crianças, *Chamaeleon* diz: “ela teve uma fala muito lúcida, muito legal, sabe, de que ela gostava de trabalhos assim, que não descaracterizavam com a voz das crianças, que não descaracterizavam, que não apelavam pra repertório de mídia, só porque é modinha” (*Chamaeleon*). Esse posicionamento demonstra uma rejeição à estética vocal lírica, por vezes valorizada no campo artístico, à qual muitos professores, com frequência, submetem os alunos durante a construção da sonoridade do coro em detrimento da natureza vocal da criança. Contudo, ao mesmo tempo, rejeita o repertório popular, cotidiano, de massa como possibilidade de diálogo, reflexão e análise de algo próprio da cultura dos estudantes. Tal atitude, portanto, ainda se alinha à questão da civilização do gosto, propagada amplamente pelo canto orfeônico.

Percebe-se aqui, portanto, um paradoxo interessante: uma rejeição vocal mais ligada ao canto lírico, própria do repertório erudito; mas, também, o rechaço ao repertório popular, midiático. Logo, a aceitação daquilo que é valorizado no campo artístico não ocorre sem tensionamentos: a seleção do repertório e a postura de civilização do gosto são orientadas por disposições conservatoriais, rejeitando o que é ligado à música midiática; mas a estética vocal erudita não é bem recebida. Há questões educativas também influenciando essas percepções: a defesa de uma ampliação de repertório (ainda que movida por um ideal civilizador do gosto) e também da natureza vocal das crianças.

Talvez, essa seja uma característica desse coro escolar contemporâneo, que é diferente daquele descrito por Mársico (1979) como um grupo de alunos selecionados por sua condição vocal: sua natureza parece se distanciar da lógica artística, no sentido de tentar ser acessível a um público não selecionado e, por isso, musicalmente não uniforme. Mas a mesma escola que se propõe a ser democrática acaba selecionando seus professores a partir de critérios artísticos, talvez, por supor que isso possa refletir na ação pedagógica. No caso da Música, ser um bom artista é o que importa: é como se ser professor, nessa área, fosse um efeito colateral do saber artístico – crença ligada aos mestres de ofício, ao ensino artesanal, que é uma das disposições que Pereira (2013) inclui na noção típico-ideal de *habitus* conservatorial. O mestre que, por dominar a sua arte, é considerado como o mais indicado para ensiná-la.

Essa lógica, mais uma vez, está ligada à preocupação com o produto, com as apresentações: o coral como produtor de espetáculos, mais do que como formador de cidadãos. Ou, melhor, a formação de cidadão via coro escolar se dá, justamente, pela relação com as obras legítimas, pela civilização de seu gosto musical.

Entretanto, três entrevistados (*Orion*, *Carina* e *Leo*) demonstram preocupação em compartilhar com os alunos a escolha do repertório de canções para o coro escolar, permitindo que estes tragam, para a sala de aula, músicas de sua preferência. Tal postura revela uma preocupação metodológica, pedagógica, e já era uma orientação feita por Eutrópio (1925a), Vasconcellos (1926), Fagundes (1933) e Mársico (1979), embora pareça conflitar com o ideal de formação estética da época. *Orion*, *Carina* e *Leo* – o mesmo que demonstra rejeição ao *Funk* - afirmam, respectivamente:

(...) tento escolher o repertório com a questão da vivência deles. É uma novela dessas que passa ali na, na televisão, naquela época, é o que tá em cheque ali, naquela época. Porque se eu (...) quiser, né, florear, enfeitar muito, pegar uma

coisa clássica que não é da vivência deles aqui, é::: ou da::: da própria música popular brasileira mesmo, a gente não consegue (*Orion*).

Orion, portanto, revela a necessidade de dialogar com a cultura musical dos estudantes como alternativa metodológica para conseguir desenvolver suas atividades. Já *Carina* demonstra a possibilidade de troca que se apresenta no contato com os estudantes – a ampliação de repertório não é unidirecional:

(...) eles [os alunos] já me trouxeram outras coisas, né, atuais. Eles falam: "Ô, fessora, cê já ouviu fulano?" E eu: "Não!" Eu fui ouvi, ouvir e é uma música muito até bacana (expressão facial de surpresa), muito bonita! Levei, também, pra eles cantarem sugestão deles, que eu também nem conhecia a pessoa. Então, eu faço essa troca (*Carina*);

Leo realiza uma avaliação diagnóstica do gosto musical dos alunos, como se procurasse um denominador comum que contribua para a fluência do trabalho:

Você começa (...) a bater um papo com eles, ali: tipo de música, o que que eles gostam. Aí, você coloca umas músicas pra eles escutarem. "Que que cês acham desse estilo aqui?" "Ah! Esse é legal! (...) E eles falam mesmo, né? "Ah, essa tá dando sono!", "Ah, essa música tá meio morta!" E aí, cê começa a mapear e ver mais ou menos qual é o perfil, né, o gosto ali dessas crianças (*Leo*).

Phoenix, que procura reunir, nas apresentações públicas, os coros do Fundamental I e II evidencia a dificuldade de encontrar um repertório que agrade a todos os integrantes do coro: "(...) era um desafio achar música que não fosse tão infantil pros mais velhos e nem tão adulta pros mais novos, né. Era sempre um desafio! ((risada))" (*Phoenix*).

Apus e *Cygnus* selecionam o repertório de canções para seus coros escolares sob critérios afinados aos indicados por Eutrópio (1925a; 1925b), Valor (1925), Vasconcellos (1926c) e Andrade (2018), quais sejam: registro vocal confortável, melodia simples, pequena e que apresente repetições, de preferência. Critérios esses que revelam preocupações pedagógicas, que orientam a escolha de um repertório que seja adequado ao trabalho com a faixa etária envolvida na atividade.

Nesse sentido, considerando a faixa etária de seus alunos – de três anos de idade – *Apus* afirma:

(...) eu adoro aquele repertório da Adriana Calcanhoto! (...) Mas, (...) pra eles cantar, por exemplo, são, às vezes, músicas longas. Né? Que são bonitas, né. Tem Chico Buarque, tudo. Mas pra eles mesmo cantar, eles não têm muita paciência, assim, né. Então, assim, eu (...) já acostumei a pegar as músicas

mais curtas, né, as músicas é:: Palavra Cantada, que tem coisas diferente, pergunta e resposta, eu canto um pouco, eles respondem (...) eles gostam muito disso: pergunta e resposta. Aquela, nossa, super funciona, da fruta, lá... do Palavra Cantada⁶⁵! (*Apus*).

Quanto ao aprendizado das canções, ele não se dá pela leitura da partitura musical. O recurso utilizado por todos os entrevistados da pesquisa é a imitação vocal dos professores pelos alunos, como orientava Vasconcellos (1926), às vezes com o auxílio da letra da canção impressa (*Orion*, *Carina*, *Cygnus*) ou projetada em um telão (*Aquila*).

Na ocasião da Pandemia da COVID-19, esse procedimento se submeteu às adaptações por *Lyra*, cujas aulas de coro se mantiveram, no formato *online*. Nesse caso, tanto o áudio quanto o texto da canção foram encaminhados aos alunos, via *Google Classroom*. Entretanto, a impossibilidade de ouvir todos os alunos ao mesmo tempo, enquanto limitação da tecnologia disponível, exigiu da entrevistada a aferição individual da aprendizagem, como ela descreve abaixo:

(...) eu já cheguei a cantar “Depende de nós”, vamos dizer, trinta e quatro vezes, num ensaio, trinta e quatro vezes, no outro. Pra repetir, pra cantar. Porque eu, no início, eu cantava junto. Se::: “Vai dar o *delay*, mas vocês vão me ouvir. Que, senão, não vai dar certo. Vocês não vão conseguir rep repetir.” Pedacinho por pedacinho, depois, juntava no total. Né? E pas... até o processo deles ouvirem a gravação, só ouvir o áudio da gravação e cantar na casa deles, eu passava isso tudo no *Classroom* pra eles. É, jogava tudo no *Classroom*. É, então, olha a trabalhadeira que é! Né? Então, cê joga e cê fala: “Agora, abre aí, Fulano!” Ai, dava defeito na tela. Falei: “Vai nos três pontinhos, cli... abre uma nova guia!” Tudo é::: tudo é orientado. Entendeu? Aí, abria. Aí, quando não conseguia, de jeito nenhum, aí, uma criança: “Deixa que eu coloco pra ela!” Eu falei: “Pode pôr!” É muito legal! Foi muito legal mesmo o processo! (*Lyra*).

Ao ensinar as canções, *Chamaeleon* cria brincadeiras a fim de não tornar cansativa a repetição de trechos melódicos, como ela descreve: “a gente brinca com isso falado, (...) com outras propostas melódicas, voz de cabeça, voz de peito, enfim. Pra não cansar pela repetição exaustiva. Né? (*Chamaeleon*)”. Outras vezes, a depender do repertório, além de contextualizar a canção por meio de histórias e vivências corporais – procedimento também mencionado por *Apus* e por *Phoenix* – ela introduz a canção por partes que aparentam ser mais interessantes

⁶⁵ A entrevistada se refere à canção “Pomar”, cuja letra permite que alguém cante trechos cuja sequência é dada por outros, como no trecho, a seguir, da referida canção: “Banana (pergunta), bananeira (resposta). Goiaba (pergunta), goiabeira (resposta). Laranja (pergunta), laranjeira (resposta). Maçã (pergunta), macieira (resposta)” (TATIT, DERDYK, 1996, s.p.).

para as crianças ou que oferecem um desafio musical, a ser imediatamente resolvido. Ela afirma:

Se eu começo pelo início da canção, eles vão me olhar com aquela cara de “Que coisa chata!” Então ((risos)), (...) fiquei brincando com eles com o texto. (...) E com palma e pé, com a parte do corpo que é o que eles vão fazer no final (...). Comecei pelo final, trouxe essa proposta de percussão muito simplezinha, porque, né, são pequenos, e eles têm que ter essa experiência do sucesso, né. (...) “Vira-virou”, também, comecei pelo refrão, mas aí por outra questão, né. Por causa da voz de cabeça mesmo. (...) porque tem uma armadilha ali, né. Porque eles vão empolgando, empolgando, empolgando e o risco deles entrarem no “Ah, vira-virou”, com aquela voz empolgada de peito é grande. (...) “Rosa Amarela” foi uma brincadeira. A gente aprendeu cantando na roda e nem passei letra, nem nada. (...) “O gato atirou o pau na Chica!” (...) Eu conto a história e canto a música (*Chamaeleon*).

Diante desse cenário em que coexistem práticas variadas e, algumas vezes, contraditórias, é possível afirmar que, em comparação ao contexto do Canto Orfeônico, percebe-se que o repertório do coro escolar se desmilitariza, conservando, contudo, o ideal de educação estética. É interessante destacar que, mesmo quando se propõe a ser popular, acaba sendo um popular “elitista”, “higienizado”. Quanto à pedagogia do ensino, o contexto atual guarda similaridades em relação às orientações históricas de respeito ao estágio de desenvolvimento musical infantil.

Em linhas gerais, o “lugar” do coro escolar na Educação Básica permanece sendo aquele historicamente constituído: como uma ferramenta agradável para o trabalho com outros conhecimentos e o de ornamentação do currículo festivo. É difícil pensar em aulas dedicadas à inclusão de crianças em EIDMV no coro, quando as condições que cercam o trabalho docente, como o tempo de aula semanal reduzido, o excesso de alunos por aula e a inadequação dos espaços físicos contribuem para que o professor não tenha tempo e oportunidade para pensar em acolher pedagogicamente esses alunos. Tudo isso, associado à preocupação em ofertar um resultado que agrade à direção e à comunidade, permite considerar que a prática de seleção vocal nos coros escolares, nesse contexto da Educação Básica mineira, seria um instrumento facilitador da realização das aulas pelos professores, por mais triste que seja essa constatação.

4.3 A DESAFINAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO MÚSICO-VOCAL: CRENÇAS E INTERVENÇÕES

O objetivo dessa sessão é identificar as crenças dos professores entrevistados em torno do fenômeno do desenvolvimento músico-vocal infantil e a possível influência dessas crenças em suas práticas, no coro escolar.

Em decorrência da falta de conhecimento docente sobre o fenômeno da desafinação vocal e da estrutura do campo do coro escolar, que reúne condições como a escassez de tempo de aula e o ensino coletivo de música, nem sempre é possível aos professores a realização de diagnósticos individuais que afirmam o desenvolvimento músico-vocal de seus alunos e, conseqüentemente, de intervenções pedagógicas.

Essa realidade se evidencia nos seguintes trechos de entrevista: “também, (...) são mais alunos juntos. Né? Mais gente (...) Não dá tempo da gente fazer teste pra saber se, né, se tem algum problema na audição, se é só timidez, né. Vou trabalhando” (*Carina*); “às vezes, eu deixo meio que de lado essa questão da afinação, por não ter o tempo de trabalhar” (*Orion*) e “precisa ter esse mapeamento. Nem sempre eu tenho tempo de fazer isso de forma individual” (*Chamaeleon*).

Entretanto, *Phoenix* e *Chamaeleon* apresentam estratégias para o mapeamento do desenvolvimento músico-vocal de seus alunos. *Phoenix*, por exemplo, durante o período de aquecimento vocal, organiza sua turma em roda, permitindo, ao mesmo tempo, que todos os alunos se escutem e que a entrevistada lhes escute, individualmente, ao transitar por entre o grupo. Ao identificar os alunos em EIDMV, a entrevistada intervém individualmente, conforme ela explica a seguir: “(...) às vezes, eu falava baixinho, enquanto tava todo mundo fazendo: “Para! Ouve de novo! Agora, tenta de novo!” Alguma coisa do tipo” (*Phoenix*).

De outra forma, *Chamaeleon* estimula a performance vocal de pequenos grupos, como no excerto a seguir:

(...) a forma [de mapeamento do desenvolvimento músico-vocal] individual não é fiel, porque eu posso ter uma criança super afinada que, na hora que vai cantar pra mim, sozinha, morre de vergonha, e fica com a voz desse tamaninho! ((mostra, aproximando os dedos polegar e indicador de uma das mãos)) Então, ((gargalhada))... ninja! É: “Vamo cantar esse pedacinho!” Se ela cantar em pequenos grupos, em uma situação que ela não saiba que eu tô prestando atenção na voz dela, né, uma coisa de *misdirection* mesmo, né? Cê tira o foco! Então: “Olha, esse grupo vai cantar esse pedacinho, esse grupo vai

cantar esse pedacinho.” E, enquanto isso, eu tô ali dando de desavisada. Percebi onde tem os extremos, né (*Chamaeleon*).

As entrevistas com os entrevistados dessa pesquisa revelam muitas incertezas a respeito do fenômeno da desafinação vocal em crianças e das possibilidades de intervenção. São comuns frases do tipo: “Eu, eu não sei, não tenho certeza” (*Cygnus*); “Então, acho que tem muitas indagações aí pra... tem muita pesquisa ser feita ainda (...)” “Então, assim, eu ainda vejo como um mistério aí, viu. Cada criança, eu acho que é um, não dá pra falar assim: “É isso!” (*Leo*). E, de fato, como foi apresentado na segunda parte do capítulo dois desse trabalho, o fenômeno não se resume a uma causa, nem tampouco a uma única solução.

Mas, apesar das incertezas demonstradas pelos entrevistados da pesquisa e da influência da escassez do tempo no processo de identificação dos alunos em EIDMV, os professores compartilharam diferentes percepções em torno do tema, atribuindo ao fenômeno da desafinação vocal, nos coros escolares, várias causas, cuja natureza aparenta ser de ordem cultural/ambiental, técnica, pedagógica, psicológica e perceptivo-musical.

Orion, por exemplo, identifica, dentre essas crianças, três categorias de desenvolvimento músico-vocal, cuja lógica se aproxima da classificação de duas teorias, apresentadas no capítulo dois, quais sejam a “Medida e Avaliação do Desenvolvimento da Voz Cantada da Criança”, delineada por Rutkowski (1990) e “O Modelo de Desenvolvimento de Afinação Vocal Infantil”, proposto por Welch (2002, 1986).

Dessa forma, na percepção de *Orion*, existem três categorias de crianças: i) as que desafinam em todas as canções, indicando a existência real de uma dificuldade musical; ii) as crianças que desafinam apenas em algumas músicas – situação contornável, segundo o entrevistado; e iii) as crianças que não afinam em uma canção específica. Embora não encontre respaldo dentro do escopo científico acessado para a construção do capítulo dois, *Orion* atribui como causas da desafinação, nessas duas últimas categorias de crianças, a falta de intimidade com o repertório ou a sua rejeição (preferências pessoais).

Carina compreende que o fenômeno da desafinação pode estar relacionado a uma conjunção de fatores de natureza psicológica e técnica, como a timidez, o desinteresse pela atividade coral, e a dificuldade para alcançar determinadas frequências (alturas) de notas, conforme afirma a entrevistada: “às vezes, (...) é timidez mesmo e, às vezes, também, é vontade! A criança não tem muita vontade de estar ali. (...) Até no vocalize ali, vai, né, não chega ali na

nota (...) Eu tenho que fazer um trabalho mesmo (...) auditivo, pra poder ajudar mesmo” (*Carina*).

Entretanto, aqui, a professora aponta uma intervenção que parece não ter relação com a dificuldade identificada. Essa contradição se dá pelo fato de que um trabalho auditivo poderia ser a solução para um problema de percepção musical, enquanto que a dificuldade para se atingir determinadas alturas poderia estar relacionada à necessidade de se ampliar a extensão vocal da criança.

O argumento que relaciona a ausência de desenvolvimento músico-vocal infantil à falta de interesse da criança encontra respaldo na premissa, apresentada por Kebach (2007), de que, além da oferta de oportunidades de vivência, o desenvolvimento musical é também condicionado pelo interesse do agente, sem o qual as oportunidades se tornam ineficazes.

Fatores psicológicos também são mencionados por três outros entrevistados. Assim como *Carina*, *Lyra* acredita que a expressão vocal ou a região da voz utilizada pela criança pode ser influenciada pela timidez – ideia também ventilada por Lara (2004) e Cruz (2003). Como afirma a entrevistada: “são aquelas crianças muito tímidas e que, naturalmente, por ser tímidas, já falam mais, muito mais grave” (*Lyra*). *Phoenix* entende que: “muitos [desafinam] por falta de de ouvir mesmo, da ansiedade de querer responder e de num concentrar mesmo” (*Phoenix*).

Leo, por sua vez, comenta que:

já aconteceu da criança ficar um ano, por exemplo, cantando, mas num tá cem por cento afinada. Ela afina, às vezes, desafina, às vezes, por uma desatenção. Aquele som vai acostumando no ouvido dela, ela afina (...). Já aconteceu comigo (...) quando tinha teste no (Informação sob sigilo), da criança fazer o teste e estar super desafinada. Mas ela tá desafinada, porque ela tá extremamente nervosa! Muito nervosa! “Ah, vamos fazer um segundo teste!?”, “Vamo!” E, no segundo teste, ela tá afinada. Isso quando tinha, né (*Leo*).

Assim como Welch (2009) e Bartle (1993), *Apus*, *Phoenix*, *Lyra*, *Aquila* e *Leo* atribuem ao fenômeno fatores culturais/ambientais. Por acreditar que a afinação é algo que se adquire a partir da vivência e que crianças em idades de 05 e 06 anos de idade se encontram em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal – mesma relação que Sobreira (2003) faz entre desafinação e precocidade –, *Apus* enxerga com naturalidade a ocorrência da desafinação na performance vocal de seus alunos, como afirma:

Eles têm muita, muita dificuldade! Porque (...) é a primeira experiência musical deles, né. Eles não tiveram isso, antes, né. Então, as referências que eles tiveram, enfim, em voz é das professoras do infantil, em casa. Então, assim, é, eu não posso chamar eles de desafinados. Então, (...) essa questão de afinar vai vir depois. Eles estão começando... pegando a referência (*Apus*).

A afinação, nesse caso, parece ser trabalhada a partir de um processo de cultivo, ou seja, de imersão na música, no trabalho com música. Para *Phoenix*, a desafinação se relaciona com os exemplos vocais aos quais as crianças têm acesso:

(...) o que eu percebo das razões é ou querer ficar cantando (...) muito próximo da fala, (...) e de ficar imitando, às vezes, as vozes dos adultos, do que se ouve nas... que eles ouviam, né, músicas do povo cantando grave demais, muito fora da tessitura da... do coro infantil e querer cantar igual e isso que, né, de não conseguir identificar essa voz (...) Então, pra mim, às vezes, (...) aqueles mais afinados, geralmente, eram aqueles que ouviam mais música, em casa, que os pais cantavam (*Phoenix*);

Lyra vai nessa mesma direção, reconhecendo que não possui embasamento para tratar do tema:

(...) deixa eu pensar aqui nos casos mais agravantes, assim. Porque o que fica mais são os casos mais agravantes, assim, né, de de dificuldades mesmo. Acho (...) tem muito muito do exemplo. Quem é o adulto que eu convivo? (...) Cientificamente, não tenho como te falar isso, de jeito nenhum. Mas eu acho que tem muito a ver com esse modelo! Com esse modelo de canto (...) mas tem família que todos são afinados! E cê fala: “Que delícia! Todos têm ritmo!” Sabe? Tudo! Fala: “Que maravilha!” O avô tem, a avó tem, a mãe tem, o pai tem, os irmãos todos têm! Entendeu? Ai, cê fala: “É modelo? Ou não é modelo? É vivência? (...)” (*Lyra*);

O contato familiar com a música é considerado por *Aquila* como um fator de influência:

E esses meninos que eu falei que não batia nada com nada, eu acho que é mais isso mesmo. É a experiência de vida que eles tinham. Sabe? É, é valores que não não não tinham. Tipo assim, não tinham experiência nenhuma com música, ninguém canta em casa, (...) “Minha mãe não liga pra cantar, meu pai não gosta, a gente não ouve música.” (*Aquila*);

E também por *Leo*, que acrescenta o papel da vivência musical em outros espaços sociais, como as igrejas evangélicas:

Eu acho que a criança que cresce no lar onde os pais escutam coro, por exemplo, eu acredito que, dificilmente, essa criança vai ter problema de afinação (...) Tô dizendo isso, porque (...) eu vou colocar aqui crianças que são de igreja evangélica, por exemplo, que aos domingos tão lá, que os louvores, né, são canções (...) entoadas ali por cantores afinados. Então, a criança, desde a barriga da mãe, ali, tá lá... tá lá... tá escutando. Eu (...) não me

lembro de ter visto uma criança, (...) até hoje, com esses vinte anos, uma criança que é cria, assim, de igreja evangélica – da católica, também, né - mas que vai, que canta, ser desafinada. Nenhuma! Nenhuma! (...) Então, acredito muito na questão cultural (...) (*Leo*);

Triangulum também reforça o papel importante da vivência musical, incluindo o hábito de cantar. Além disso, reconhece o papel da professora de música na intervenção junto a crianças em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal:

(...) eu acho que é a falta de hábito, mesmo, de cantar. ((balança a cabeça positivamente)) (...) eu tenho três alunas e uma canta com a mãe, desde os três anos de idade. Cê precisa ver que voz, que ressonância! O material tá todo ali! Sabe? E as outras duas, tem uma que nem sabe quando que o som sobe, quando que o som desce ((demonstra levantando e descendo a mão, com a palma virada para baixo, na frente do rosto)), tá perdida! ((risada)) (...) Mas você vê que a vivência na família conta muito! E a escola também. Né? É, quando eu comecei, eu tinha meninas muito mais desafinadas. (...) e, depois, os testes foram ficando difíceis. Porque eu via que o trabalho na Educação Musical, que era feito por outra professora, estava sendo muito bem desenvolvido. Eu falei com ela: ‘Olha, o seu trabalho tá excelente. As crianças estão chegando, estão chegando menos desafinadas pra mim (*Triangulum*).

Questões de natureza técnica – o que Giga (2004) chama de má assimilação do esquema corporal vocal - relacionadas à desafinação vocal como falta de domínio do apoio respiratório aparece na entrevista de *Phoenix*. Já a posse de uma extensão vocal curta, como fruto do desconhecimento da voz de cabeça, e a falta de regulação timbrística do grupo de alunos são encontradas no depoimento de *Chamaeleon*.

Embora *Cygnus* apresente suas incertezas, a entrevistada arrisca em considerar como origem da desafinação vocal, em crianças de seu coro, um fator perceptivo-musical, que encontra base nos trabalhos de Rutkowski (2015) e Sobreira (2003), que relacionam o fenômeno à ineficácia perceptiva e à memória de curto prazo. Assim, *Cygnus* declara:

(...) eu tenho a impressão de que de que é uma coisa de não ouvir, bem assim que, que faz, né, e e de eu acho que é um pouco de controle, assim, porque tem alguns exercícios que eu fazia com eles, que às vezes não tinha altura definida, (inaudível) e eles faziam, eles chegavam em alguns registros, mais agudo ou mais grave. Não era nenhuma coisa impossível, assim. (inaudível) Chegavam na altura que eu precisava que chegasse e, na hora de cantar, é, (...) aquele intervalo, e não conseguiam. Então, acho que é, acho que é alguma coisa de não ouvir aquilo que tá... de perceber aquilo que tá que tá cantando errado, assim (*Cygnus*).

Dessa consequente compreensão acerca do desenvolvimento músico-vocal infantil, que se deu a partir da vivência no campo do coro escolar, dentro dos limites permitidos pela

estrutura do campo, os entrevistados da pesquisa criaram práticas para intervir nas dificuldades musicais enfrentadas pelos alunos em EIDMV. As soluções para problemas musicais de origem técnica, perceptivo-musical e psicológicas encontram, com frequência, respaldo na literatura da área.

Apus e *Lyra* entendem que a incorporação da afinação pelos agentes se dá muito lentamente, por um processo de imitação e repetição de fragmentos das canções. Essa compreensão do desenvolvimento musical infantil, sintetizada na frase “é um processo, não é uma coisa mágica” (*Lyra*), se aproxima da compreensão de Bourdieu (2007) acerca da aquisição de capital cultural, pelo aprendizado tardio, quando não se deu durante a socialização primária dos agentes.

Entretanto, esse aprendizado acaba sendo comprometido pela estrutura oferecida pelo campo: *Orion*, *Carina* e *Phoenix* afirmam não possuir tempo para a realização de um trabalho individualizado, que extrapole os limites da aula coletiva. Isso se dá devido tanto à indisponibilidade de tempo quanto ao excessivo número de crianças pertencentes ao coro – o que justifica frases como “muitas vezes, a gente deixa [o aluno em EIDMV] embaçado, ali, no meio. (...)” (*Lyra*) e “punha o menino no palco. Né? Podia não ligar o microfone dele! (...) Mas ele tava lá! Sabe? E aí eu acho que (...) isso fazia a transformação acontecer naquela criança” (*Aquila*).

No caso de *Cygnus* e *Triangulum*, a intervenção pedagógica sequer representava uma questão a ser contemplada. Como os relatos a seguir sugerem, o desenvolvimento músico-vocal das crianças que por um momento não afinam fica relegado, entregue à própria sorte. Assim, elas afirmam: “Ah, na verdade, eu não, eu não sei se eu tive que lidar. Era, tipo, [as crianças em EIDMV] faziam parte e faziam parte! Não sei se eu lidei, assim, específico. Sabe?” (*Cygnus*). *Triangulum* relata um caso mais específico, que envolveu a exclusão a partir da seleção vocal:

(...) Eu tive duas irmãs (...) uma passou e a outra não. Tsc. Aí, a mãe dela veio conversar comigo (...) “Ela pode ficar na sala, num cantinho?” (...) Ela ficava num canto. O ano inteiro, minha filha, ela ficou ali! Quando chegou no ano seguinte, eu fiz o teste nela de novo. Ela estava afinada, Débora! Ela estava afinada! Então, assim, com essa experiência, eu pude ver que eu podia arriscar em algumas meninas, que eu percebia a necessidade de estar numa atividade assim (*Triangulum*).

Contudo, identificam-se, nas entrevistas, propostas de intervenções pedagógicas que, em alguns casos, são frutos de práticas cotidianas e, em outros casos, surgiram a partir da reflexão sobre o assunto.

Inicialmente, embora *Orion* tenha atribuído como causa da manifestação do fenômeno de desafinação vocal a rejeição do repertório pelas crianças de seus coros escolares, suas sugestões de intervenções pedagógicas parecem apontar para outras causas – o que revela a falta de formação específica, que possibilite entender o fenômeno da desafinação e, assim, propor intervenções fundamentais. O entrevistado interviria com i) o ensino da teoria musical – que, em tese, em nada ajudaria; e ii) o ensino do canto por meio de referenciais vocais próximos à sua extensão vocal, como é o caso de canções interpretadas por outras crianças e não por homens.

A primeira proposta de ensino da teoria musical não encontra respaldo científico, dentro do escopo de referenciais que embasam a construção do capítulo dois. Já a segunda proposta, que diz respeito à dificuldade que a criança pode apresentar na percepção de frequências musicais que se diferenciam das que ela consegue emitir vocalmente – os chamados modelos vocais inapropriados (SOBREIRA, 2003) – é coerente com a compreensão de Phillips (2014) e Shaw (2013) de que a criança compreende mais facilmente a voz de outra criança, depois, a voz feminina, seguida da voz masculina, em falsete, e, por último, a voz masculina, que soa uma oitava abaixo da infantil. Respeitando a mesma lógica, *Carina* e *Phoenix* afirmam aproximar a crianças em EIDMV perto de si mesmas ou de outra criança, cuja afinação corresponde à desejada.

Complementarmente, *Lyra* sugere que a substituição do modelo vocal por um instrumento musical não age eficazmente na correção da afinação. Segundo a entrevistada, “(...) não adianta você tocar a linha deles no piano, porque muita gente tem dificuldade de repetir uma melodia feita por um instrumento qualquer. (...) Qual é a linguagem que ele vai entender? É o canto!” (*Lyra*). Contudo, ao sugerir o timbre vocal como solução *sine qua non* para a questão, ela ignora outras variáveis, que influenciam esse desenvolvimento músico-vocal, quando completa o discurso com a frase: “Se você canta correto, ele [o aluno] vai repetir correto” (*Lyra*).

Embora sua eficácia no desenvolvimento músico-vocal de crianças ainda não tenha sido cientificamente comprovada (NORONHA; ANDRADE, 2020), *Apus* utiliza a manossolfá – uma ferramenta de musicalização, citada no capítulo 2 e sugerida por Phillips (2014), pelo fato de, supostamente, auxiliar na memória de padrões tonais. Este recurso consiste em desenhar melodias, no ar, por meio de movimentos de subidas e descidas das mãos. Ele ajuda a tornar menos abstratas as “distâncias” entre as alturas, tanto visual quanto corporal. Assim, a

entrevistada afirma: “Quando eu vou fazendo manossolfa, eles vão escutando. Eu acho que funciona muito, que eles gostam da questão da mão, né, do gesto. Criança gosta muito de gesto! (...) Me ajuda bastante” (*Apus*).

Embora declare não saber intervir em todas as situações que envolvem a desafinação vocal, *Chamaeleon* descreve duas práticas de intervenção, sendo uma solução para a ampliação da extensão vocal de seus coristas ou descoberta da voz de cabeça – necessidade defendida por Vaillancout (2012) - e uma para solucionar a dissonância resultante da heterogeneidade timbrística de seu coro escolar.

Para ampliar a extensão vocal das crianças em EIDMV, ela sugere um exercício proposto por Leck e Jordan (2009), que permite a descoberta e exploração da ressonância de cabeça, pela criança – exercício que ela conheceu em cursos ministrados pelo maestro Henry Leck, no “Gran Finale: Festival Nacional de Corais Infantis e Jovens” (VALENTE, 2020). A descrição que *Chamaeleon* faz do comportamento vocal das crianças, a seguir, se assemelha à descrição que Welch (2002, 1986) faz a respeito daquelas que alcançaram o quarto estágio de desenvolvimento músico-vocal – elas mudam de oitava, quando não alcançam determinadas alturas. Assim, ela descreve sua intervenção:

duas crianças, que eu consegui fazer com que elas cantassem uma oitava abaixo, porque elas só não tavam, elas só não aguentam mesmo. Mas, agora, se tentando trazer oitava abaixo, elas ainda assim tivessem dificuldade de identificar o desenho melódico, aí, eu teria um problema! ((Entre risos)) Mas eu nem penso nesse problema, assim, nesse ponto! (...) Agora, uma questão mais séria do que é essas duas, por exemplo, são os “quase”. Aquele povo na trave! Então, que é a maioria, né? É. É a maioria. Então, se a gente parte (...) primeiro, de uma compreensão da própria voz, acho que quando a criança descobre a possibilidade de cantar com voz de cabeça, é um ponto assim de virada, na vida dela. Quando ela entende que a voz que, principalmente meninos, quando eles entendem que aquilo não é uma voz de menina, que é uma voz dele mesmo! Então, algumas coisas, assim, tipo diminuir volume, passar pra “U”, porque aí eles vão, é, exercícios de glissando descendente: “Pega o máximo, o máximo de agudo que você consegue fazer e vai até o máximo do grave!” Glissando ascendente (*Chamaeleon*).

A segunda prática de intervenção citada por *Chamaeleon* parte da sua percepção de que a heterogeneidade de sons emitidos pelo coro – por exemplo, quando a vogal “a” é emitida com três diferentes e simultâneos sons (“á”, “â” e “ã”) - faz que com o coletivo não soe como uma massa sonora uniforme, como ela descreve, a seguir:

Essa apresentação de agora, ela não tava totalmente afinada, mais porque ela não tava timbrada do que pela consciência de afinação. Porque ainda existe aquela coisa do “Peraí, deixa eu fazer minha voz aparecer!” Então, se eu consigo um som uniforme, a afinação vai chegando. E o famoso efeito logurte, né? Um azedinho azeda os outros! Eles vão se ouvindo e ouvindo os colegas. E, aí, isso acontece! (*Chamaeleon*)

Como solução, *Chamaeleon* sugere um trabalho de uniformização das vogais, uma estratégia que também é ensinada por Leck e Jordan (2009).

As abordagens individuais, realizadas na presença das demais crianças do coro, foram descritas pelos entrevistados de forma a demonstrar cuidado e respeito, em relação às crianças em EIDMV. Algumas posturas pedagógicas lembram as orientações de Wieblitz (2011) e de Bourne (2009), no sentido de que os professores encorajem as crianças em EIDMV e criem um ambiente positivo, no qual elas se sintam confiantes e seguras para cantar. *Lyra* afirma encorajar as crianças com frases como “Você vai conseguir. Cê vai ver” (...) Tenta me copiar” (*Lyra*). De outra forma, *Carina*, *Apus* e *Leo* investem na construção de um ambiente coletivo de tolerância, no qual o erro é naturalizado.

Carina afirma: “Eu evito dizer ‘Cê tá fora! Tá cantando errado!’ Eu não faço isso! Eu, eu repito o exercício, falo com as crianças que a gente tem que ter paciência, umas com as outras” (*Carina*). Postura semelhante é compartilhada por *Apus* e por *Leo*, quando discursam a respeito, nos trechos a seguir:

(...) não reprimir, né, (...) no sentido (...) de tá vendo que uma criança tá muito desafinada, tá muito fora, cê num pode chegar, pôr o dedo nela e falar “Ah!” Né? “Espera! Faz assim como o colega!” Paciência, também. Acredito, não reprimir. Porque senão cê pode ((sorriso)) - Kodály que fala isso⁶⁶, né, o professor ((risos)) pode matar gerações (risos), no sentido de bloquear a criança. (...) Eu escuto muito isso! Demais! “Ah, eu fui cantar lá no coral do conservatório, a professora falou comigo e eu nunca mais canto!” Então, assim, (...) Cê pode levar a criança ou cê pode acabar com ela, assim. (...) Lógico, com a técnica, mas trabalhar essa questão afetiva, também! (*Apus*)

Já tive cantor, assim, criancinha, né, que são danado, tem um ouvido muito bom e, de dar uma cotovelada, assim, e falar assim: “Cê tá desafinado!” ((risos)) Aí, cê tem que parar [o ensaio] e falar assim: ((entre risos)) “Não pode fazer...! [dar cotovelada e chamar o colega de desafinado]” (...) ((risos)) Tem uns meninos que são danado, né? O ouvido é bom demais! De dar uma cotovelada! (*Leo*).

⁶⁶ A professora faz referência à citação do referido educador musical húngaro de que “um professor ruim pode acabar com o amor pela música durante trinta anos em trinta turmas de crianças” (KODÁLY, 1974, [1964], p.124 *apud* SILVA, 2012, p.60).

Embora *Leo* sugira que o professor de música dedique três minutos, ao final do ensaio – uma nomenclatura própria do campo artístico –, para a realização de uma intervenção individual junto à criança em EIDMV – uma proposta ventilada por Jaramillo (2004), por não acreditar no aprendizado coletivo da afinação –, o entrevistado lamenta não poder fazê-lo e idealiza uma solução:

(...) com relação à afinação mesmo, (...) se eu pudesse viver só disso, eu teria os ensaios de segunda à sexta, com pequenos grupos de criança e daria aula, por exemplo, pra cada duas crianças (...) Se eu pudesse viver só disso: “Ó, o colégio vai te pagar tanto pra você ter um coro que vai ser trabalhado dessa forma.” Porque eu acho que isso seria o ideal, você dar aula de canto pra cada cantor do seu coro e ter os ensaios em grupo e não sei, de repente, numa quinta e numa sexta, cê fazer um ensaio geral, né. Porque esses desafios de criança desafinada sempre vai ter. (...) eu acredito que ela tenha que ter um tratamento especial específico, né, uma aula de canto particular, porque o tempinho do ensaio é curto! O tempo já não dá pra fazer muita coisa. (*Leo*)

Carina acredita que alcançaria melhores resultados, embora a longo prazo, se tivesse disponibilidade de tempo para “dividir o grupo [entre quem] canta afinado e [quem] não canta afinado, pra fazer um trabalho (...) bem específico com eles [quem não canta afinado]” (*Carina*). Embora a entrevistada não detalhe esta proposta, o discurso se aproxima da histórica orientação (FONSECA, 1961; VASCONCELLOS, 1926f; FERNANDEZ, 1931) de divisão do grupo entre “cantantes” e “ouvintes”, a fim de que estes passivamente se musicalizem, mas com uma diferença importante: a entrevistada considera a possibilidade de intervir pedagogicamente junto ao aluno em EIDMV.

Nem sempre, é possível ao professor o acompanhamento do desenvolvimento músico-vocal dos alunos, como é o caso de *Cygnus*. Embora afirme sua percepção acerca da melhoria no desenvolvimento músico-vocal de algumas crianças, fruto do acaso, a avaliação processual do grupo ficava comprometida, em decorrência das constantes mudanças na distribuição de turmas para os professores, pela instituição. Assim ela descreve a dinâmica do campo:

O ano que vem, pode ser que alguém pegue as aulas de coral. Então, não tem muita sequência. Então, esse é um problema, né! (...) Alguns eu percebia uma melhora. (...) o que eu acho problema é que (...), às vezes, eu não conseguia fazer tipo, sei lá, uns dois anos seguidos com aquela criança. (Inaudível). Alguma melhora tinha. Não saía, assim, completamente afinada. Mas que tinha melhora, tinha. (...) é que passava para outro professor, (...) eu também nunca consegui manter. Os meninos reclamavam disso. Um ano eu tava lá, outro ano eu tava aqui (...).” (*Cygnus*).

Dentre os dez entrevistados da pesquisa, quatro (*Carina, Phoenix, Leo e Chamaeleon*) testemunham progressos no processo de aquisição da afinação pelos seus alunos em EIDMV. Em outras palavras, acreditam que a desafinação não é um destino. *Carina*, por exemplo, percebe, ao longo do ano, que a sonoridade do grupo se aproxima da desejada por ela, conforme afirma: “Eu consigo o resultado! Vejo que o coro vai, vai, vai chegando. Num fica ali CEM por CENTO! Mas vai, sim, melhorando! Sabe? Ao longo do ano” (*Carina*). Semelhantemente, na ocasião em que descreve suas intervenções, *Chamaeleon* endossa: “Aí, quando a gente tiver fazendo essas brincadeiras (...) E, pelo exercício, pela percepção, vai chegando, vai chegando no lugar” (*Chamaeleon*).

Phoenix, por sua vez, não se lembra sequer de uma dessas crianças que não tenha incorporado a afinação, ao longo da sua trajetória coral. *Leo* compartilha da mesma experiência de *Triangulum*, em relação às crianças que se desenvolvem sem que uma intervenção explícita tenha realizada, ou seja, que se apropriam da linguagem musical à qual são expostas, pela vivência coletiva. *Leo* diz:

O tempo já não dá pra fazer muita coisa. A não ser essa criança que acontece! Né? Ela tá ali e daqui a pouco deu um estalo ali, que ela já entrou. (...) Já aconteceu de criança desafinada chegar no ((entre risos)), chegar no ensaio seguinte e tá afinada! Sabe? Uma coisa meio ((gargalhada)): “Gente! Acho que jogaram, acho meio, baixou um espírito do bem aqui!” Sabe? Falo: “Gente do céu!” (*Leo*).

Em suma, o fenômeno da desafinação vocal nos coros escolares tem sido atribuído a fatores culturais/ambientais, técnicos, psicológicos e perceptivos-musicais. Estes últimos, como o próprio nome resume, se relacionam com a dificuldade de perceber e diferenciar as variadas frequências (altura) das notas. Os fatores culturais/ambientes se relacionam com uma escassa vivência músico-vocal, pelas crianças, a um referencial músico-vocal inadequado, à não familiaridade com o repertório que lhes é apresentado, bem como a crenças legitimadas no senso comum como, por exemplo, a de que a expressão vocal na região musical aguda está diretamente relacionada ao universo feminino. Os fatores técnicos estão relacionados à falta de domínio da técnica respiratória, à reduzida extensão vocal, à não descoberta da voz de ressonância de cabeça e à necessidade de se trabalhar o timbre coletivo. Por último, as causas psicológicas aparecem mais fortemente associadas ao temperamento tímido e/ou desatento da criança.

Embora os entrevistados não tenham tido formação no campo do desenvolvimento músico-vocal infantil, suas percepções a respeito da manifestação da desafinação vocal em seus alunos se aproximam das teorias apresentadas na literatura da área. Além disso, essas percepções, desveladas em seus depoimentos em torno do desenvolvimento músico-vocal infantil, sugerem que os entrevistados acreditam na possibilidade de que a criança possa se desenvolver musicalmente, a partir das intervenções pedagógicas.

Entretanto, não parece haver uma formação consistente que permita aos entrevistados da pesquisa a identificação de possíveis causas da “desafinação” e, assim, a construção de estratégias específicas para contribuir para o desenvolvimento músico-vocal dos alunos. Seus julgamentos, nem como suas estratégias – à exceção de *Chamaeleon*, cujo aprendizado se deu em cursos de curta duração – são oriundos da empiria, da vivência, e não de um conhecimento profissional. Soma-se a isso a falta de tempo que permita a intervenção pedagógica: o processo de afinação é relegado muitas vezes ao acaso, à possibilidade de cultivo via imersão num grupo de crianças afinadas.

4.3.1 A seleção vocal e as suas tonalidades

*Mas também sei que qualquer canto é menor do que a vida de qualquer pessoa (Belchior)*⁶⁷.

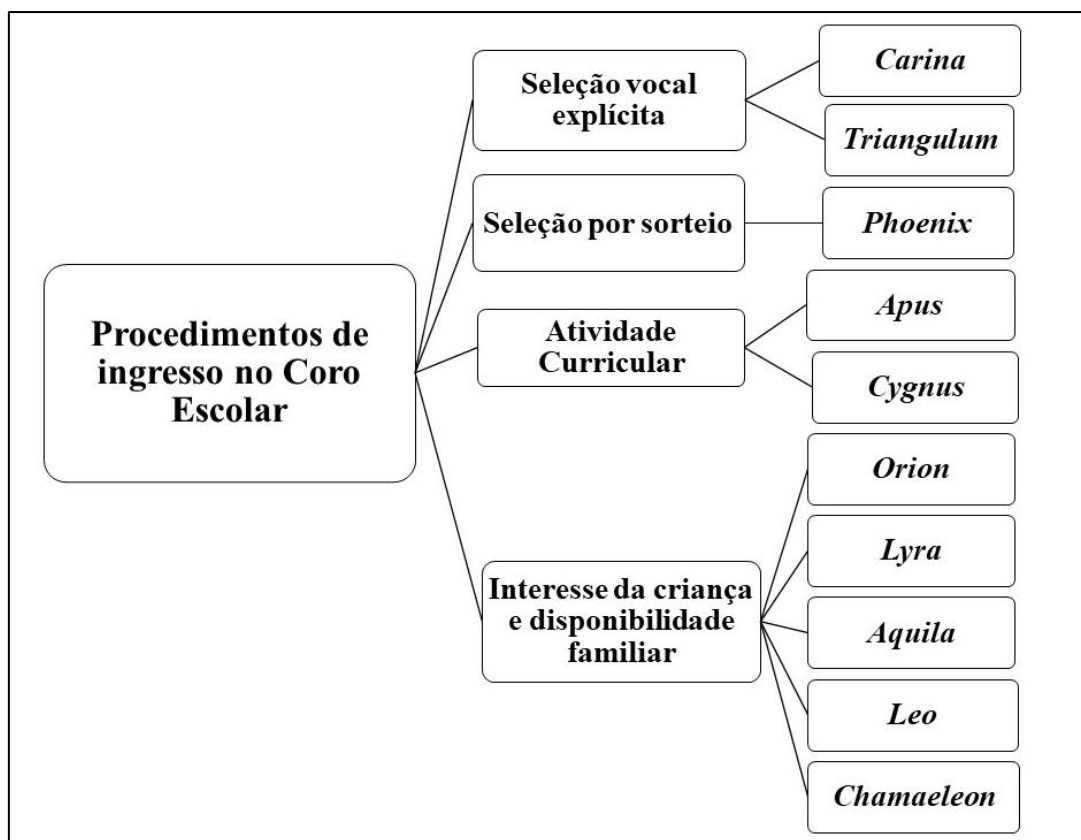
O coro escolar tem se revelado complexo, no sentido de apresentar diversidades de práticas, não homólogas, relacionadas aos princípios norteadores de processos seletivos. Uma vez que não há uma formação específica para atuar nesse campo, essa diversidade manifesta tentativas empíricas de sínteses da formação que receberam, com as demandas que se apresentam. Assim, em diferentes graus, é possível identificar uma propensão à seletividade – uma disposição do *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2013, p.160) - nas práticas ou no discurso, tanto dos entrevistados que aderiram à prática da seleção vocal, quanto dos que afirmam nunca a terem realizado, de maneira explícita, deliberada, entre seus alunos.

Dos dez entrevistados desta pesquisa, sete (*Orion, Apus, Cygnus, Lyra, Aquila, Leo e Chamaeleon*) declaram não praticar, atualmente, qualquer tipo de seleção explícita para o ingresso de crianças em seus coros escolares. Desses sete, duas entrevistadas (*Lyra e*

⁶⁷ Trecho da música “Como nossos pais”

Chamaeleon) afirmam ter abandonado a prática da seleção, em algum momento da sua trajetória docente. Apenas uma (*Apus*), eventualmente, seleciona crianças, somente para performances públicas. Dos demais, uma entrevistada (*Phoenix*) optou pelo sorteio anual dos nomes de alunos interessados na atividade e apenas duas (*Carina* e *Triangulum*) declaram praticar a seleção vocal, para a composição de seus grupos, como sintetizado no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12 – Procedimentos de ingresso no coro escolar



Fonte: Elaborado pela autora.

O sorteio dos nomes que, de acordo com *Phoenix*, excluía muitas crianças da atividade coral e que se justificava pelo número reduzido de vagas, era feito no início de cada ano letivo pela coordenação da escola, que se responsabilizava por todo o processo, envolvendo as seguintes ações: i) visita às salas de aula; ii) distribuição do formulário para a coleta de dados pessoais; iii) sorteio; e iv) comunicação do resultado para as crianças previamente inscritas. O sorteio acaba por fazer uma seleção, mas que não é baseada em critérios vocais e/ou musicais, sendo, portanto, uma seleção aleatória.

Por sua vez, a seleção vocal explícita é realizada por meio de audições curtas (até dez minutos de duração) de pequenos grupos de cinco a dez crianças, por sessão, e é guiada por

critérios de afinação vocal e/ou precisão rítmica, a partir da performance de uma canção familiar ou pela repetição de modelo melódico fornecido pelas entrevistadas da pesquisa (*Carina; Triangulum*).

Se supostamente a seleção vocal pudesse implicar na redução dos esforços docentes para garantir a tão desejada excelência musical, conferindo ao grupo seletivo maior agilidade nos resultados estético-musicais, paradoxalmente, o processo seletivo despence um tempo relativamente grande da atividade coral, que poderia ser dedicado à prática musical, conforme os relatos a seguir: “Fiquei mais ou menos, (...) o primeiro mês fazendo a seleção. Porque eu não ficava só em uma escola. Segunda-feira, eu tava nessa escola. Ai, eu ficava a aula inteira (...) de sete às onze ouvindo as crianças” (*Carina*).

Situação semelhante é relatada por *Lyra*:

Escutamos um por um desses duzentos. Escutávamos os duzentos! É, marcar, escrevíamos, né, quem, quem eram as crianças, (...) seguíamos assim uma tabelinha. Não era uma coisa assim tão, é, caprichada, do jeito que tinha que ser não. Porque a gente tinha [fazer] que nos horários que a gente podia tirar a criança de dentro da sala de aula. Entendeu? Ou, então, a gente falava assim: “A gente vai ouvir de dez em dez”, por exemplo. Ou de cinco em cinco. Mas tirando as crianças do horário de aula. A gente não podia abrir depois. Tinha que ser durante a aula (*Lyra*).

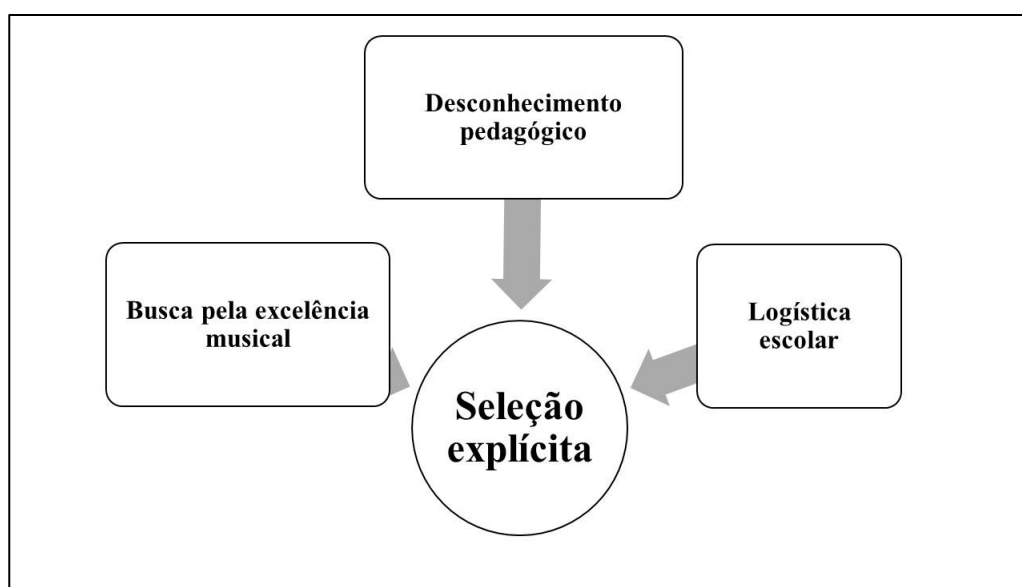
As referidas tabelas utilizadas por *Lyra* e pela sua equipe de Arte da escola, na ocasião em que ela praticava esse tipo de seleção, solicitavam informações da seguinte natureza: “afinação, grave, agudo, ritmo sim, ritmo não ou mais ou menos, (...) se responde de primeira vez, se escuta uma vez e já responde perfeitamente ou quase perfeito” (*Lyra*).

Nesse processo – embora *Lyra* afirme escutar os alunos, primeiramente, em pequenos grupos –, tanto *Carina* quanto *Lyra* submetem as crianças a uma performance individual, perante o grupo que lhes acompanha. Considerando, contudo, que a timidez é um dos fatores apontados pela literatura como gatilho para a desafinação (LARA, 2004; CRUZ, 2003), essa exposição individual pode gerar um estresse emocional, comprometendo a performance das crianças e fornecendo uma falsa impressão de que possuem uma questão não necessariamente existente.

Essa seleção explícita, realizada tanto pelas entrevistadas, que ainda a mantêm enquanto prática, quanto anteriormente pelas que afirmam tê-la abandonado, foi amparada pelos seguintes argumentos: i) o desejo de se obter excelência musical; ii) a inabilidade docente na

condução da criança em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal; e iii) o conflito que se impõe entre a logística que a atividade demanda e a limitação de espaço físico e de carga horária disponibilizados pela escola para a sua realização – esse último argumento tendo embasado também a prática do sorteio. A figura 11, abaixo, sintetiza essas justificativas:

Figura 11 – Argumentos usados para justificar a seleção explícita



Fonte: Elaborado pela autora.

Exceto os relatos de *Apus* e *Cygnus*, todos os demais apontaram para o fato de a conjuntura que se impõe mediante à reduzida carga horária de aula disponibilizada pela escola para o desenvolvimento da atividade coral e a limitação do espaço físico onde ela é realizada impedem que um número maior de crianças tenha acesso a essa atividade. Como afirma *Carina*: “eu deixei quem quisesse, né, participar. Mas, com as crianças (...) todo mundo queria participar! (...) Aí eu tive, TIVE que selecionar!” (*Carina*). Assim, a seleção resulta das pressões da estrutura física do campo, o que significa que o meio acaba ativando disposições relacionadas à seleção.

Ainda nesse sentido, acrescentado pela busca da excelência musical, *Lyra* fez o seguinte relato:

A gente não tinha condição de ter duzentas crianças no coro infantil. (...) E começou com esse projeto, também, (...) de um coro *top!* De sair pra todo o lado! (...) Com muita dor no coração, a gente tinha que selecionar cinquenta,

vamos dizer. Né? Porque, primeiro, espaço, (...) pensando nas atividades saindo do colégio pra levá-los pra cantar fora, pra cantar no festival, (...). Como que cê vai com dois ônibus, por exemplo? ((balança a cabeça negativamente)) Lugar? (...) equipe pra tomar conta dessas crianças todas? (Lyra)

Logo, há o desejo de excelência artística, muito em função da distinção que esse resultado musical confere à escola, mas não há investimento suficiente que permita a inclusão de todas as crianças. Investimento que não é apenas financeiro, mas de tempo para que o trabalho pedagógico possa ser realizado.

O discurso da *Triangulum*, em relação à prática da seleção em um coro da escola formado unicamente por garotas, revela que a definição de coro escolar apresentada por Mársico (1979, p. 43), como sendo a composição de um grupo de crianças selecionadas por seu “bom timbre” e pela sua “excelente entonação”, resiste há cinco décadas, conforme o trecho a seguir: “Rapidamente, ali, numa frase cê já ouve, né, umas vozes, parece que nasceu já cantando. Né? Então, a gente já seleciona essas meninas pra ter uma sonoridade mais bonita, no coro” (*Triangulum*).

Já em relação ao coro misto de crianças mais novas, seu relato revela uma inabilidade para o trabalho com meninos que oferecem maiores desafios pedagógicos, mais especificamente relacionados à muda vocal, cujo impacto se dá em menor proporção nas garotas do que nos garotos. Estes são, muitas vezes, encorajados pelos próprios professores a abandonar a atividade coral, diante da falta de conhecimento aprofundado acerca do fenômeno (MOTA, ANDRADE, LINHARES, 2011). Tal ação acaba por fortalecer a imagem do canto coral como uma atividade feminina, conforme mostra *Triangulum*:

Menina! – tem menino que já chega com uma voz rouca! Sabe? Acho que a testosterona já tá lá em cima! ((gargalhada)) Ah, eles chegam desafinados demais! Os meninos com uma desafinação maior que as meninas. Acho que com a mudança vocal adiantada. Sabe? Ai, eu tenho que ouvir antes. As meninas, eu percebo menos. Tanto que os meninos falam: “Ah! Você vai cantar no coro? Coisa de mulher!” (*Triangulum*)

Ainda sob o argumento da garantia da excelência musical, *Carina* afirma:

(...) se eu quisesse um resultado, eu tinha que selecionar mesmo por aptidão. Né? Porque eles [referindo-se à escola] querem ver resultado. Apresentação, né! O negócio é apresentação! “Vamos apresentar aqui, ali, lá, aquele tanto de coisa. Então, eu tive que produzir. Eu não podia pegar só quem queria! (...) realmente, eu tinha que pegar algumas pérolas lá pra poder dar um apoio! Pra o coro ficar legal!” (*Carina*)

Quando *Carina* denuncia que a escola foca no produto, na performance, ela acaba por explicitar lógicas próprias do campo artístico já assimiladas na *doxa* do campo educativo. Essa postura dóxica ativa disposições para a seleção incorporadas pela entrevistada, que afirma que, para obter resultados musicais, precisaria lançar mão de algumas “pérolas”. Isso significa que o trabalho do professor, de “produzir pérolas”, é abandonado em prol de um resultado artístico fácil e rápido.

Aqui, vale o destaque de que a produção de “pérolas” por uma concha demanda tempo – que varia entre três, quatro, seis e até nove anos. Elas são fruto de um trabalho da ostra, que deposita substâncias em cima de um micro-organismo que lhe invade, até que se cristalice (BARROS et al, 2017). Ou seja, a ostra trabalha em cima de um corpo estranho que, inicialmente, incomoda, destoa, assim como a “desafinação”.

Maurice Martenot, educador musical francês, explica essa urgência por resultados artísticos, quando diferencia o “professor de arte” do “educador para a arte”. Segundo ele, enquanto “o professor de arte busca resultados tangíveis a curto prazo (...) o educador para a arte está preocupado com resultados imponderáveis, ‘valores fundamentais’, como a sensibilização para a arte” (FIALHO; ARALDI, 2012, p. 160). Dessa forma, observa-se o desejo e a pressão para que os professores do coro escolar assumam a postura do “professor de arte” e, os custos disso, são a exclusão de crianças que precisam de atenção pedagógica – que é, inclusive, uma das principais (se não a principal) razão de ser do professor.

Em outro momento, com o intuito de defender o coro escolar como uma metodologia de educação musical inclusiva, *Carina*, que contraditoriamente pratica a seleção vocal, apresenta a seguinte opinião: “(...) não pode ser, é, muito rígido ((franze a testa)), se ater ali a só se a pessoa sabe ou não sabe, se tem aptidão, se não tem. Eu acho que é um coro de inclusão! (...) É, tá aberto aos alunos, como eles são ali. E ir (...) trabalhando eles, na medida do possível. Né?” (*Carina*).

É possível perceber que a questão do talento ainda permeia as crenças de algumas entrevistadas. Na fala anterior, *Carina* se refere a crianças que têm e que não têm aptidão, ao mesmo tempo em que demonstra ser razoavelmente possível trabalhar aqueles sem aptidão de forma a incluí-los na atividade. O mesmo entendimento pode ser observado em *Aquila*, que afirma não considerar o “dom” uma dádiva, mas “uma pré-disposição para se esforçar, para aquilo” (*Aquila*). Assim, ela declara: “É uma cidade onde eu encontrei muito talento musical!

Sabe assim? Parece que todo mundo gosta de cantar, todo mundo tem um pezinho na Música?” (*Aquila*).

Esses posicionamentos contraditórios, tanto de *Carina*, quanto de *Aquila*, podem revelar a existência de um hibridismo de *habitus* que, segundo Setton (2002b), forma a identidade social de um indivíduo moderno. A autora chama de *habitus* híbrido aquele “construído a partir de referências diferenciadas entre si (...) produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes” (p.66).

Nesse sentido, da mesma forma que as lógicas do campo artístico e do campo educativo encontram-se em disputa, no *habitus* dos professores essa disputa se revela nesses posicionamentos contraditórios: existe talento, mas há a possibilidade de trabalhar com os que não têm esse dom, ao mesmo tempo em que a seleção vocal é realizada para garantir resultados musicais de qualidade. Essa disputa pode se revelar, ainda, nessa tentativa contraditória de ressignificar a noção de “talento”, entendendo-a como uma condição que deixa de ser considerada como definitiva e passa a ser passível de ser conquistada.

Há o caso, também, em que a seleção explícita não é praticada durante o processo de ingresso de alunos no coro, mas para a participação nas performances públicas, como ocorre em situações descritas por *Apus*. Segundo a entrevistada, quando solicitada para uma apresentação pública inesperada, recorre à seleção momentânea de crianças que já possuem vivência de canto fora do contexto escolar e, conseqüentemente, uma maior maturidade músico-vocal. Ela afirma: “acaba que, às vezes, quando é uma coisa muito de urgência, é, **principalmente as crianças, às vezes, que canta na igreja**, a escola pega, assim, e aí eu tenho que separar um grupinho de seis, assim, pra apresentação rápida, né” (*Apus*, grifos meus). Em outras palavras, recorre-se às “pérolas”, aos “elementos positivos” (VASCONCELLOS, 1926e, p. 324) àquelas crianças cuja apropriação do sistema tonal se deu socialmente, muitas vezes, no contexto familiar – processo que Bourdieu (2007, p.65) intitula de *aprendizado total*. Essas práticas revelam a importância dada aos resultados da performance pública e a incorporação de estratégias que já eram propostas desde a época orfeônica.

Por vezes, a seleção vocal de crianças não é explícita, mas tácita. Não foi possível identificar nas entrevistas a realização dessa prática sob a orientação de que “cantem baixinho” ou de que “apenas mexam os lábios”. A referida seleção tácita se revela, sobretudo, nas performances públicas, quando as crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal são praticamente camufladas.

Ao exemplificar seu esforço em incentivar o desenvolvimento musical de crianças, *Aquila* compartilha o seguinte exemplo de sua prática, já citado anteriormente, no contexto de uma escola especializada em ensino de música: “a gente tava sempre incentivando. (...) E menino não sabia cantar nada, mas (...) punha o menino no palco. Né? **Podia não ligar o microfone dele!**”. Mas ele tava lá! Sabe? E aí eu acho que é, isso fazia a transformação acontecer naquela criança” (*Aquila*, grifo meu).

No contexto da Educação Básica, ela afirma: “Tinha aqueles que não batia nada com nada. Mas, é, a gente faz o que dá. Tipo assim, é aquilo que eu falei: é organizar, **punha em alguns lugares estratégicos, punha afastadinho ou próximo de alguém que era melhor**, porque, né, aí, com o tempo ele ia” (*Aquila*, grifo meu). Nesse caso, a estratégia da afinação via cultivo, pela proximidade com outro colega “melhor”, é compreensível e, inclusive, positiva, desde que não se abandone a educação musical ao acaso, ou seja, sem que se invista pedagogicamente nessa criança, com intervenções mais diretas após a apresentação pública.

Os professores que colaboraram com esta pesquisa demonstram acreditar, genuinamente, que estão incluindo seus alunos em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal nas performances públicas, conforme o depoimento da *Lyra*, que em muito se assemelha ao da *Aquila*:

(...) muitas vezes, **a gente deixa embaçado, ali, no meio**. A gente não tira! A gente não tira! A gente não é da exclusão! Mesmo! (...) se tá com o microfone perto, **a gente dá um jeito de tirar um pouquinho de perto do microfone. Essas coisas assim que, que tem que fazer, não tem como!** Tá? (*Lyra*, grifos meus).

Esse silenciamento tácito das crianças nas performances públicas parece ser um pacto não necessariamente consciente entre os agentes do subcampo coral infantil escolar: um acordo coletivo, naturalizado e não questionado, em favor de uma excelência artística que, em alguns casos, pode se sobrepor ao respeito às pessoas, bem como à equidade de acesso à educação.

De qualquer forma, a prática da seleção, como uma disposição do *habitus* conservatorial, “é, contudo, uma ‘força-forte’, com o perdão do pleonasmo” (PEREIRA, 2013, p.155). Mesmo não se concretizando enquanto prática, ela se manifesta enquanto desejo, como na experiência de *Orion*. O entrevistado declara não realizar qualquer tipo de seleção de alunos para compor seus coros escolares. Entretanto, agradece a seleção feita pelo acaso: “E acontece de a maioria que é nesse sentido [crianças que não afinam], **eu tive** - não sei se eu posso dizer - **a sorte de não ir na apresentação**” (*Orion*, grifos meus).

Esse sentimento pode ser gerado por uma avaliação tácita que encontra respaldo na literatura da área quando, por exemplo, Bartle (1993, p.25, tradução minha) afirma que “a habilidade do coro reflete a habilidade do regente. (...) [Este], tendo trabalhado com um coro por dois ou três anos, tem exatamente o que merece. Se o coro ainda não canta no tom, não é culpa deles [alunos], é sua [regente]”.⁶⁸

Nesse sentido, quando se avalia o resultado artístico da performance de um coro escolar, na verdade, o que está em avaliação é a competência do regente que desempenha o trabalho – avaliação que acaba sendo injusta, por revelar o retrato de um momento do grupo, desconsiderando tanto as condições de trabalho desse professor, quanto o processo de maturação musical do grupo.

Portanto, o alívio expresso por *Orion* diante da ausência de crianças em EIDMV, nas performances públicas, revela seu temor por ser avaliado socialmente sob critérios que desconsiderem as condições sob as quais ele trabalha – possui turmas grandes, compostas por alunos de diferentes segmentos escolares, além de não possuir tempo para realizar diagnósticos e intervenções pedagógicas – e, por consequência, perder prestígio profissional ou concorrer desigualmente com outros professores que trabalham a partir da seleção de um grupo de crianças musicalmente mais maduras.

A partir desses exemplos, entendo que a busca pela sonoridade inicial artisticamente validada do coro revela a incorporação de disposições conservatoriais pelos professores, como “a valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação (disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo)” (PEREIRA, 2013, p.160). Além de desconsiderar a possibilidade de construção dessa sonoridade a partir de um público musicalmente plural, isso revela uma desvalorização de toda uma vivência musical experienciada pelos alunos. Em outras palavras, valoriza-se o produto e ignora-se o processo educacional.

Por outro lado, a inabilidade docente na condução da criança em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal pode estar relacionada à formação desse professor ou à falta dela para essa modalidade específica de educação musical. Além de desconhecer os diferentes processos de desenvolvimento músico-vocal pelos quais as crianças passam, os professores de música não conheceram ferramentas pedagógicas que poderiam lhes dar suporte para intervir

⁶⁸ The ability of the choir reflects the ability of the conductor. (...) A director, having worked with a choir for two or three years, gets exactly what he or she deserves. If the choir still can't sing in tune, it isn't their fault, it's yours.

junto às crianças em EIDMV. Some-se a isso a falta de tempo e de estrutura para essa intervenção – mesmo que guiada pela tentativa e erro mais do que por uma fundamentação teórica consistente.

Além disso, o cenário ideal para a realização da seleção ganha maior contorno quando a natureza da proposta é extracurricular, o que gera um conflito entre as demandas do coro escolar e a logística institucional. Exceto no caso de *Carina*, que realiza seleção de alunos para a atividade coral que é ministrada durante o turno em que estudam, esse formato, que geralmente é realizado no contraturno, em um ou dois horários apenas, para um número limitado de crianças, não deixa outra escolha ao professor senão a realização de algum tipo de seleção menos meritocrática, como é o caso do sorteio.

Se, contudo, eliminássemos essa condição, tornando-a uma atividade realizada no turno em que as crianças estudam e, conseqüentemente, assumindo o coro escolar como uma ferramenta de educação musical, é necessário garantir seu viés democrático e, portanto, a não realização de qualquer seleção tácita. Para tal, seria necessário oferecer aos professores uma infraestrutura adequada e uma formação pedagógica imersa tanto em assuntos relacionados ao desenvolvimento músico-vocal infantil quanto em filosofias educacionais que valorizassem a vivência musical, em primeiro lugar, sem que isso as faça descuidar do produto artístico que porventura possa dela emergir.

Entretanto, foi possível identificar um movimento institucional na rejeição das práticas excludentes explícitas, no coro escolar. Até mesmo as professoras que praticam a seleção vocal explícita (*Carina* e *Triangulum*) declaram permitir, eventualmente, a entrada de crianças que não correspondem às suas expectativas musicais, seja por motivo de insistência por parte das crianças interessadas na atividade, como é o caso de *Carina*, ou por motivação social, conforme o seguinte relato de *Triangulum*, que permitiu a participação de uma garota por acreditar que, de alguma forma, a experiência contribuiria para o seu desenvolvimento extramusical:

uma carinha assim tão, meu Deus, assim: “Me leva pra casa!” Sabe? Aquela coisa assim! Eu falei: “Meu Deus, como essa menina precisa do coro! Como ela precisa do coro! Eu não quero nem saber como ela canta! Ela vai entrar!” (Balança a cabeça positivamente e expressa semblante de pena.) Tsc! Então, assim, já tive, é – Meu pecado! (Gargalhada) (*Triangulum*).

Destaco a minha percepção de aparente desconforto desta entrevistada, durante esse relato. Sobretudo quando ela arremata com a expressão “Meu pecado!”, ela demonstra sentir

estar em débito diante de um compromisso com a excelência artística e, por consequência, temer a minha reprovação.

Dois outros entrevistados (*Lyra* e *Leo*) relatam que suas escolas abandonaram a prática de seleção vocal por orientação da equipe pastoral à qual as atividades estavam subordinadas.

CLeo afirma:

a única coisa que eles pediram e isso eu vejo que é cem por cento é que não tivesse mais teste: colocar a criança que é afinada e tirar a criança que é desafinada. ((balança a cabeça de lado para o outro)) Isso não é permitido mais aqui. Nem aqui, nem em (Informação sob sigilo) também. Né? (...) são pouquíssimos lugares que eu ainda vejo gente fazendo teste com coro infantil (*Leo*).

Essa demanda institucional altera a lógica da organização coral escolar de *Lyra*, exigindo da entrevistada soluções criativas para driblar o entrave logístico, relacionado à infraestrutura das apresentações públicas, da forma como ela relata:

Aí, quando a gente vai apresentar, agora? (...) às vezes, junta e, às vezes, não junta. Vai o coral da manhã ou vai o coral da tarde. (...) E aí é mais fácil, de controle, de organização, de tudo isso, né". (...) Hoje é geral, minha filha! O que aparecer, a gente pega! (...) o coral já começou em março, agora, já sei quais são os problemas que a gente tem. Mas são problemas que são resolvíveis (*Lyra*).

Ao mesmo tempo em que se percebe, nas entrevistas de *Lyra* e de *Leo*, uma tendência ao abandono de procedimentos de seleção de crianças para compor seus coros, por parte da gestão escolar, o que pode revelar uma valorização do humano sobre a valorização do artístico, a entrevista de *Phoenix* permite entrever traços de incorporação de disposições do campo artístico – de formas de perceber, pensar e agir relacionadas à prática musical artística – pelo campo educativo, no processo que envolve a seleção do professor de música.

Quando, por exemplo, *Phoenix* descreve sua primeira incursão junto ao coro infantil, no contexto escolar, ela relaciona seu sucesso no processo seletivo docente à apresentação, para a escola, de um produto artístico-musical elaborado em um contexto coral não escolar, no qual ela encontrou condições de trabalho e logística favoráveis para tal:

(...) no início, (...), eu ainda estava na faculdade, (...), surgiu uma vaga num colégio importante aqui, (Informação sob sigilo) e **eu fui e levei uma fitinha K7** – tempo de fitinha K7, né. Isso foi lá em dois mil e um. Uma fitinha K7 **de um outro trabalho que eu já tinha feito com coro infantil. (...)** Levei a

gravação e levei meu currículo, mas a fitinha fez a diferença, eu acho! Então, eu fui contratada (...) por esse resultado da música (...), né, que foi um resultado bem bacana! (...) Foi, foi assim que eu entrei pra um colégio! ((gargalhada)) (*Phoenix*, grifos meus)

Nas palavras da entrevistada, não foi possível identificar critérios de seleção relacionados à prática pedagógica, o que pode encontrar explicação em três suposições: i) este tipo de processo seletivo docente valoriza e deseja o produto artístico, a despeito das práticas corais empregadas durante a sua concepção, havendo, portanto, uma valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação; ii) o produto artístico é compreendido como o resultado de práticas pedagógicas bem estruturadas, em torno de um público musicalmente plural; e/ou iii) ao considerar que o resultado artístico de qualidade atesta as habilidades docentes, o grande artista é naturalmente considerado um bom professor. Em outras palavras, possivelmente, a própria escola não percebe as fronteiras entre o artista e o professor na figura do regente, considerando, talvez, o produto musical apresentado como um reflexo direto (e, muitas vezes, exclusivo) de ações pedagógico-musicais bem estruturadas.

Dessa forma, ao selecionar esse professor por meio da avaliação de um registro artístico, a escola desconsidera que a lógica desse outro contexto, no qual o trabalho foi realizado, pode se diferenciar relevantemente do contexto escolar, seja por meio da seleção de um público específico e/ou por meio da logística disponibilizada, no que se refere a tempo e frequência de ensaio, espaços físicos adequados, recursos financeiros, dentre outros.

Em suma, a diversidade de processos seletivos de alunos para a composição de coros escolares parece estar condicionada a lacunas na formação pedagógica docente para a área, às pressões que o campo exerce sobre o trabalho dos professores de música e à priorização da excelência artística, que acachapa o processo educativo musical. Embora a crença no dom/talento se revele em duas entrevistas, não se encontram, nos discursos, elementos que confirmem a suspeita inicial da pesquisa de que ela seja um fator condicionante da prática de seleção.

Apesar de se poder considerar que a seleção vocal compõe a lógica artística, e o acolhimento pedagógico aos alunos em EIDMV está mais próximo da lógica educativa, aparentemente, não há correlação entre a adoção das práticas e a formação acadêmica dos entrevistados da pesquisa. Pois, há casos em que tanto bacharéis (formados para ser artistas – mais ligados, portanto, à lógica campo artístico) quanto licenciados (formados para ser

professores – que, portanto, espera-se que tenham incorporado lógicas próprias do campo educativo) adotam a prática da seleção vocal, explícita ou velada, em seus coros escolares. Talvez seja esse um indício, inclusive, de que a formação do professor de música ainda esteja ancorada na formação do artista, como propõe Pereira (2013). Assim, o professor e o artista não apresentam diferenças significativas em seus modos de agir, perceber e refletir sobre temáticas como essa.

Em sua versão tácita, a seleção se manifesta por meio de ações que visam à camuflagem das crianças em EIDMV, cujo desenvolvimento vocal se espera que aconteça naturalmente, muitas vezes. Em sua versão explícita, a seleção é realizada via testes de performance vocal, que não garantem um diagnóstico fiel de desenvolvimento músico-vocal da criança, dada a sua natureza intimidatória. Entretanto, quando não se revela na prática, a seleção se manifesta enquanto desejo – uma evidência de que, embora exista um esforço docente no sentido de que práticas historicamente legitimadas sejam alteradas, as mudanças ocorrem lentamente, revelando a “força-forte” do *habitus*.

4.3.2 Metanoia, *pero no mucho*: disposições em conflito

A *Chamaeleon* representa um contraponto a todos os demais entrevistados da pesquisa, no sentido de revelar a metanoia pela qual passou com relação à concepção do coro escolar, além de ter demonstrado uma maior incorporação de disposições do campo educativo, durante a sua trajetória de vida. Como já explicado anteriormente, metanoia significa “expansão da consciência”, ou seja, um processo de mudança no modelo mental que acaba por conduzir a uma nova maneira de se olhar a realidade (TRANJAN, 2019). Nessa perspectiva, chamo aqui de metanoia o processo de transformação do pensamento pelo qual a entrevistada passou durante a sua trajetória como professora de coro escolar, muito relacionado às concepções dessa modalidade de educação musical que embasaram a adoção e o abandono da prática de seleção em seus grupos.

Para a descrição dessa metanoia, que divido em três diferentes fases docentes, peço licença ao leitor para trazer um pouco mais das palavras da própria entrevistada, com o intuito de não camuflar a sinceridade e a beleza genuína da sua autoavaliação.

Assim sendo, a primeira fase docente vivenciada por *Chamaeleon* caracteriza-se por evidenciar disposições conservatoriais de *habitus*, incorporadas via senso comum e fortalecidas

no período formativo – embora tenha formação em Magistério e Letras, ela estudou técnicas de canto com uma professora particular. Corresponde, portanto, a um período de maior exigência por excelência musical, com a adoção da seleção vocal, entre os alunos.

Nesse contexto, ela se dedicou à construção de um repertório musical complexo, à busca da afinação e de uma sonoridade idealizada no seu coro. Sua exigência em relação à qualidade performático-musical dos alunos justificou, muitas vezes, o emprego de comportamentos abusivos, como relatado por ela: “nossa, eu fico pensando no que eu já falei pra essas crianças! Débora, eu pegava aquele negócio de partitura, do Piano, e fazia ‘Paf!’ ((gesticula uma pancada com a mão)) na tampa! ((gargalhada)) Era horrível!” (*Chamaeleon*).

Atualmente, ao avaliar essa fase docente que, em suas palavras, “tinha muito mais de Pinochet do que de Piaget” (*Chamaeleon*), a entrevistada entende que o coro só não se desfez por motivos de vínculos sociais. Sobre isso, ela afirma:

eu pensava: ‘Nossa! A Música foi tão forte na vida deles que deixou esse grupo muito unido’. E, recentemente, assim, tendo contato com a comunicação não violenta e mudando uma série de coisas, falei: ‘Não! Foi o contrário! Foi a amizade deles que fez com que eles encarassem esse... que entrássemos juntos nisso’. (...) musicalmente, hoje, eu faria as coisas de uma maneira muito diferente. Ainda que não tivesse os mesmos resultados, como não tenho (*Chamaeleon*).

Percebe-se, nessa fala, a idealização inicial da música como algo que dá força para superar as adversidades. Contudo, *Chamaeleon* mostra que seu pensamento mudou: a amizade das crianças é que permitiu que se superasse aquilo que foi feito em nome da música. Essa mudança de pensamento é característica das transformações que foram ocorrendo com o tempo, conduzindo-a a outras fases em sua metanoia.

Na contramão dessa primeira abordagem, a segunda fase de sua experiência docente, na qual ela assumiu o compromisso “Vou deixar de ser uma carrasca e me tornar uma educadora!” (*Chamaeleon*), teve como característica uma excessiva permissividade musical e comportamental – processo que se assemelha à Teoria da Curvatura da Vara, resumida na seguinte frase: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”⁶⁹ (SAVIANNI, 2000, p. 37). Mas curvar a vara para o lado oposto, em sua avaliação, colaborou para a

⁶⁹ Frase atribuída a Lênin, revolucionário comunista russo, no contexto em que foi criticado por assumir posições extremistas e radicais (SAVIANNI, 2000, p.37).

construção de uma cultura de descompromisso do público atendido, sobretudo com relação à frequência às aulas.

A transformação em direção a um olhar mais pedagógico, que marca essa segunda fase docente, sintetizado pelo abandono da seleção vocal, resultou de mudanças na vida pessoal da *Chamaeleon*, como ela própria descreve:

Quando eu caí nessa, foram duas coisas que mudaram a sonoridade do meu coro pra pior: foi quando eu me apaixonei pela Educação e quando eu me tornei mãe! ((risos)) Porque aí eu tive um outro olhar pras crianças, eu tive um outro olhar pra construção sonora, **eu migrei dessa história de que eu tinha que ser uma reprodutora de sonoridade alheia. Sabe?** Tinha que, é, não podia ser aquilo. Era um som agradável? Era. Mas aquilo não... era... tinha um prazo de validade. Né? Porque as crianças iam crescer. Eventualmente, eu ia começar de novo (*Chamaeleon*, grifo meu).

Nesse momento em que a entrevistada curva a vara totalmente para o lado oposto e assume como lema a frase “o som que vier é um som válido”, ela demonstra abrir-se à lógica do campo educativo, ao valorizar a democratização do acesso, contrariando sua antiga postura de hipervalorização do resultado, conquistado a qualquer custo humano. Contudo, esse processo de abertura à lógica do campo educativo se dá tão radicalmente a ponto de a agente ignorar as necessidades de construção de uma estética musical, abrindo mão da intervenção pedagógica que conduza à formação. É importante esclarecer que considero o acolhimento, a democratização do acesso como um passo pedagógico importante, sem que isso exclua a valorização do processo músico-educativo e, portanto, uma preocupação com a construção artística coletiva. Não é uma questão de antagonismo, mas de equilíbrio e de balanceamento, de dialética.

A valorização do humano na prática da *Chamaeleon*, expressa na frase “eu não estava muito preocupada com a sonoridade em si, mas que as crianças fossem felizes” (*Chamaeleon*), também se revela na descrição de uma experiência musical que permitiu a interação física de seus coros escolares pertencentes a diferentes contextos escolares, bem como os resultados positivos decorrentes dessa interação para a socialização dos alunos, como no trecho a seguir:

a gente fez a apresentação em conjunto (...) E as crianças apresentavam de pijama e tal. Foi uma coisa muito gostosa! Era um pijama e um bichinho. E as crianças da escola particular, cada criança meio que adotou o figurino de uma criança da escola pública. E isso foi muito lindo! Foi uma experiência muito bonita, porque, nos ensaios em conjunto, eles ficaram muito amigos (...) Aí, (...) um menino do CAIC⁷⁰, pegou uma folha e fez um aviãozinho. E as minhas crianças da escola privada ficaram assim: “Cê sabe fazer?” E ele se sentiu um

⁷⁰ Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

máximo, porque ele fez uma oficina ali, com os outros, de aviãozinho! Enfim, é, são experiências muito legais, assim, de troca, de... então, **nesse caso**, Débora, ((entre risos)) **eu acho que a sonoridade era a meNOR das minhas preocupações! Se tava afinando, se não tava!** Foi uma experiência bacana (*Chamaeleon*, grifo meu).

Aqui, a valorização da dimensão humana parece se alinhar à concepção de currículo, pela entrevistada, enquanto “relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.18). Contudo, assim como Moreira e Candau (2007) também consideram como currículo os procedimentos e os conhecimentos escolares, é preciso pensar no papel da escola enquanto instituição social que se diferencia das demais por ser o espaço de construção do conhecimento. Nesse sentido, importa que as práticas escolares promovam a felicidade dos alunos. Mas importa, igualmente, que o conhecimento seja distribuído, que sua construção seja promovida.

Após um hiato de sete anos no coro escolar, período em que ela se dedicou ao ensino de História da Arte, ela retoma sua prática na área considerando a importância da construção sonora coletiva como algo inerente ao subcampo coral infantil, não lhe sobrepondo, contudo, ao processo educativo. Nessa terceira fase, ela se avalia como “mais equilibradinha”, na valorização de aspectos artísticos e educacionais, considerando importante a construção de uma experiência musical que seja também divertida, musicalmente significativa, e entendendo a performance como a “pontinha importante do *Iceberg*”, mas não a finalidade principal da atividade.

O abandono da prática de seleção vocal culmina na aceitação da coexistência de comportamentos musicais plurais para a construção da sonoridade do grupo, como a entrevistada declara:

A pluralidade é que faz o coral ser mais elaborado! A partir do momento em que eu tenho quatro discursos melódicos, totalmente distintos, diferentes, mas que têm consciência de que são portadores daquela identidade, eles se completam e eles ficam lindos! E é isso que vai dar o porquê de estar ali. E é isso! (Gargalhada) É uma prática social! (*Chamaeleon*)

A concepção do coro escolar como uma atividade que permita a formação global da criança ou, em outras palavras, a adoção de uma prática coral com um viés holístico, por parte de *Chamaeleon*, como fruto do ajuste de suas disposições e das lógicas dos campos artístico e educativo, revela-se explicitamente no recorte a seguir, já apresentado anteriormente:

O repertório desse ano é ligado ao tema da Feira do Conhecimento dessa escola (...) que a “Semana de Arte Moderna”. (...) Eu pensei nesse movimento (...) nesse sentido de apropriação do que é nosso. (...) É uma coisa, mais ou menos, “meu canto, meu lugar” (...) Que espaços eu ocupo com a minha voz? É, no meu bairro, na minha escola. ((gargalhada)) (...) Seria muito legal que desse, assim, pra trabalhar. Porque eu acho muito importante que as crianças entendam, nesse ponto que a gente tá, hoje, não só de pós Pandemia, dessa bagunça que virou, né, o conhecimento. (...) Por que tipo de informação a gente transita? (...) Então, do que é legal eu me apropriar? (...) Que discursos eu preciso ter pra sobreviver, pra deixar o outro sobreviver, né? Onde está o discurso do outro? Então, ((entre risos)) se eles cantarem desafinado, mas aprenderem um pouquinho disso, tá valendo! ((gargalhada)) Essa é a ideia! (*Chamaeleon*)

Entretanto, na ocasião da entrevista, a “força forte” do *habitus* se revela paradoxalmente em seu depoimento quando ela também acolhe como legítimo o discurso da instituição escolar em favor da seleção, na ocasião em que ela era praticada, sob o argumento da garantia da saúde vocal das crianças não acolhidas na atividade - fato que pode levantar as seguintes questões: Não seria possível realizar uma atividade coral junto a um grupo plural de crianças, assegurando-lhes a saúde vocal? Por que uma criança deveria estar previamente preparada vocalmente como condição para compor o coro na escola? Não seria essa uma das finalidades da proposta: preparar-lhe vocal e musicalmente?

De acordo com *Chamaeleon*, sua escola não exigia que os coros tivessem que ser “extremamente inclusivos”. A naturalização de tal prática pela instituição é dessa forma defendida:

(...) existia **uma fala muito bacana da coordenação pros pais** (...) Como o coro já existia fazia bastante tempo, né, já tinha o repertório estruturado e tudo, a coordenação falava: “Olha, existe não é uma exclusão, o teste. É uma questão de preservação de proteção vocal. Porque se uma criança, sem preparo, entra aqui, ela pode ter uma lesão! Então, pra que ela possa ter esse preparo e exercitar, se ela realmente quiser, existe todo esse preparo nas aulas”. Ia tudo por conta das aulas de canto⁷¹! ((gargalhada)) Então, nesse caso, eu acho que a gente conseguiu muita coisa por conta disso (*Chamaeleon*, grifo meu).

⁷¹ “Aula de canto” era o nome contraditório que se dava às aulas de música da escola, como componente obrigatório. Na minha visão, essa contradição se dá uma vez que essas aulas eram um espaço no qual as crianças cantavam canções e realizavam atividades musicais, sem que houvesse, necessariamente, um trabalho de técnica vocal”.

Aliás, embora ela afirme que “o ato de cantar em coro deveria ser, por definição, uma atividade inclusiva” (*Chamaeleon*), ela não acredita que a exigência de que o canto coral seja uma atividade democrática culmine em ações exitosas quando, na maioria das vezes, essas crianças não são pedagogicamente acolhidas. Do contrário, a entrevistada afirma que elas são inseridas em grupos que lhe oferecerão apenas uma experiência musical, que consistirá na repetição de repertório, ou seja, na memorização de canções aprendidas por um processo de imitação, sem qualquer intervenção pedagógica que se comprometa com seu desenvolvimento músico-vocal. Nesse sentido, *Chamaeleon* afirma:

O ato de cantar em um coro deveria ser, né, por definição uma atividade inclusiva. Mas, é bem diferente um processo educacional inclusivo, de fato, e um agrupamento de pessoas cantantes ((risos), ali. Né? Um agrupamento de pessoas que vão ali só pra executar um... um determinado elemento sonoro que alguém determinou que aquele grupo faria. E num num é por aí! Então, existe uma necessidade a ser atendida, uma necessidade individual, uma coleta de parâmetro mesmo, uma coleta de necessidades dessas crianças (...) Então, existe mesmo um ganho? Porque simplesmente pegar crianças (...) com com::: ... base em critérios que não sejam musicais e colocar pra cantar junto, isso é um erro absurdo! Porque não vai resolver nem uma coisa [performance], nem outra [ajudar a criança em dificuldade]. Essa criança não vai ter ganho cognitivo (...) muito menos, (...) musical, sendo colocada num num grupo inadequado. Inadequado, que eu digo, é heterogêneo em uma intensidade, em em uma escala, que fica inviável qualquer tipo de trabalho (*Chamaeleon*).

Dessa forma, para ela, o problema não está exatamente na exigência institucional de que a atividade coral seja democrática, mas no discurso de inclusão que não se concretiza, na prática. Como *Leo*, ela parece defender a necessidade de a atividade coral ocorrer contando com mais tempo, onde aconteçam aulas e ensaios. As aulas como espaços para o trabalho musical mais amplo – inclusive com intervenções visando o desenvolvimento músico-vocal –, e os ensaios como espaços para trabalhar o canto coletivo, uma experiência prática e artística que resulta e dialoga com o ensino de música.

Segue-se, também, à defesa outrora apresentada, uma crítica a outro tipo de proposta de inclusão coral escolar que acabou por ser excludente. *Chamaeleon* narra a história de uma rede escolar muito conhecida, no Brasil, que se propôs a mudar a dinâmica de seleção de seu coro, substituindo as crianças que integraram o coro por meio de testes vocais pelas crianças que apresentavam baixo desempenho acadêmico, provavelmente, por acreditar que essa ação impactasse positivamente em seu rendimento escolar. Ela lamenta:

(...) o coro da (Informação sob sigilo) tinha mais de 100 cantores, naquele rigor de qualidade, de excelência, né, que acho que é o mesmo pra todas as (instituições) (...) Quer dizer, metodologicamente, questionável ((gargalhada))

(...) E, aí, quando houve essa alteração na forma de atuar das escolas, a (Informação sob sigilo) que sempre fez seleção, que sempre trabalhou com esse tipo, né, de ideal de sonoridade, o critério para participar do coro passou a ser não ir bem nas aulas, nas provas! Então, o (Informação sob sigilo) [regente] saiu um ano, de férias, com um coro impecável. (...) E voltou, no ano seguinte, “Cadê o coro?” “Não, ó, as crianças tão aí.” Então, as crianças já iam pra lá sabendo que aquilo era um castigo, porque elas tinham notas ruins, sem nenhum envolvimento com Música, (...) E os cantores dele não podiam cantar! Esse foi o fim do coro da (Informação sob sigilo) daqui! Foi triste. Foi bem triste.

Em resumo, para atingir o equilíbrio em suas práticas junto ao coro escolar, que se manifestou por meio de ajustes de suas disposições ligadas tanto ao campo artístico quanto ao campo educativo, parece ter sido necessário que *Chamaeleon* migrasse de um extremo ao outro, como explica a Teoria da Curvatura da Vara. Contudo, quando a entrevistada legitima a defesa da escola à prática de seleção vocal, sob um argumento questionável – o da proteção vocal -, demonstra a força de atuação de disposições conservatoriais de *habitus*, que insistem em permanecer, a despeito das mudanças.

Além disso, *Chamaeleon* critica a proposta de abandono da prática de seleção vocal, que acaba por se resumir apenas a um discurso, sem que se apresentem soluções concretas para o ensino de crianças em EIDMV, ou por continuar sendo excludente, ao se pretender acolher unicamente as crianças com baixo rendimento escolar.

4.3.3 Buscando uma síntese provisória

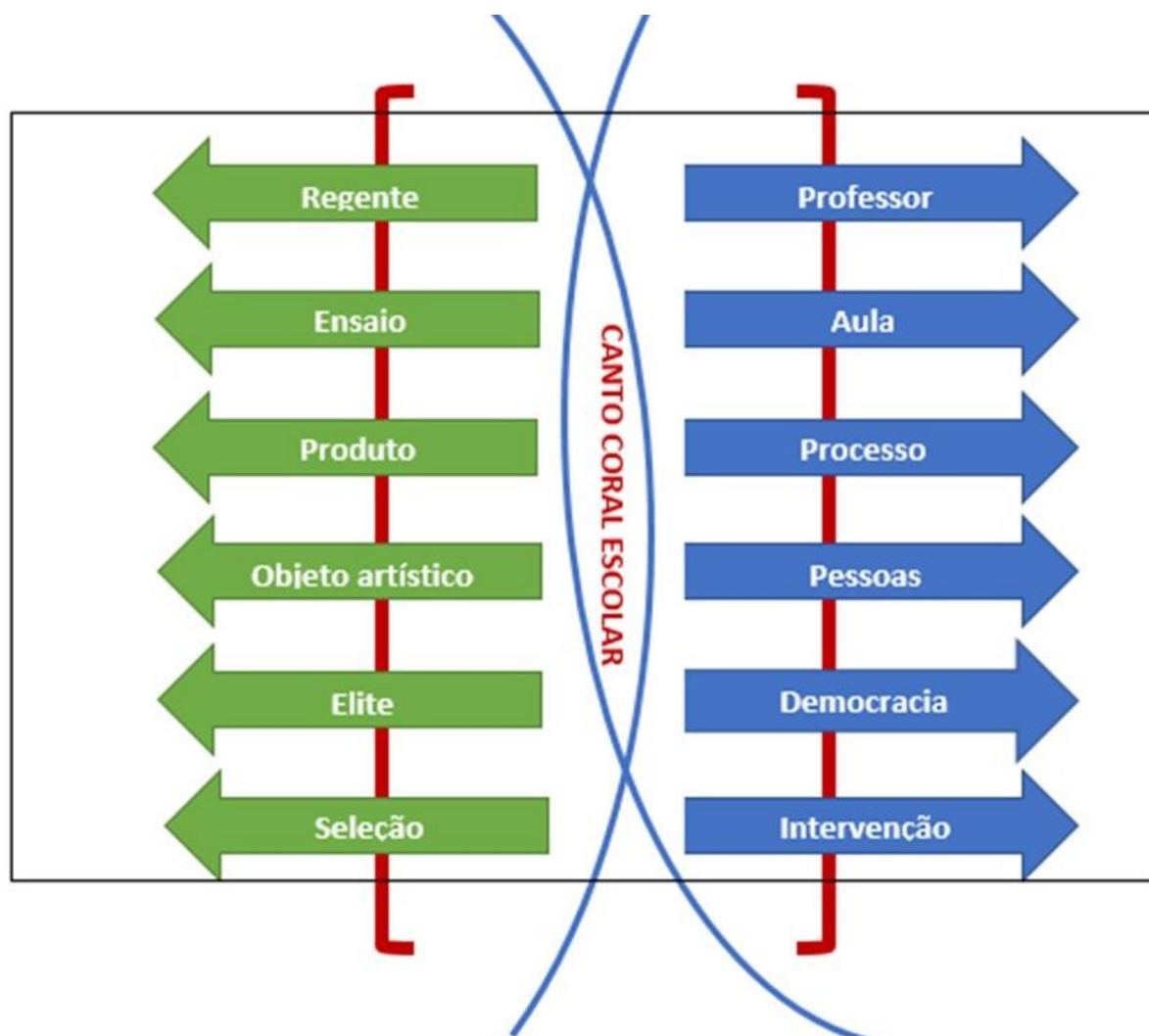
O caso de *Chamaeleon* permite, portanto, ilustrar como a prática dos professores / regentes de coro escolar é complexa e, por vezes, contraditória. A complexidade se revela já na própria identificação da atividade: aula / ensaio; e do responsável por ela: professor / regente; refletindo-se na valorização produto / processo e, portanto, na preocupação com a obra ou com as pessoas.

Essa complexidade revela que, no encontro do campo artístico com o campo educativo, a formação do subcampo ligado ao coro escolar (mas que se pode pensar de forma mais ampliada, em relação ao ensino de música nas escolas) não origina uma lógica própria, oriunda de uma síntese das lógicas dos campos de origem. Observa-se uma impermeabilidade entre esses campos, uma disputa em torno do que é legítimo.

É interessante perceber que as lógicas do campo artístico não estão circunscritas a seus agentes, influenciando percepções e ações de outros sujeitos escolares – o que contribui para fortalecer a hipótese de Pereira (2013) de que o *habitus* conservatorial transcendeu as escolas de música tendo seu raio de ação expandido para o senso comum.

Essa disputa tem resultado em dicotomias que, por sua vez, têm oferecido obstáculos a uma prática coral realmente educativa e transformadora. A figura 12, a seguir, procura esquematizar as lógicas que se opõem:

Figura 12 – Lógicas em disputa



Fonte: elaborado pela autora.

É interessante observar que, mesmo nas propostas que consideram maior tempo e uma melhor infraestrutura, essa separação se mantém: pensa-se em um espaço para aulas de música, onde a intervenção pedagógica ocorrerá; e em um espaço para o ensaio, onde a prática coral será construída.

Essa dificuldade de construção de uma terceira lógica, a partir do encontro das outras duas, não é exclusiva do coro escolar. O encontro de diversos campos com o campo artístico tem se dado nessa perspectiva: nas licenciaturas em música, por exemplo, Pereira (2013) evidencia as disputas entre as lógicas do campo artístico e do campo educativo; e Velho (2019) mostra as dificuldades que resultam do encontro das lógicas do campo artístico com o campo acadêmico no ensino superior.

Esta pesquisa contribui para reforçar como essa tendência tem provocado obstáculos ao desenvolvimento de uma educação musical transformadora via o canto coral escolar. Torna-se importante enfatizar que esses antagonismos, essas lógicas em disputa, não são exclusivas daqueles que lidam diretamente com a atividade coral, mas podem ser observadas nas ações e percepções de diretores, professores de outras áreas do conhecimento, dos estudantes e da comunidade escolar.

Essa disputa tem sido perpetuada ao longo dos anos: já era observada nas indicações da Revista de Ensino, na primeira metade do século passado, e permanece nos coros escolares mineiros. Disposições conflitantes são incorporadas nos processos de socialização e reforçadas na formação superior e na atuação profissional: o *habitus* híbrido de que nos fala Setton (2002). Ainda assim, é possível pensar que as disposições conservatoriais de *habitus* têm maior força, pois há um forte desejo pela qualidade do produto artístico final, que reflete na imagem daquele que está à frente do grupo.

Esse desejo pela qualidade do produto artístico final, como comentado anteriormente, não é algo essencialmente ruim. Torna-se ruim quando sua conquista se dá a qualquer custo: via exclusão, via silenciamento de vozes, via afastamento das pessoas e das práticas musicais. Toda essa situação é levada à cabo por diversas razões: pela formação, ainda pautada predominantemente pela lógica conservatorial, desvalorizando o campo pedagógico; formação essa que não oferece aos profissionais condições para o trabalho pedagógico com crianças em EIDMV; pelas escolas, que não valorizam a atividade musical e, assim, não oferecem condições materiais – infraestrutura e tempo, por exemplo - para que a prática musical aconteça da melhor forma.

Ou seja, a seleção vocal, seja ela tácita ou explícita, ocorre por uma forte cumplicidade entre *habitus* e campo – cumplicidade essa que, por ocorrer via “estruturas estruturadas e estruturantes”, tem permanecido, atualizando-se. Mas isso não significa que não seja possível mudar. A mudança pode ocorrer de diferentes formas, como na metanoia observada no percurso profissional de *Chamaeleon*. Os resultados dessa investigação podem nos orientar em algumas direções.

Em primeiro lugar: é preciso valorizar a educação. É preciso que a formação dos professores considere, cada vez mais, aproximar-se da realidade escolar e fazer dela um eixo central de suas práticas curriculares. Isso permitirá a percepção, dentre várias outras, de que o canto coral escolar é uma possibilidade de efetivação do ensino de música nas escolas. Mas que, para além do gestual de regência e da prática de cantar em coro, os professores em formação precisam contar com conhecimentos específicos que os permitam agir de forma inclusiva e democrática no contexto escolar. Dirijo esta reflexão especialmente à formação do professor por entender que é a esse profissional que cabe o ensino de música nas escolas.

Além disso, é preciso valorizar a Arte. Compreender o papel formativo da arte na constituição do ser humano e oferecer condições mínimas para que a educação musical possa se efetivar plenamente. É um processo amplo de conscientização não só dos sujeitos escolares, mas de toda a sociedade.

Enquanto as lógicas não se tocarem de fato, não se permitirem transformar para a criação de um lugar para o coro escolar – e para o ensino de música, de forma mais ampla – exclusões continuarão acontecendo nos mais diversos níveis. Exclusões que marcam vidas inteiras no relacionamento com a música – essa que é considerada pela legislação educacional como uma potente linguagem que constitui os modos das pessoas serem e estarem no mundo.

NOTAS FINAIS

Sob a justificativa de que a prática de seleção vocal marca negativamente a experiência de pessoas, podendo afastá-las da atividade musical por toda uma vida, este trabalho teve como principal objetivo compreender a relação dos professores de música com o fenômeno da desafinação vocal infantil em coros escolares mineiros.

Para que tal compreensão se desse, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- i. problematizar a questão da desafinação vocal infantil;
- ii. investigar permanências, atualizações e mudanças nas orientações pedagógicas relacionadas ao coro escolar, em Minas Gerais, nas últimas décadas;
- iii. conhecer as práticas dos professores de música diante do fenômeno da desafinação vocal infantil;
- iv. identificar, nas práticas, atualizações e/ou permanências históricas relacionadas à concepção do coro escolar;
- v. estabelecer relações entre a formação dos professores, suas crenças e suas práticas.

A aproximação com o campo, a partir dos formulários eletrônicos, enviados para 2.528 *e-mails* de escolas de Educação Básica e divulgados via redes sociais, permitiu a localização de apenas vinte professores que atuam junto a coros escolares no estado de Minas Gerais. Sob o ponto de vista da localização dos professores, o envio dos formulários se mostrou um instrumento de baixa eficácia. Entretanto, sob o ponto de vista de produção de dados, foram fundamentais para que os perfis profissional e acadêmico dos entrevistados fossem traçados, bem como para refinar e apontar novas questões de entrevista.

Já a realização de entrevistas, via *Google Meet*, permitiu a superação de entraves como a distância, o deslocamento geográfico e a necessidade de distanciamento social, imposta pela pandemia da COVID-19, bem como o armazenamento automático do material, pela própria plataforma *Google*. A opção pela entrevista semidiretiva ou semiestruturada foi fundamental, por permitir a exposição das questões investigadas e seu aprofundamento, de maneira singular, a depender da interação com cada um dos entrevistados da pesquisa.

O levantamento bibliográfico referente ao coro escolar, sobretudo ao contexto do Canto Orfeônico, viabilizou a identificação de crenças e práticas históricas, que foram se constituindo como uma *doxa* incorporada em maior ou menor grau pelos agentes ao longo de seus processos de socialização. A teoria bourdieusiana forneceu bases para a compreensão i) das relações existentes entre *habitus/capital*, campo e prática e ii) de que *habitus* não é destino; e a literatura

dedicada à compreensão do desenvolvimento músico-vocal infantil apresentou bases para o questionamento de crenças como a do talento inato, bem como apresentou possibilidades pedagógicas para o ensino de crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal.

A utilização dos processos de codificação e de categorização, propostos por Bogdan e Biklen (1994) e Farias, Impolcetto e Benites (2020), foi fundamental para construção da teoria que buscou explicar, no contexto investigado, a relação do *habitus* e do campo na produção das práticas docentes, sobretudo, junto às crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal (EIDMV). As possibilidades que essa ferramenta metodológica abre para a criação e reorganização de categorias e subcategorias de análise permitiram o tratamento do grande volume de dados, produzidos a partir da realização das entrevistas.

Essa pesquisa partiu da premissa de que a exclusão de alunos das atividades de canto coral extrapola a realização explícita de seleção vocal, uma vez que não lhe são oferecidas as condições técnico-musicais necessárias para que eles se apropriem da linguagem musical. A partir dessa premissa, a hipótese apresentada foi a de que a seleção vocal permanece tácita nas práticas de professores de coros infantis, tendo como fatores responsáveis a falta de conhecimento relacionado à natureza do desenvolvimento músico-vocal infantil e, talvez, à *doxa* construída pelo campo, ao longo de sua história.

Essa hipótese se confirma, mas se mostra insuficiente para explicar todo o fenômeno em torno da exclusão de crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal em coros escolares mineiros. Isso se explica por dois motivos: i) além da seleção tácita, a seleção vocal explícita também é praticada, no contexto escolar; e ii) além da *doxa* construída em torno do campo e da falta de formação docente, as precárias condições oferecidas pela escola ao professor e as pressões dos contextos escolares por produtos artísticos (apresentações públicas) contribuem para que a seleção vocal ganhe novas roupagens e se sustente, enquanto prática histórica.

Primeiramente, esta pesquisa revela a inexistência da formação docente para o subcampo do canto coral infantil, sobretudo escolar. Nem as Licenciaturas, nem os Bacharelados habilitam o egresso para atuar de forma consistente no campo, de modo a saber tomar decisões pedagógicas. Isso se evidencia na ausência da oferta de componentes curriculares que abordem diretamente questões específicas vinculadas a essa prática, e, na percepção dos entrevistados da pesquisa, no fato de que a universidade está distanciada da realidade da escola de Educação Básica. Como consequência, o olhar para o coro escolar é

construído ao acaso ou a partir das lógicas do campo artístico, já naturalizadas no campo educativo, onde a performance é supervalorizada, em detrimento do processo pedagógico.

A partir desse dado, ao estabelecer relação entre formação e prática, a pesquisa mostra que tanto licenciados quanto bacharéis em Música praticam algum tipo de seleção vocal em seus coros escolares. Além disso, revela-se a crença de que ser um bom músico é suficiente para que a docência seja exercida. Nos limites da amostra analisada nesse trabalho, nem mesmo a licenciatura foi capaz de construir um olhar pedagógico consistente no seu egresso, visto que houve entrevistados licenciados que não se reconhecem como professores, a exemplo da entrevistada que se considera cantora-regente-professora.

Em diferentes níveis, os entrevistados intuem sobre os fatores que determinam a dificuldade musical dos alunos, não conseguindo, entretanto, na sua maioria, agir pedagogicamente com fins a dirimir o problema. Além disso, os professores não têm tempo para realizar diagnósticos individuais, na sala de aula. Como consequência, ou o fenômeno da desafinação vocal é deliberadamente ignorado ou as crianças são escondidas, silenciadas, no coro, submetidas, portanto, a uma seleção tácita.

Em sua versão tácita, a seleção se manifesta por meio de ações que visam à camuflagem das crianças em EIDMV, cujo desenvolvimento vocal muitas vezes se espera que aconteça naturalmente. Em sua versão explícita, a seleção é realizada via testes de performance vocal, que não garantem um diagnóstico fiel de desenvolvimento músico-vocal da criança, dada a sua natureza intimidatória. Entretanto, quando não se revela na prática, a seleção se manifesta enquanto desejo – uma evidência de que, embora exista um esforço docente no sentido de que práticas historicamente legitimadas sejam alteradas, as mudanças ocorrem lentamente, revelando a “força-forte” do *habitus*.

Quando a análise é feita a partir das noções de talento inato ou de disposições incorporadas, observa-se que as duas coexistem, no universo investigado. Por um lado, há entrevistados que demonstraram crença na existência do talento inato ou, de outro modo, de que a afinação vocal seja reflexo de aptidões naturais, determinando o sucesso ou o fracasso de uma criança no coro escolar. Por outro lado, há quem demonstre a compreensão de que a aptidão pode ser resultado de investimento em tempo e em capital cultural. Isso acontece, por exemplo, quando parte dos entrevistados explica o fenômeno da desafinação vocal como resultado da ausência do cultivo musical durante a socialização primária de seus alunos.

Entretanto, a crença na possibilidade de incorporação de disposições pelo aprendizado tardio não parece ser suficiente para garantir práticas democráticas, uma vez que o campo não oferece condições para que esse aprendizado aconteça. Além disso, traços de *habitus* conservatorial são identificados em discursos dos entrevistados da pesquisa. Identificam-se as seguintes práticas, que revelam disposições conservatoriais de *habitus* incorporadas: i) a priorização da técnica, quando se valoriza mais a performance do que a vivência musical; ii) forte fronteira entre conhecimentos musicais e pedagógicos, quando o conhecimento técnico-musical é considerado como quesito básico e suficiente à docência; e iii) propensão à seletividade, quando a prática de seleção vocal de crianças “aptas” se manifesta tanto explícita quanto tacitamente.

Assim, o *habitus* conservatorial, que continua atravessando e produzindo a história por meio de sua incorporação pelos agentes da pesquisa, age como sério limitador para que o ensino de coro na Educação Básica seja uma ferramenta democrática de educação integral dos alunos. Isso acontece, sobretudo, quando se propõe mudanças nas práticas. Ou seja, a prática da seleção tácita confirma o que Pereira (2013) já apontava em relação ao *habitus* conservatorial: a tradição (seleção explícita) se perpetua na inovação, fazendo com o que as reformas propostas, durante os processos de mudança histórica, tornem-se “cosméticas e periféricas”.

Como se evidenciou no capítulo 1, a lógica do coro escolar é marcada pelo conflito de duas lógicas, oriundas do espaço de intersecção entre dois campos: o campo educativo e o campo artístico. A lógica resultante não se mostra como uma síntese das outras duas, mas como uma justaposição de crenças em disputa, fazendo do coro escolar um fenômeno complexo e paradoxal.

Atualmente, o coro escolar é realizado tanto no âmbito da aula de Música quanto no espaço do contraturno escolar, dependendo do contexto. O coro concebido fora das aulas de Música, mais comprometido com as demandas artísticas, é simbolicamente mais valorizado do que o outro, que possui um caráter formativo musical, confirmando a percepção de que o coro escolar se dá em meio a conflitos de lógicas dos campos artístico e educativo: um é aula, outro é ensaio; em um atua o regente, em outro atua o professor; em um se dá a construção da performance artística, no outro a formação musical.

A lógica construída em torno do coro escolar impõe uma série de desafios ao professor de Música. Os professores lidam com uma estrutura precária, oferecida pelas instituições, com o desinteresse de uma parcela dos alunos e com a diversidade de maturidade músico-vocal dos

alunos. Assim, para além da falta de recursos disponibilizadas pelas escolas, a condição de atuar junto ao coro escolar a partir da lógica artística de seleção de alunos se apresenta ao professor como sendo mais confortável do que ter que lidar com os desafios apresentados por um grupo social, comportamental e musicalmente plural.

As aulas de coro que não são ministradas no contraturno escolar possuem menor duração de tempo, tornando mais difíceis ainda as possibilidades de intervenções pedagógicas. Isso significa que os professores de música, cujas aulas de música integram o currículo no turno escolar, possuem menor chance de fornecer apoio pedagógico aos alunos em EIDMV.

Quando o coro escolar é desenvolvido no contraturno, a dinâmica permite que o professor transite melhor entre objetivos educacionais e/ou artísticos, a depender das pressões que o contexto exerce sobre a sua atuação. Quando, porém, ele é uma metodologia de educação musical utilizada nas aulas de Artes/Música, cujo objetivo principal não é a preparação de concertos, essas lógicas entram em conflito. Considerando que, no contexto do Canto Orfeônico, a professora unidocente era a encarregada de realizar o trabalho de técnica vocal e de preparação dos coros para os concertos cívicos, talvez essa falta de clareza de objetivos do coro escolar possa ser compreendida como uma herança histórica.

A reunião de grupos de alunos em idades muito díspares não permite ao professor de Música ensinar adequadamente a nenhuma das faixas etárias, em decorrência da dificuldade de se encontrar estratégias pedagógicas que contemplem as diferenças vocais e cognitivas. Muitas vezes, os professores de Música perdem seu espaço de aula ou precisam rever seu planejamento a fim de que a escola priorize a realização de outras atividades, e isso demonstra que, além da escola desvalorizar o coro enquanto uma ação formativa, ela não se organiza para que essa ferramenta de educação musical se efetive.

Quanto à pedagogia do ensino, o contexto atual guarda similaridades em relação às orientações históricas orfeônicas de respeito ao estágio de desenvolvimento musical infantil. Embora o repertório mencionado pelos entrevistados aponte para uma tendência de desmilitarização do coro escolar, a partir do abandono de hinos cívicos e nacionalistas, ele conserva, contudo, o ideal de educação estética. É também interessante destacar que, mesmo quando se propõe a ser popular, acaba sendo um popular “elitista”, “higienizado”.

Embora as aulas do coro escolar tenham como similaridade maior o ensino de canções, elas adquirem estruturas variadas, de acordo com as especificidades de cada contexto nas quais

são realizadas. As práticas de diagnóstico e intervenção pedagógica junto às crianças em EIDMV não são mencionados pelos professores, durante a descrição da dinâmica das aulas, o que pode indicar o lugar marginal que elas ocupam no planejamento docente. As abordagens do coro escolar revelam mudanças históricas, como o abandono do ensino de teoria musical e da estética militarizada, adquirindo uma roupagem mais lúdica.

Dos seus usos e funções, não se percebe a utilização do coro como uma ferramenta para a construção de conhecimentos musicais, na Educação Básica. Do contrário, seu fim é a performance pública, muitas vezes demandada pelas instituições escolares. A partir do universo investigado, não há uma similaridade na concepção de coro escolar. Em algum grau, ele interage com outros projetos institucionais, contribuindo no ensino de conteúdos de outras unidades curriculares. Raras vezes ele se impõe enquanto área de conhecimento e não como apoio para outros aprendizados.

Além disso, permanece, pois, a tendência da utilização histórica da aula de música para a preparação de festividades escolares, obscurecendo seu caráter educativo, como área de conhecimento, e impedindo que o professor realize um trabalho mais continuado de educação musical. Ou seja, o “lugar” do coro escolar na Educação Básica permanece sendo aquele historicamente constituído: como uma ferramenta agradável para o trabalho com outros conhecimentos e o de ornamentação do currículo festivo.

Em síntese, é difícil pensar em aulas dedicadas à inclusão de crianças em EIDMV no coro, quando as condições que cercam o trabalho docente, como o tempo de aula semanal reduzido, o excesso de alunos por aula e a inadequação dos espaços físicos contribuem para que o professor não tenha tempo e oportunidade para pensar em acolher pedagogicamente esses alunos. Tudo isso, associado à preocupação em ofertar um resultado que agrade à direção e à comunidade, permite considerar que a prática de seleção vocal nos coros escolares, nesse contexto da Educação Básica mineira, seria um instrumento facilitador da realização das aulas pelos professores, por mais triste que seja essa constatação.

Retomando a ideia de que o coro escolar se situa na intersecção entre os campos educativo e artístico, a pesquisa revela fortes embates entre as lógicas inerentes a cada um desses campos. Nessa perspectiva, proponho a tese de que o coro escolar, como expressão do ensino de música, é um fenômeno altamente complexo e contraditório, marcado pela disputa de legitimidade da lógica própria do campo artístico e da lógica própria do campo educativo. Nessa disputa, lógicas artísticas incorporadas pelos agentes escolares e pela própria sociedade

se sobrepõem às finalidades educativas da Música como importante área de formação na educação básica. Nesse contexto, a seleção vocal é um instrumento próprio da tradição conservatorial e, por isso, ligada à lógica do campo artístico, que acaba sendo impulsionada pela falta de abertura do campo educativo e de seus agentes às demandas dessa prática.

O que se observa é que o encontro desses campos não promove uma síntese, não produz algo novo. Como se as *doxas* dos dois campos que se encontram fossem impermeáveis, fazendo com que os sujeitos incorporem disposições conflitantes e, assim, construindo nos agentes *habitus* híbridos que engendram práticas muitas vezes incoerentes e paradoxais.

Nessa disputa, a lógica artística parece ser mais forte: na contradição é ela quem acaba definindo as práticas. A performance de alta qualidade é símbolo de distinção tanto da escola, quanto do regente e das crianças. É em nome dessa distinção que a seleção é autorizada e realizada, explícita ou tacitamente. Distinção que transmuta capital simbólico em capital econômico: conquistas materiais são obtidas como recompensas e, ao mesmo tempo, como investimento para a manutenção e impulsionamento do *status quo*.

É dessa forma que, embora a escola muitas vezes não entenda que a natureza da atividade demanda condições específicas para a sua realização, a lógica de produção artística se sobrepõe aos interesses pedagógicos, sobretudo, porque ela foi incorporada pela escola. Em outras palavras, não tem sido possível acolher pedagogicamente crianças em EIDMV porque há um compromisso tácito entre os agentes escolares com a produção de performances públicas.

Todos participam da *illusio*, comungando do interesse pela distinção que a prática musical de qualidade oferece. E, para que ela aconteça, o caminho mais rápido possível, diante das condições oferecidas, é o caminho da exclusão, da reprodução das desigualdades sociais. E mesmo os excluídos compreendem e aceitam a exclusão, tomando parte nesse processo de violência simbólica que os marcará ao longo da vida, aceitando que “de fato, não nasceram para a música”.

As falas dos entrevistados da pesquisa apresentam vocabulários tanto do campo artístico, quanto do campo educativo. Assim, emergem dicotomias como professor/regente, aula/ensaio, sala/palco, ensino/regência e seleção/inclusão. As entrevistas revelam a existência de fronteiras culturais cristalizadas, entre os agentes e entre os campos educativo e artístico: i) O regente rege. O professor ensina; ii) O regente trabalha com coristas “talentosos”. O professor acolhe a pluralidade de comportamentos músico-vocais e cria condições para a apropriação da

linguagem musical, pelas crianças; iii) O regente não admite lidar com questões relacionadas à indisciplina. Gerar interesse pela atividade coral e criar rotina de aula é tarefa do professor.

Ou seja, enquanto o regente se volta para a construção da sonoridade vocal coletiva, bem como para a construção de um repertório de obras musicais cuja principal finalidade é a performance pública, o professor, não necessariamente comprometido com essa finalidade e orientado por documentos como o Projeto Pedagógico e a BNCC, permitiria aos alunos a construção de conhecimentos musicais, a partir de vivências de apreciação, de criação e de performance, por exemplo.

Obviamente, as funções dos diferentes agentes se tocam. Quando o regente está ensinando técnica vocal e corrigindo trechos melódicos, por exemplo, ele age como professor, ainda que temporariamente. Quando o professor, ao utilizar a ferramenta canto coral para ensinar música, conduz gestualmente o grupo para cantar de forma simultânea – ainda que esses gestos não sejam reconhecidos pelo campo artístico - ele age como um regente.

Ao não ter clareza de sua função, no contexto escolar, o regente e o professor se sentem “peixes fora d’água”. O regente, que se preocupa com o resultado artístico final do seu trabalho, não se compromete com a construção de conhecimentos musicais, nem com questões extramusicais, como é o caso da gestão da sala de aula. Já o professor, cuja aula tem como objetivo a construção desse conhecimento, precisa se preocupar com a performance pública. Nesse caso, o professor, que já possui um tempo semanal de aula reduzido, é levado a priorizar os objetivos artísticos, a despeito da construção de conhecimentos musicais e do acolhimento a crianças em EIDMV – muitas vezes, em função de uma demanda da própria instituição escolar, que deseja um “coro top”, como cartão de visitas, mas que nem sempre fornece aos agentes condições para que esses objetivos sejam alcançados. Em ambos os contextos, o que importa é que as crianças cantem bem e afinado, limitando-se a isso a noção de aprendizado musical.

Em outras palavras, quando o que se valoriza no contexto escolar é o resultado artístico, conquistado a qualquer custo, e quando o professor não tem bases pedagógicas e/ou não tem tempo para interferir em dificuldades musicais individuais, com fins a minimizá-las, porque se compromete a apresentar um produto artístico, ao final dos semestres letivos, as crianças em EIDMV são musicalmente silenciadas, camufladas ou largadas à própria sorte. Dessa forma, as desigualdades de aprendizado, entre os alunos, são reforçadas pela dinâmica escolar.

A afinação ou a apropriação da linguagem musical é adquirida pelo cultivo e, às vezes, por um processo lento, sobretudo por aqueles alunos que não cresceram em um ambiente propício para tal, ou seja, por aqueles alunos cujo aprendizado não se deu durante a socialização primária. Se se deseja utilizar o canto coral infantil como ferramenta para se ensinar música na escola de Educação Básica, faz-se necessário encontrar meios para que a atividade não reforce as desigualdades de aprendizado musical entre os alunos. Nesse sentido, é imprescindível que se tenha clareza, por parte de todos os agentes escolares, que a principal função da Música na escola é a de construção de conhecimento, por meio da vivência, de forma a constituir-se como importante ferramenta de leitura e construção de si de do mundo pelos cidadãos.

Portanto, torna-se imprescindível a produção de uma “nova” lógica, uma *doxa* própria do coro escolar. Uma *doxa* resultante do encontro, de fato, dos campos educativo e artístico: um encontro que promova trocas, transformações, ajustes e adaptações que contribuam, em última instância, para a formação plena dos indivíduos. A lógica que orienta as práticas do canto coral escolar – ou seja, as ações, percepções e julgamentos de todos os agentes escolhidos – precisa ser repensada, com relação à sua dinâmica e sua função, com fins a torna-lo efetivamente uma ferramenta democrática de educação musical e educação integral.

Essa construção precisa se dar na colaboração entre os agentes. Nesse sentido, é importante que tanto escola quanto professor entendam o coro escolar como uma ferramenta de educação musical, sobretudo de vivência e construção de conhecimento, que colabora para a educação global do aluno, considerando a performance artística um resultado natural e, às vezes, demorado, mas não a finalidade principal.

Essa colaboração pode se dar de diferentes formas, especialmente pela negociação. Por um lado, ainda que à escola não seja sempre possível a contratação de um instrumentista para contribuir com o coro escolar, ela precisa fornecer condições mínimas para que professor consiga desenvolver sua aula com qualidade, tais como: i) providência de uma sala com uma estrutura que favoreça a atividade musical, se possível ampla e acusticamente adequada; ii) não sobrepôr a demanda de performances públicas às demandas pedagógicas do professor, sobretudo aquelas relacionadas à multiplicidade de comportamentos músico-vocais dos alunos; iii) tempo suficiente para que um trabalho efetivo possa de fato ocorrer. Em síntese, é necessário que a escola de fato valorize o ensino de música como ferramenta importante de formação integral do humano.

Por outro lado, é importante que o professor persiga, não a qualquer custo, os melhores resultados artísticos possíveis, sem desconsiderar as práticas da regência em sua ação pedagógica. Nesse caso, faz-se necessária, também, a desconstrução da ideia de regência enquanto conjunto de gestos corporais academicamente chancelados, que podem ou não comunicar intenções musicais. É importante, outrossim, considerar a contribuição dessas técnicas para o fazer musical coletivo.

Entretanto, a fim de que o professor consiga lidar com os diversos desafios que surgem no contexto escolar, cabe aos cursos de Licenciatura em Música o oferecimento de conteúdos curriculares, sobretudo, daqueles que habilitam os egressos a intervir pedagogicamente em um grupo de alunos que apresenta diversidade de comportamentos músico-vocais.

Não se trata, pois, de subjugar o campo artístico ao campo educativo, de escolher entre uma lógica e outra, de ser regente ou professor. Trata-se da construção de algo novo a partir de um encontro fecundo entre as diferentes práticas que, nesse contexto específico, se unem em um objetivo comum: a formação do humano e, conseqüentemente, a construção de um mundo melhor.

As considerações aqui postas foram elaboradas a partir da análise de entrevistas. Seria importante, entretanto, que futuras investigações sobre o tema fossem realizadas por meio de observação participante, com visita aos coros escolares e observação das práticas, no campo – o que não foi possível, em virtude da necessidade de afastamento social, resultante da Pandemia da COVID-19, que interrompeu as atividades presenciais nas escolas, colocando fim a muitos coros escolares.

Pesquisas como essa em outros lugares do Brasil também são necessárias para poder compreender até que ponto essas crenças são compartilhadas em um cenário mais amplo, ou se estão mais restritas ao contexto aqui investigado. Além disso, intervenções diretas nos campos também são importantes, como a oferta de uma formação ligada ao desenvolvimento músico-vocal infantil para professores que atuam como coros escolares.

Por fim, é fundamental que os cursos de Licenciatura em Música se aproximem cada vez mais das escolas de educação básica, efetivamente construindo práticas curriculares que tomem a educação como seu eixo central. Para isso, é necessária uma aproximação aberta ao diálogo, às trocas que irão enriquecer sobremaneira a formação dos professores. Enquanto essa formação mantiver como espinha dorsal a lógica do campo artístico, produzindo currículos e

práticas a partir de um *habitus* conservatorial, vozes continuarão sendo silenciadas e pessoas continuarão sendo afastadas da prática musical por não se sentirem parte do seletivo grupo dos escolhidos pela e para a música.

Enquanto isso acontecer, a educação musical jamais será democrática e, muito menos, transformadora de sujeitos e do próprio mundo. E o coro escolar, nesse contexto, será apenas um instrumento de separação do joio do trigo, ou seja, mais uma ferramenta de reprodução das desigualdades sociais.

Desafinação, portanto, não é destino. E a prática musical não é para poucos. A música é uma ferramenta poderosa de leitura e de construção de si e do mundo, ferramenta essa da qual todos têm o direito de se apropriar. Espero que esta tese contribua para que todas as pessoas possam cantar a vida, cantar o mundo, e, ao fazê-lo, reconstruí-los em versões cada vez melhores.

Referências

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Silva de. Coro Didático: a prática coral na escola básica em uma perspectiva educativa. *In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, XV, Educação Musical em Tempos de Crise: percepções, impactos e enfrentamentos. **Anais**. Goiânia/GO, 25 a 27 de outubro de 2018, p.1 – 11. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/co2018/regco/paper/viewFile/3335/1742>> Acesso: 21 jan. 2021.

ANDRADE, Débora; SILVA, Talisson Samuel; SANTOS, Anna Luíza Batista Santos. A implantação de um Coro Infantil escolar como ação extensionista de curta duração: implicações sobre a natureza e o fluxo da proposta. CONGRESSO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E EXTENSÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENRIX, III. Cidades inclusivas: tecnologia e governança para o bem comum. **Anais**. Belo Horizonte, 23 a 26 de abril de 2018, p. 639 – 652. Disponível em: <<http://izabelahendrix.edu.br/pesquisa/anais/PginasdeAnais201821.p.639p.652.pdf>>. Acesso: 30 jan. 2021.

ANDRADE, Débora. **O ensino de canto coletivo em escolas de Belo Horizonte: Uma comparação entre a metodologia do canto orfeônico e a prática pedagógica docente atual**. Monografia (Especialização em Educação Musical) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 45f. 2011.

ARAÚJO, Beatriz de Jesus Silva; COSTA, Cesar Ferreira; LOPES, Vivianne Aparecida. O ensino de canto para adolescentes: olhar teórico. *In: O ensino de canto para crianças e adolescentes: Olhar prático-teórico*. Curitiba: CRV, 2021.

ARAÚJO, Pâmela Barroso de. Estudo de Caso da Oficina de Canto Coral do Programa Mais Educação na Escola Municipal Hilda Franco de Souza. *In: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM*, IX. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. **Anais**. Boa Vista, 31 de agosto a 02 de setembro de 2016, p.1-11. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/ixencontroregnt/reg_norte2016/paper/view/1608/764>. Acesso: 28 jul. 2021.

ASSEF, Mario. O Canto e as lágrimas: o resgate da pureza e da afinação. In: Silvia Sobreira (Org.) **Desafinando a Escola**. 1ed. Brasília: MusiMed, 2013.

ATTERBURY, B. W. Children's Singing Voices: A Review of Selected Research. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, 1984b, 80, 51 – 63.

BARTLE, Jean Ashworth. **Sound Advice: Becoming A Better Children's Choir Conductor**. New York: Oxford University Press, 2003.

BARROS, M. R. F.; CHAGAS, R.; ABREU, V. S.; SILVA, R. E. O. da; SANTOS, W. C. R. dos; HERRMANN, M. Bivalves límnicos da família Hyriidae indicam potencial para um cultivo de pérolas na região tropical do Brasil. In: 17º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS DO MAR – COLACMAR'2017. **Anais**. Balneário Camburiú (SC), 13 a 17 de novembro de 2017, p.1666-1677. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56707398/perolas-libre.pdf?1527874390=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBivalves_limnicos_da_familia_Hyriidae_in.pdf&Expires=1675912255&Signature=GZPKaHaysP2Dd16Wm6lUunnDj1fjkaA~chtzaa8bGPx2UYqLuo-q6YmYjAQwzedOpJRtdG1GCEAevb8IbuywDkA8iOCICS1wD2MRUoe~pWJ4u5PI7o1wfoArRwZkWP8NtuzwJkGaeclsh3wNC-I849SGlPtolt9NGRTVyOSG1aaN72WT0ItNZWiEz-ptvqX906TjtLJqo9lj08N-mg9JfrII4YKIGAEV6We~DMnZJJ17PQYjCsIyrMlNcSdMhoWrgtcgLOlkgJNF5I-dT1EodoW7rcElu~V211Ot21~Vv7NcoyYmtEQyrX~1hNHIXLy3mndL1Ng3xHpu6oPm9cZU8g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso: 08 fev. 2013.

BELINKY, Tatiana. **Coral dos bichos**. Ilustrações: Jotah. São Paulo: FTD, 2000.

BOECHAT, Bruno; SOBREIRA, Silvia. Ajudando a criança a encontrar sua voz cantada. In: WELCH, Graham *et al.* **Se você disser que eu desafino...** 1 ed. Silvia Sobreira (Org.) Rio de Janeiro: UNIRIO / Instituto Villa-Lobos, 2017. *Ebook*. Disponível em: <http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/livro_silvia_sobreira_2017.pdf> Acesso: 28 jul. 2021.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.

_____. Compreender. In. **A Miséria do Mundo**. 4ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

_____. **Os usos sociais das ciências**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. {1997} p. 17 – 48.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA e CATANI (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998a {1979}, p. 71 - 80.

_____. Violência simbólica e lutas políticas. In: **Meditações Pascalianas**. Cidade: Editora Celta, 1998b {1997}, p. 145 - 161.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. **Razões práticas** - sobre a teoria da ação. Campinas: Editora Papirus, 1996.

_____. Títulos e ascendência de nobreza cultural. In: **A Distinção** - crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP/Ed. Zouk, 2007a, p. 62 - 92.

_____. Classes e classificações. In: **A Distinção** - crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP/Ed. Zouk, 2007b, p.434 - 440.

_____. O Capital Social - notas provisórias. In: **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998a. p.65 - 69. {1980}.

_____. Estrutura, *habitus* e prática. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1982, p. 337 – 361. {1967}

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre *et al.* **A miséria do mundo**. 4ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.481-486.

BOURNE, Patricia. **Inside the Elementar School Chorus**: Instructional Techniques for the Non-Select Children's Chorus. Dayton: Heritage Music Press, 2009.

BRAGA, Simone Marques. **Canto Coral e Performance Vocal**: contribuições para a formação inicial dirigida a educação básica. 2014. 179 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <
<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26980>> Acesso: 20 abr. 2020.

BRAGA, Simone Marques. Canto Coral no contexto escolar. **Revista Musifal**, ano 2, n.2, 2010? Disponível em: <<http://www.revista.ufal.br/musifal/cantocoral.pdf>> Acesso: 18 abr. 2020. 15h03.

BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental. **O Canto na escola de 1º grau: Uma nova abordagem com proposição de um modelo para desenvolvimento da expressão músico-vocal de crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Documentação e Divulgação, 1978. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002437.pdf>> Acesso: 18 de abr. 2018.

BRITO, Teca de Alencar. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CAETANO, Beatriz Pereira; SCHAMBECK, Regina Finck. Prática coral infanto-juvenil na perspectiva dos alunos de uma escola pública. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, XVII. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. Anais*. Curitiba, 13 a 15 de outubro de 2016, p.1-13. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsl/regs2016/paper/viewFile/1813/817>>. Acesso: 28 jul. 2021.

CASTRO, Fabíola Fabiana Braga de. 2007. Arduíno Bolívar: **A trajetória de um intelectual tradicional na cidade de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 102p. 2007. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_CastroFF_1.pdf>. Acesso: 01 mai. 2020.

CALVENTE, Glória. To sing or not to sing? *In: SOBREIRA, Silvia et al. (Des)afi(n)ando a escola*. Silvia Sobreira (Org.) 1ed. Brasília: MusiMed, 2013.

CAVALCANTI, Kessy Michelle Costa; SILVA, Anna Paula Pereira da; GOMES, Alizete Maria Maneira. Avaliação na Formação de um coro infantil da escola básica Dim Helder. *In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, XI. Educação musical latino-americana: tecendo identidades e fortalecendo interações. Anais*. Natal, 08 a 11 de agosto de 2017, p. 1 – 10. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/view/2327>>. Acesso: 28 jul. 2021.

CAVARERO, Adriana. **Vozes Plurais: Filosofia da expressão vocal**. 1ed. Trad. Flavio Terrigno Barbeitas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Coleção Humanitas).

CHEVITARESE, Maria José. Por um coro infantil onde todas as crianças possam ser trabalhadas e integradas. **Observatório Coral Carioca**, 2017, p. 2 – 27. Disponível em: <<https://observatoriocoral.art.br/artigos>>. Acesso: 28 ago. 2017.

COOKSEY, John M. **Working with Adolescent Voices**. St. Louis: Concordia Publishing House, 1999.

CORTINAS, Héctor Gutiérrez. **Educación Vocal para Niños** (Material de Apoyo Docente). 1 ed. Venezuela: Editorial Horizonte, 2007.

COSTA, Patricia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per Musi*. Belo Horizonte, n.19, 2009, p.63-71. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/19/num19_cap_06.pdf. Acesso: 25 ago. 2022.

CRUZ, Gisele. **Canto, canção, cantoria**: como montar um coral infantil. 2ed. São Paulo: SESC, 2003.

CRUZ, Gisele. **Canto coral infanto juvenil: básico 1, turma a**. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2013.

DALLAZEM, Aline. O Canto Coral ampliando o acesso à Educação Musical: uma experiência do PIBID Música. *In: EDUCERE – XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 2015. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 42311 – 42320. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20343_9069.pdf>. Acesso: 28 jul. 2021.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/430-1162-3-PB.pdf>>. Acesso: 07 nov. 2021.

DINVILLE, Claire. **A Técnica da Voz Cantada**. 2 ed. trad. Rio de Janeiro: ENELIVROS, 20-?).

DISCACCIATI, Betânia. Muda vocal masculina e procedimentos para a utilização de vocalizes. *In: ANDRADE, D.; GABORIM-MOREIRA, A. L. (Orgs). Coral Infantojuvenil: reflexões e ações*. São João del-Rei: Mosaico Produções Gráficas e Editora Ltda., 2020. Disponível em: <<https://helder.academia.edu/D%C3%A9boraAndrade>>. Acesso: 24 out. 2021.

DWYER, Ruth. Harmony in Sequence. In: LECK, Henry; JORDAN, Flossie. **Creating Artistry Through Choral Excellence**. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2009.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas: sua utilidade. **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.1, p. 23, mar. 1925a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas (continuação). **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.3, p. 68 - 69, mai. 1925b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas (continuação). **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.4, p. 102 - 103, jun. 1925c. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FAGUNDES, Abel. A propósito do canto. **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, Anno VII, n. 87- 88, p.09 – 11, mai. 1933. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FARIA, Marco Antônio. **Canto Coral: um estudo sobre a prática do canto na escola**. 2011. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1816>>. Acesso: 18 de abr. 2018.

FARIA FILHO, L. M.. A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n.41, p. 41-50, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/portal/view/files/Seria%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso: 25 out. 2021.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. **A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização**. *Revista Pensar a Prática*, v. 23, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/57323>>. Acesso: 17 de mai. de 2023.

FERNANDEZ, Lorenzo. O Canto Coral nas escolas. **Revista Ilustração Musical** – Revista Mensal de Cultura e Informações Musicais, Rio de Janeiro, mar. 1931. Disponível em: <<https://lorenzofernandez.org/>>. Acesso: 22 de abr. de 2020.

FERRARA, Maria Amorim. Técnica Orfeônica. **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, Anno XV, n. 184, p.46-73, jan./mar.1947.

FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: Educando com e para a música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

FONSECA, Hilda S. Soares. Orientação Musical de acordo com o Desenvolvimento Psíquico da Criança em Idade Escolar. **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, v.30, n. 210, p.103 - 113, dez. 1961. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FONSECA, Hilda S. Soares. **Ensine cantando para o curso primário**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1962.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e Fios**: Um ensaio sobre música e educação. 2ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FORCUCCI, Samuel L. Help for Inaccurate Singers, **Music Educators Journal**, v. 62, n. 2 (Oct., 1975), pp. 57-61. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2307/3394876>>. Acesso: 28 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIGA, Idalete. A educação vocal da criança. **Revista Música, Psicologia e Educação**, Instituto Politécnico do Porto, n. 6, 2004, p. 69-80. Disponível em: <<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3153>>. Acesso: 28 jul. 2021.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical**: Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOULART, Diana; COOPER, Malu. Por todo canto: Coletânea de exercícios de Técnica Vocal. 2ª ed. Rio de Janeiro: D. Goulart, 2000.

IWAMOTO, Judith de Souza Coimbra. **Encontrar a voz**: uma pesquisa-ação na escola de Ensino Fundamental ajudando crianças a emitir a voz cantada. 2009. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes. Escola de Comunicações e Artes de São Paulo: São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Encontrar-a-voz%3A-uma-pesquisa-a%C3%A7%C3%A3o-na-escola-de-a-a-Iwamoto/ea284baf5f3e0bea89e83d44a8988eb9b40f3c0e>. Acesso: 29 jan. 2021.

JARAMILLO, Alejandro Zuleta. **Programa Básico de Dirección de Coros Infantiles**. 1ed. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2004. Disponível em: <https://ucentral.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?vid=57UCEN_INST:57UCEN_INST&tab=Todo&docid=alma990000186970204736&lang=es&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&query=creator,exact,Graetzer,%20Guillermo,AND&mode=advanced&facet=creator,exact,Graetzer,%20Guillermo>. Acesso: 28 jul. 2021.

JELLINSON, Judith A. **Including Everyone**: Creating Music Classrooms Where All Children Learn. New York: Oxford University Press, 2015. (Versão *Kindle*)

KEBACH, Patricia Fernanda Carmen. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, 39 – 48, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/279>>. Acesso: 14 set. 2022.

LAMBERT, Levindo. Cantos escolares. **Revista do Ensino**. Organ Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, Anno VII, n. 87- 88, p.29 – 34, mai. 1933. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

LAKSCHEVITZ, Elza. Reflexões sobre a Prática Coral Infantil. In. FIGUEIREDO, Carlos Alberto *et al.* **Ensaio**s: olhares sobre a música coral brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Oficina Coral / FUNARTE, 2006. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/projetocoral/?p=203>>. Acesso: 28 jul. 2021.

LARA, Maria Olga Pineros. Problemas de afinacion en los niños – Posibles causas y soluciones. **Introducción a la Pedagogía Vocal para Coros Infantiles**. Republica de Colombia: Ministerio de Cultura, 2004. Disponível em: <<https://doku.pub/documents/introduccion-a-la-pedagogia-vocal-para-coros-infantilespdf-oq1zp24kj702>>. Acesso: 28 jul. 2021.

LAUTERSTEIN, Eva. **El coro en la escuela: actividades y juegos para el aula coral / prólogo de Violeta Hemsy de Gainza.** 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. **Creating Artistry Through Choral Excellence.** Wilwaukee: Hal Leonard, 2009.

LEMOS JÚNIOR, Wilson. O canto orfeônico e a formação de professores. **Revista Tuhu.** Brasil de Tuhu, 10 abr. 2016. Disponível em: <<https://brasildetuhu.com.br/revista/o-canto-orfeonico-e-a-formacao-de-professores/>>. Acesso: 02 abr. 2021.

LIMA, Christiane Alves de. A violência simbólica presente em testes de seleção para coral infantil. *In:* CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVII. **Anais.** Campinas, 2017, p. 1 – 8. Disponível em: <<https://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4928>>. Acesso: 30 jan. 2021.

LIMA, Ailen Rose Balog de; SANTOS JUNIOR, Paulo Jeovani dos. Em busca da afinação no coral infantil como meio de musicalizar no Programa do PIBID de Música da UNASP. *In:* CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII. Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais.** 05 a 9 de outubro de 2015 – Natal, p.1-11. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1255/649>>. Acesso: 28 jul. 2021.

MAFFIOLETTI, Leda. A.. Musicalidade, Mitos e Educação. *In:* X ENCUENTRO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA MUSICALIDAD HUMANA: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Sócio-Culturales, 2011, Buenos Aires. Música Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Sócio-Culturales. **Actas.** Buenos Aires: SACCOM, 2011. p. 373-382. Disponível em: <http://saccom.org.ar/v2016/sites/default/files/48.Maffioletti_0.pdf>. Acesso: 28 out. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-graduação em Educação. **Revista Percorso – NEMO**, Maringá, vol. 4, n. 2, p. 149 – 171, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/49548>>. Acesso: 10 set. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. *In:* **Pedagogias em Educação Musical.** Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Orgs.). Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Educação Musical)

MÁRSICO, Leda Osório. Coro escolar. In: MÁRSICO, L.O. **A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo. **INFÂNCIAS MUSICAIS: o desenvolvimento da musicalidade dos bebês**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, p.307, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31631/1/2017_Andr%C3%A9iaPereiradeAra%C3%BAjo.pdf>. Acesso: 28 out. 2021.

MARTINOFF, Eliane Hilário da Silva. **O Ensino de Música na Escola Pública Brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. 2017. 103f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/150153>>. Acesso: 28 jul. 2021.

MATEIRO, Teresa; ZANELLA, Andréia Tonial; MADEIRA, Ana Ester Correia. A prática do canto nas aulas de música: um estudo com uma turma de 4º ano. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXI. Ciência, tecnologia e inovação: perspectiva para pesquisa e ações em educação musical. **Anais**. 04 a 08 de novembro de 2013, Pirenópolis, p. 359 – 370. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso: 28 jul. 2021.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um Canto Apaixonante**. Brasília: MusiMed, 1986.

MATON, Karl. Habitus. In: Michael Grenfell (Ed.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Trad. Fábio Ribeiro – Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

McALLISTER, Anita; SJÖLANDER, Peta. Children's Voice and Voice Disorders, 2013, **Seminars in Speech and Language**, (34), 2, p. 71 – 79. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23633171/>>. Acesso: 03 mar. 2019.

MED, Bohumil. **Teoria da música**. 4ed. rev. e ampl. - Brasília: Musimed, 1996.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Hysteresis. In: CATANI, A. M. *et al* (Orgs.). **Vocabulário BOURDIEU**. 1ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p.228-229.

MENDONÇA, Joêzer de Souza. A Canção do Senhor na terra dividida: a música engajada dos protestantes brasileiros sob repressão militar e religiosa. *Per Musi*, 34, Ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/permusi20163405>>. Acesso: 03 set.2022.

MOTA, C. R.; ANDRADE, D.; LINHARES, L. B. Canto Coral e Muda Vocal na Educação Básica: contribuições para a formação do educador musical. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória. **Anais** da Revista da ABEM 2011, 2011. p. 556-564. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/331498861_XX_Congresso_Nacional_da_Associação_Brasileira_de_Educacao_Musical_Educacao_Musical_para_o_Brasil_do_Seculo_XXI_Canto_coral_e_muda_vocal_na_educacao_basica_contribuicoes_para_a_formacao_do_educador_mu>. Acesso: 27 jun. 2022.

MOITEIRO, R. C.. A atividade coral na realidade das escolas públicas brasileiras.

Contemporâneos: Revista de Artes e Humanidades (Online), v. nov-abril, p. 1-17, 2015. Disponível em: < <https://www.revistacontemporaneos.com.br/n12.htm>>. Acesso: 18 de abr. 2020.

MORAIS, Luciane Pereira de. A Prática Coral na Educação Básica: uma abordagem transdisciplinar em prol do desenvolvimento humano. **ouvirouer**, Uberlândia, v.14, n.1, p. 182 – 193, jan.jun. 2018. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouer/article/view/39790>>. Acesso: 28 jul. 2021.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2007, p.17 – 48.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; STOCCHERO, Mariana Araújo. Projeto Coral Infantojuvenil (PCIU!): ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXII. Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais**, Natal, 05 a 09 de outubro de 2015, p. 1-8. Disponível em: <

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nt2018/index/search/authors/view?firstName=Ana%20Lucia&middleName=Iara&lastName=Gaborim%20Moreira&affiliation=UFMS&country=BR>>. Acesso: 28 jul. 2021.

MOREIRA, A. L. I. G.; SILVA, V. A. CANTO CORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO, POR QUE E PARA QUÊ?. In: JART - JORNADA DE ARTES DA UEMS: para que serve o ensino das Artes na escola?, 2018, CAMPO GRANDE. **ANAIS DO JART - ATO V. CAMPO GRANDE: EVEN3**, 2018. v. 1. Disponível em: <

<https://www.even3.com.br/anais/jart/> >. Acesso: 18 de abr. 2020.

MÚSICA na Escola, A. Traduzido do El Monitor de La Educación Comum, Buenos Aires. In: **Revista do Ensino**. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.8, p. 229 - 230, out. 1925. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 10 jan. 2021.

NÓVOA, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), 1106-1133.

NORONHA, Thaís Ribeiro de; ANDRADE, Débora. A realização da utilização do manossolfã e a melhoria da afinação vocal infantil. In: VII SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA UNESP. Passaredo: Voz na Educação Musical. São Paulo, 2019. **Anais**. São Paulo: Unesp, Instituto de Artes, 2020, p. 87-95. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/339149550_A_relacao_entre_a_manossolfã_e_a_melhoria_da_afinacao_vocal_infantil>. Acesso: 01 set. 2021.

NUNES FILHO, Fábio Ferreira. **Canto coral e inclusão social**: um relato de experiência na escola de ensino regular. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em Música. Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – CE, 2017. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82903>>. Acesso: 26 jan. 2021.

OLIVEIRA, A. L. C.. A formação docente para o exercício do canto coral nas escolas públicas. In: II CONEDU, 2015, Campina Grande. **Anais II Conedu**. João Pessoa: Realize, 2015. v. 2. p. 1-8. Disponível em:<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID5625_07092015205944.pdf>. Acesso: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. **O canto civilizador**: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais durante as primeiras décadas do século XX. 2004. 227f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – História da Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85NQDX>>. Acesso: 18 abr. 2020.

OLIVEIRA, F. C. S.. A infância na pauta da República: moralidade, civismo e eugenia nas canções escolares em Minas Gerais na primeira metade do século XX. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais - A Educação Escolar em Perspectiva Histórica**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004. v. Único. p. 187-188.

OLIVEIRA, Jackeline Cristina A. de; LOURENÇO, Jéssica Mayara S.; CRUZ, Vinícius da. O PIBID de Música no CoraLic. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, XIV. Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical. **Anais**. Cuiabá: 23 a 25 de novembro de 2016, , p.1-8. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/view/2191>>. Acesso: 28 jul. 2021.

PAES, Ermelinda A. Proposta Villa-Lobos. *In: Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. **Construindo o meu primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. 2ed. ampl. rev. Porto Alegre: Editora Sulina, 2017.

PENNA, Maura. Práticas Educativas Musicais no Programa Mais Educação: algumas reflexões. *In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ABEM*, 2013, Pirenópolis - GO. **Anais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 2032-2045. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso: 18 abr. 2020.

PENNA, Maura; MENDES, Eliane; BANDEIRA, Ian; BARROS, Olga Renalli. O Canto Coral no Programa Mais Educação: a defasagem entre a proposta e a ação. *In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*. Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento. **Anais**. Natal: 05 a 09 de outubro de 2015, p. 1-14. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1017/431>>. Acesso: 28 jul. 2021.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O Habitus Conservatorial*. *In: PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música*. Um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Tradição e Diversidade nas Licenciaturas em Música no Brasil: sobre conflito de códigos e histerese de *habitus*. *In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Manoel Câmara Rasslan. (Org.). Observatório de Cultura Escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. 1ed. Campo Grande - MS: Editora Oeste, 2020, v. 3, p. 156-182. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/LIVRO-OCE3SeparataMarcus.pdf>. Acesso: 03 nov. 2021.

PHILLIPS, Kenneth H. **Teaching Kids to Sing**. 2ed. Boston: Schirmer Centage Learning, 2014.

PRETI, D. (Org.) O discurso oral culto. 2ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos, v.2) 224p.

QUEIROZ, Luis Ricardo . Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 23-38, 2012. Disponível em:

<abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73>. Acesso: 04 abr. 2021.

RIBEIRO, J.C. O Canto Coral no Contexto Escolar. *In*: I ENCONTRO NACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2006, Curitiba. Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais. **Anais**. Curitiba: Deartes-UFPR, 2006, p. 280. Disponível em:

<<https://www.abcoamus.org/download/simcam2-anais.pdf>>. Acesso: 18 de abr. 2020.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 22(2), 2017. p.191–202. Disponível em:

<https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>. Acesso: 12 fev. 2023.

RUNFOLA, Maria; RUTKOWSKI, Joanne. **TIPS: The Child Voice**. rev. Rowman & Littlefield Publisher, 2010. Versão *Kindle*.

RUTKOWSKI, Joanne. The Relationship Between Children’s Use of Singing Voice and Singing Accuracy. **Music Perception**, v. 32, n. 3, 2015, p. 283 – 292. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273350566_The_Relationship_Between_Children's_Use_of_Singing_Voice_and_Singing_Accuracy>. Acesso: 28 jul. 2021.

_____. The Nature of Children’s Singing Voices: Characteristics and Assessment. **The Phenomenon of Singing**, vol. 1, 1997, p. 201 – 209. Disponível em: <<https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/945>>. Acesso: 28 jul. 2021.

_____. The Measurement and Evaluation of Children’s Singing Voice Development. **The Quarterly**, vol. 1, n. 1 & 2, 1990, p. 81 – 93. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/visions/spring10>>. Acesso: 28 jul. 2021.

SAVIANNI, D. **Escola e Democracia**. 33ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANNI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, ano 3, n.4, 2016, p.54-84. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/32575-Texto%20do%20Artigo-109523-1-10-20170218%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/32575-Texto%20do%20Artigo-109523-1-10-20170218%20(1).pdf)>. Acesso: 08 fev. 2023.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes a atividades. **Revista Canto Coral**, Ano II, n.1, Brasília, 2002.

SCHNAPPER, Laure. Ostinato. In: SADIE, Stanley (Ed.). **The New Grove**: Dictionary of music and musicians. 2ed., vol. 18. New York: Oxford University Press, 2001.

SETTON, M. G. J.. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, p. 107-116, 2002a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/SRCvv4JKqZHGjNLVNYrFwYF/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso: 26 out. 2021.

SETTON, M. G. J.. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 20, p. 60 – 154, 2002b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqqhYyw4mmn5m8pw/>. Acesso: 20 out. 2022.

SHAW, Julia. Strategies for working with inaccurate singers. **Illinois Music Education Conference**, Peoria, Illinois, jan. 2013, p. 1 – 10.

SILANTIEN, John. Técnicas de Ensaio Coral para aperfeiçoar a afinação. In: CONVENÇÃO INTERNACIONAL DE REGENTES DE COROS. 1999, Brasília. **Anais**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. p. 91 – 94.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. **Revista Filosofia Capital**, v.12. Brasília, DF, 2017. p. 16 – 33. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/364>>. Acesso: 08 fev. 2023.

SILVA, Gil Alves. **Uranografia**: A História das Constelações. Monografia (Astronomia) – Departamento de Astronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. 151p.

SILVA, Tanilo Daniel Souza da.; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Canto Coral na Escola: um procedimento de iniciação numa escola de ensino fundamental. In: **Educação Musical Escolar**: pesquisas e propostas de inserção da música na educação básica. Cristina Rolim Wolffenbüttel (Org.) – Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE; UERGS, 2017. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/978-85-61666-12-5/article/view/484>>. Acesso: 18 de abr. 2020.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p.25-54. (Série Educação Musical)

SOBREIRA, Silvia. O canto escolar. *In*: Silvia Sobreira (Org.) – **Desafinando a escola**. 1ed. Brasília: Musimed, 2013.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, v. 20, p. 45-52, 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo4.pdf>. Acesso: 02 abr. 2021.

SOBREIRA, Silvia. O Problema da Desafinação na Infância. *In*. SOBREIRA, Silvia. **Desafinação vocal**. 2ed. Rio de Janeiro: MusiMed, 2003.

SOBREIRA, Silvia. Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n.36, p.130 - 146 - jan. - jun. 2016.

SOUZA, Danielly; REIS, Ana Claudia. Regência de Corais Escolares. *In*: I CONGRESSO DE CANTO CORAL, 1, 2018, São Paulo. **Anais**. I Congresso de Canto Coral: Formação, performance e pesquisa na atualidade. São Paulo: ECA-USP, 2019. p.355 – 365. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002954362.pdf>>. Acesso: 18 abr. 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos Cedes**, ano XX, n.52, nov.2000, p.104-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300008>>. Acesso: 01 out.2022.

SOUZA, S. S.. Coral escolar e desenvolvimento infantil. *In*: XXVII CONGRESSO DA ANPPOM / Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2017, Campinas. **Anais do XXVII Congresso da ANPPOM** / Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4995>>. Acesso: 20 de abr. 2020.

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. Pomar. *In*: TATIT, Paulo ; PERES, Sandra. **Canções de Brincar**: 15 canções inéditas para brincar. São Paulo: Salamandra Studio e Estúdio Rosa Celeste, 1996. CD (2'01'')

TRANJAN, Roberto. **Metanoia**. São Paulo: Buzz Editora, 2019.

VALENTE, Lilia. Um relato sobre o Gran Finale Festival e seus desdobramentos na formação do Regente Coral Infantil e Jovem brasileiro. In: ANDRADE, D.; GABORIM-MOREIRA, A.L(Orgs.). *Canto coral infantojuvenil: reflexões e ações*. – São João del-Rei: Mosaico Produções Gráficas e Editora Ltda., 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/345213471_CANTO_CORAL_INFANTOJUVENIL_REFLEXOES_E_ACOES>. Acesso: 21 mai.2022.

VALLAINCOURT, Josée. Le developpment de la voix chantée chez l'enfant et la formation des enseignants de musique : un lien manifeste. *In : La voix et l'éducation musicale : Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II)*. Org. Pascal Terrien et Jen-Luc Leroy. Paris : L'Harmattan, 2012.

VALOR da Música na Escola, O. Traduzido do El Monitor de La Educación Comum, Buenos Aires. *In: Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.1, n.9, p. 251, dez. 1925. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 10 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas: A sua influência na formação da intelligencia e do sentimento. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.12, p.90 - 91, mar. 1926a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. O canto por audição: suas vantagens. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.13, p.130 - 133, abr. 1926b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. O ouvido. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.14, p.183 - 186, mai. 1926c. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. O ouvido: Outros cuidados. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.15, p.220 - 225, jun. 1926d. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. A Voz. **Revista do Ensino**. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.16 - 17, p.322 - 326, jul./ago. 1926e. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. Os cuidados com a voz. **Revista do Ensino**. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.18, p.352 - 355, out. 1926f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. Exercícios de respiração, de emissão e de vocallisação. **Revista do Ensino**. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.2, n.19, p.390 - 393, dez. 1926g. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. A Música no Ensino Público. **Revista do Ensino**. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Bello Horizonte, v.6, n.68, 69, 70, p.48 - 55, abr./mai./jun. 1932. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**. v.10, n.16, p.63-71, 2007. Disponível em:< <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n16p63-71> >. Acesso: 01 set. 2021.

WELCH, Graham F. Singing and vocal development. In: Gary E. McPherson (Org.) **The Child as Musician: a handbook of musical development**. 2 ed. United Kingdom: Oxford University Press, 2016, p. 311 – 326.

WELCH, Graham F. Evidence of development of vocal pitch matching ability in children. **Japanese Journal of Music Education Research**, 39 (1), 2009, p.38 - 47. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/239930318_Evidence_of_the_development_of_vocal_pitch_matching_ability_in_children_1>. Acesso: 20 nov. 2022.

WELCH, Graham F. Early Childhood Musical Development. **Research Studies in Music Education**, 11 (1), Aug. 2002, p.113 – 128. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/225267334_Early_Childhood_Musical_Development >. Acesso: 28 jul. 2021.

WELCH, Graham F. The importance of singing. **Five to Seven**. 1 (6), 2001, p. 35 – 37. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/272472933_The_importance_of_singing_in_child_development>. Acesso: 21 jul. 2021.

WELCH, Graham F. A Developmental View of Children's Singing. **British Journal of Music Education**, v.3, n.3, November 1986, p. 295 – 303. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231925390_A_Developmental_View_of_Children's_Singing>. Acesso: 21 jul. 2021.

WELCH, Graham F. A Schema Theory of How Children Learn to Sing in Tune. **Psychology of Music**, april, 1985, p. 3 – 18. Disponível: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735685131001>>. Acesso: 28 jul. 2021.

WIEBLITZ, Christiane. **Lively children's choir**: joyful, playful, dancing. Incentives and Examples. Trad. Margaret Murray. Germany: Reichert, 2011.

WIS, Ramona M. Metáforas Físicas no Ensaio Coral: uma abordagem baseada em gestos para o desenvolvimento de habilidades vocais e da compreensão musical. Trad. Edson Carvalho. **Revista Canto Coral**, Ano II, n.2, 2003, p. 06 – 10.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. Porto Alegre: Movimento/Instituto Estadual do Livro, 1979.

ZANETTINI, Angélica; SOUZA, Jeane Barros de.; FRANCESCHI, Vanilla Eloá.; FINGER, Denise; GOMES, Angela; SANTOS, Marinez Soster dos. Quem canta seus males espanta: um relato de experiência sobre o uso da música como ferramenta de atuação na promoção da saúde da criança. **REME – Rev. Min. Enferm.**, 2015, out/dez., 19(4), 1060 – 1064. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/v19n4a19.pdf>>. Acesso: 28 jul. 2021.

ANEXO A

Formulário de Pesquisa

Coral Infantil na Escola de Educação Básica

Esse formulário é dirigido aos regentes/professores de coros infantis e foi elaborado com o objetivo de levantar informações iniciais referentes à natureza do trabalho coral infantil, desenvolvido exclusivamente no contexto das escolas de Educação Básica de Minas Gerais.

A identidade dos regentes/professores colaboradores será mantida em sigilo e os dados fornecidos contribuirão para a pesquisa intitulada "Investigando as práticas em coros infantis escolares mineiros", desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a orientação do professor Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira.

O formulário estará disponível até o dia 03 de junho de 2021 e o tempo médio de resposta é de, no máximo, 7 (sete) minutos. Ele poderá ser preenchido mais de uma vez, caso você atue em mais de uma escola e sugerimos o seu preenchimento, mesmo que as atividades do coral infantil tenham sido interrompidas, em decorrência da pandemia da COVID-19.

Desde já, agradeço a sua colaboração, seja por meio do preenchimento ou pela divulgação deste formulário. Caso tenha interesse em obter acesso ao andamento e aos resultados desta pesquisa, ou solicitar esclarecimentos referentes a este levantamento inicial de dados, você poderá se manifestar, sempre que desejar, por meio do e-mail debora.andrade@ufsj.edu.br.

Atenciosamente,

Débora Andrade - Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7020915397888281>

*Obrigatório

1. E-mail *

Dados pessoais

2. Nome completo *

3. Concordo em participar desta pesquisa. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

4. Confirmação de e-mail *

Formação

5. Qual é a sua formação musical? *

Marcar apenas uma oval.

- Autodidata
 Cursos livres
 Técnico em Música
 Formação Universitária

6. Caso você possua formação universitária em Música, especifique o seu curso.

7. Durante a sua formação, você cursou alguma disciplina relacionada ao campo coral infantil? Se sim, especifique. *

8. Você já participou de algum curso relacionado especificamente à regência coral infantil? Se sim, qual(ais)? *

9. Por qual(quais) motivo(s) você optou por atuar com coral infantil? *

Da escola

10. A escola onde você trabalha é *

Marcar apenas uma oval.

- Públi
 ca
Priva

da
11. Qual é a natureza do seu vínculo com a escola? * <i>Marcar apenas uma oval.</i> <input type="radio"/> Concursado <input type="radio"/> Contratado <input type="radio"/> Voluntário <input type="radio"/> Outro
12. Qual é o nome da escola na qual você trabalha? * _____
13. Em qual município do estado de Minas Gerais ela se localiza? * _____
Do coral infantil
14. As aulas de coral infantil acontecem durante * <i>Marcar apenas uma oval.</i> <input type="radio"/> as aulas de Arte/Música. <input type="radio"/> o período do contraturno. <input type="radio"/> outro momento.
15. Qual é a duração semanal de ensaio/aula? * _____
16. O coral infantil é uma ação * <i>Marcar apenas uma oval.</i> <input type="radio"/> de sua iniciativa. <input type="radio"/> proposta pela escola. <input type="radio"/> da parceria com um Projeto/Programa de Extensão Universitária. <input type="radio"/> relacionada ao Estágio Supervisionado do seu curso de Licenciatura em Música.

- da parceria com um Programa do Governo Federal (Residência Pedagógica; PIBID; Mais Educação; Outro)
- da comunidade do entorno da escola.

17. Qual é a faixa etária das crianças que compõem o coral infantil da escola? *

18. Como é feita a seleção dessas crianças? Quais as condições impostas à participação delas no coral? *

19. Você aceitaria ser contatado para participar de uma nova fase da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

ANEXO B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma investigação das práticas em coros infantis escolares mineiros

Pesquisador: Débora Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54055621.0.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.376.288

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto: Esta investigação pretende desvelar práticas em coros infantis escolares mineiros referentes, sobretudo, ao atendimento às crianças consideradas “desafinadas” pela sociedade. Para isso, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que desejem colaborar voluntariamente com a pesquisa e que atuam nesse campo, em escolas de Educação Básica, em algum momento de sua trajetória profissional. Os dados serão analisados a partir dos processos de codificação propostos na Teoria Fundamentada dos Dados (TFD), de acordo com Charmaz (2009), quais sejam a codificação inicial, a focalizada, a axial e a teórica.

A apresentação está clara, detalhada de forma objetiva, descreve as bases científicas que justificam o estudo, estando de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, item III. Exceto pelo fato de que as informações elencadas no campo “critério de exclusão” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Os Objetivos da pesquisa são: identificar práticas de assistência às crianças desafinadas desenvolvidas por regentes mineiros de coros infantis no âmbito da Educação Básica.

Objetivo Secundários: identificar crenças historicamente legitimadas pelo campo resultante da interseção entre os campos educativo e artístico; identificar disposições de habitus que orientam suas práticas; identificar permanências e mudanças históricas relacionadas ao coro escolar.

Eles estão claros bem delineados, apresenta clareza e compatibilidade com a proposta, tendo

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 5.376.288

adequação da metodologia aos objetivos pretendido, de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013, item 3.4.1 - 4.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos em conformidade com a natureza e propósitos da pesquisa. Os riscos que o projeto apresenta foram caracterizados como risco médio e mínimo e benefícios esperados estão adequadamente descritos. A avaliação dos riscos e benefícios está de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 de 2012, itens III; III.2 e V.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Entretanto, os critérios de exclusão devem ser explicitados, ou se não há critérios de exclusão as informações básicas do projeto devem afirmar em critérios de exclusão: não se aplica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CPEs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 5.376.288

Recomendações:

Não é necessária a assinatura da declaração de infraestrutura feita pelo diretor da FACED, a pesquisa não será feita na FACED, o recrutamento de participantes será feito via instagram da pesquisadora e as entrevistas serão feitas pelo google meet da pesquisadora. As informações básicas do projeto, na seção da metodologia, afirmam que o programa é gratuito, mas no orçamento está incluído o valor de 40 reais para assinatura do google workspace.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional N° 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 01/03/23.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional N°001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866614.pdf	14/04/2022 01:31:33		Aceito
Outros	ALTERACOES_REALIZADAS.pdf	14/04/2022 01:31:00	Débora Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	14/04/2022 01:26:45	Débora Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/04/2022 01:18:06	Débora Andrade	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS.pdf	14/04/2022 01:16:21	Débora Andrade	Aceito
Outros	Curriculo_Marcus_Vinicius_Medeiros_Pereira.pdf	01/12/2021 19:08:55	Débora Andrade	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 5.376.288

Outros	Curriculo_Debora_Andrade.pdf	01/12/2021 19:07:31	Débora Andrade	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_e_sigilo.pdf	01/12/2021 19:05:53	Débora Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Concordancia_e_Infraestrutura.pdf	01/12/2021 19:01:48	Débora Andrade	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	01/12/2021 18:58:12	Débora Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 28 de Abril de 2022

Assinado por:

**Patrícia Aparecida Baumgratz de Paula
(Coordenador(a))**

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.edu.br

ANEXO C



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma investigação das práticas em coros infantis escolares mineiros

Pesquisador: Débora Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54055621.0.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Parcial

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 02/12/2022

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.820.133

Apresentação da Notificação:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

O projeto está sendo desenvolvido em conformidade ao delineamento proposto, não havendo a ocorrência de evento adverso ou intercorrência durante a implementação do estudo.

Objetivo da Notificação:

Informar que o projeto está em andamento e que resultados dele serão apresentados futuramente, apresentar um resumo dos principais resultados do estudo até o presente momento para o comitê de ética.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não foi registrada a ocorrência de algum evento adverso ou intercorrência durante a

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.820.133

implementação do estudo ou em decorrência do mesmo.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida, com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs. Apresenta DECLARAÇÃO de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra h.

Recomendações:

Alterar, em futuros relatórios e trabalhos de divulgação dos resultados, o termo colaboradores de pesquisa para participantes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o relatório parcial foi recebido, analisado e está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.820.133

a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: 01/03/23.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela APROVAÇÃO a notificação de relatório parcial ao protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Parcial	Relatorio_parcial.pdf	02/12/2022 21:32:04	Débora Andrade	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

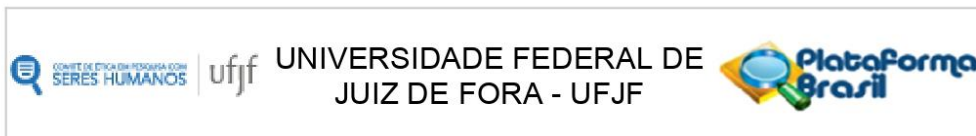
JUIZ DE FORA, 15 de Dezembro de 2022

Assinado por:

**Patrícia Aparecida Baumgratz de Paula
(Coordenador(a))**

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br

ANEXO D



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Uma investigação das práticas em coros infantis escolares mineiros

Pesquisador: Débora Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54055621.0.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 01/03/2023

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.964.962

Apresentação da Notificação:

Justifica-se a apresentação da notificação, pois está de acordo com a com os termos e definições presentes na resolução 466/12 itens II.19 e XI. XI.2 d.

Objetivo da Notificação:

Comunicação de conclusão da pesquisa.

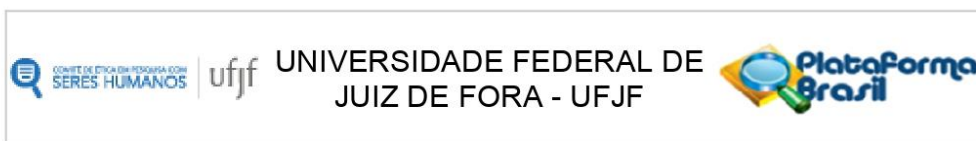
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não foi registrada a ocorrência de algum evento adverso ou intercorrência durante a implementação do estudo ou em decorrência do mesmo.

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A informação elencada no campo "Comentários e Considerações sobre a Notificação", foi retirada do arquivo FORMULÁRIO "Relatorio_final.pdf": "A hipótese desta pesquisa de que a cultura da seleção vocal, típica do campo artístico, se transpõe para o campo educativo, no contexto do coro

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.964.962

escolar, tanto explícita quanto tacitamente se confirma. Entretanto, não apenas em decorrência da crença historicamente legitimada no dom inato. Mas, também, como consequência da falta de conhecimento dos entrevistados sobre o processo de desenvolvimento músico-vocal infantil, bem de ferramentas pedagógicas que permitem às crianças a apropriação “tardia” da linguagem musical – tudo isso é fruto da ausência de formação acadêmica para a área do Coro Escolar. Traços de habitus conservatorial são identificados em discursos dos entrevistados da pesquisa. Identificam-se a incorporação das seguintes disposições: i) a priorização da técnica, quando se valoriza mais a performance do que a vivência musical; ii) forte fronteira entre conhecimentos musicais e pedagógicos, quando o conhecimento técnico-musical é considerado como quesito básico e suficiente à docência; e iii) propensão à seletividade, quando a prática de seleção vocal de crianças “aptas” se manifesta tanto explícita quanto tacitamente. Se, contudo, deseja-se que o coro escolar seja uma prática de educação musical democrática, torna-se imprescindível a concepção de uma formação docente, para este campo, no sentido de fornecer conhecimentos intrínsecos ao desenvolvimento músico-vocal infantil e a habilitar o professor de música a lidar com grupos de alunos com comportamento músico-vocal plural.”

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou o termo de relatório final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela APROVAÇÃO a notificação de relatório final ao protocolo de pesquisa proposto. Vale salientar, se necessário, atender ao dispositivo da Resolução 466/12 Inciso III alínea “m”.

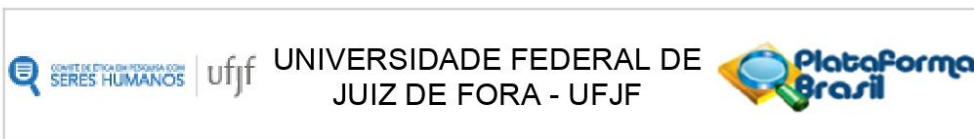
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela APROVAÇÃO a notificação de relatório final ao protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Envio de Relatório Final	Relatorio_final.pdf	01/03/2023 22:08:02	Débora Andrade	Postado

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br



Continuação do Parecer: 5.964.962

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 27 de Março de 2023

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br

ANEXO E**TERMOS DE CONCORDÂNCIA LIVRE E ESCLARECIDA (TCLE)**

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa previamente intitulada de “Uma investigação das práticas em coros infantis escolares mineiros”, cujo objetivo é compreender como os coros infantis acontecem no contexto da Educação Básica.

A sua participação não é obrigatória. Mas, caso você concorde em colaborar com a sua realização, após a leitura destes termos, agendaremos uma entrevista, por e-mail, em dia e horário, definidos de acordo com a sua disponibilidade. Considerando o risco médio de que você seja acometido por cansaço físico ou mental, durante a realização da entrevista, você tem o direito de interromper a sua participação, a qualquer momento, sem que sua decisão tenha que ser justificada e sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo, podendo ou não ser retomada, em outro momento, a depender de sua escolha.

A qualquer momento, também, você poderá solicitar a mim informações sobre o andamento e os desdobramentos da pesquisa - o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Esta entrevista será realizada via *Google Meeting*, por meio de um link que que você receberá, por e-mail, em dia e horário agendados. Para tal, no momento da entrevista, será necessário que você tenha acesso a uma rede de internet e esteja “logado” em uma conta de e-mail, seja por meio de um computador ou por um aparelho celular.

Débora Andrade

A pesquisa não prevê despesas financeiras aos seus participantes. Contudo, em caso de necessidade de contratação de internet, por sua parte, para a realização da entrevista em questão, comprometo-me a restituir-lhe financeiramente, por meio de depósito ou transferência bancária.

A entrevista será gravada e armazenada, automaticamente, no *Google Drive* vinculado ao meu e-mail pessoal, onde apenas eu terei acesso. A fim de evitar o risco mínimo de vazamento de informações, comprometo-me a não compartilhar o *link* da entrevista, nem mesmo a senha do *e-mail* que me dá acesso a ela.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido seguramente no referido *Google Drive*, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sendo apagado por mim, após esse período.

Dou-lhe a garantia da confidencialidade e da privacidade das informações prestadas por você, uma vez que, na ocasião da divulgação dos resultados da pesquisa, serão omitidos quaisquer dados que possam identificá-lo. Contudo, em casos de danos morais, sua participação lhe garante indenização, por minha parte. Por este motivo, é importante que você mantenha arquivada uma via deste TCLE, que lhe será enviada, por e-mail, caso opte pela participação desta pesquisa.

Afirmo a importância de sua participação, pois ela poderá contribuir para fomentar discussões a respeito da abordagem da atividade coral infantil, no contexto da Educação Básica, bem como para repensar a formação do profissional que desenvolve essa atividade, no contexto dos cursos de formação de professores, para a área da Música.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos abertos ao público geral, tais como na ocasião da defesa da minha tese de Doutorado em Educação, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como por meio de artigos ou comunicações científicas. Em quaisquer dessas ocasiões, comprometo-me a fazer-lhe a divulgação prévia, por e-mail.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância

que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Tel e *Whatsapp* (0XX) 32 – 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.edu.br

Endereço: Rua José Lourenço Kelmer, s/n – São Pedro – Juiz de Fora/ MG – Prédio da Reitoria

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 / E-mail: conep@saude.gov.br

Débora Andrade (Pesquisadora responsável)

Tel: (31) 9 9600 – 8563 / E-mail: debora.andrade@ufsj.edu.br

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Endereço pessoal: Rua Augusto Galli, 128, Bairro Solar da Serra – São João del-Rei – MG, Cep: 36.302-603

São João del-Rei, 26 de junho de 2022.

TERMOS DE CONCORDÂNCIA LIVRE E ESCLARECIDA (TCLE)

Ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quer participar, basta fechar esta página.

() Li, compreendi as informações e concordo em participar da pesquisa.