

HORTÊNSIA VECHI

**O CANTO NA FORMAÇÃO E NA SALA DE AULA:
TRÊS ESTUDOS DE CASO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Subárea: Educação Musical.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Teresa Mateiro

**FLORIANÓPOLIS, SC
2015**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

V396c Vechi, Hortênsia
 O canto na formação e na sala de aula: três estudos de
 caso / Hortênsia Vechi. - 2015.
 113 p. il.; 21 cm

 Orientadora: Teresa Mateiro
 Bibliografia: p. 103-112
 Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de
 Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação
 em Música, Florianópolis, 2015.

 1. Música - Instrução e ensino. 2. Canto - Itajaí (SC).
 3. Professores - Formação. 4. Música na educação - Santa
 Catarina. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de
 Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III.
 Título.

CDD: 780.7 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

HORTÊNSIA VECHI

O CANTO NA FORMAÇÃO E NA SALA DE AULA: TRÊS ESTUDOS DE CASO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.
Subárea: Educação Musical.

Banca Examinadora

Orientadora:



Professora Dra. Teresa Mateiro
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:



Professora Dra. Leila Dias
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Florianópolis, 30 de março de 2015.

À minha família por todo o
incentivo em meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, grata pela vida, pela música, pela sabedoria e por mais esta etapa que se conclui.

À minha família, por todo apoio, pelo suporte emocional, pelos momentos de descontração e por me passar segurança no percurso deste trabalho, acreditando sempre em minha capacidade na execução da pesquisa. À minha mãe, Reginalda, minha maior incentivadora, minha fonte de energia e motivação para a realização de mais esta importante etapa, que não mede esforços para me ver alcançar meus objetivos. Sou grata por todo o amor que ela demonstra a cada dia em tudo o que faz por mim. Ao meu pai, Euclides, pelo incentivo aos estudos e principalmente por ser meu grande incentivador em minhas práticas musicais. Ser humano de quem tenho imenso orgulho e a quem sou grata pela sinceridade e por todo amor e carinho. À minha irmã, Sicília, minha companheira, minha melhor amiga, dona de uma linda e afinada voz que sempre foi e será minha fonte de inspiração. Grata pela constante disposição em me ajudar sempre que necessário, por todo auxílio nos bons momentos e principalmente nos percursos mais difíceis. Dedico-lhes todo o meu amor e minha gratidão. Este trabalho é mérito e fruto de nossa forte equipe chamada *Família Vechi*.

Aos meus amigos pela boa companhia, pelo carinho e pelas palavras doces de incentivo em cada momento de desânimo e cansaço.

A Maiara Pereira, por longas e proveitosas conversas. Minha grande e fiel amiga, a qual esteve presente em cada momento de dificuldade e alegrias em minha vida, sempre trazendo injeções de ânimo e motivos para perseverar na vida acadêmica.

À minha orientadora, Teresa Mateiro. Não existem palavras que possam dimensionar o grande exemplo de sabedoria que representa para mim. Sempre muito presente e atenciosa, trazendo a calma e a serenidade que me faltavam por vários momentos. Minha fonte de inspiração para não desistir e seguir com ânimo na busca pelo meu tema de pesquisa. Grande incentivadora para minhas reflexões, escrita, percepções e análises. Sou imensamente agradecida por ter sua orientação e amizade. Foi um presente que recebi neste curso.

À minha grande companheira de curso, de longas e produtivas conversas, Ana Ester. Com sua amizade tive mais uma vez a prova de que ninguém chega ao sucesso sozinho. Obrigada por toda a disposição

em ajudar nos momentos mais desgastantes e também nos momentos felizes que passamos juntas, seja em sala de aula, seja em cafés e congressos. Não há dúvidas de que essa amizade irá muito além do curso de mestrado.

Ao grupo de pesquisa Educação Musical e Formação Docente, por todas as ricas contribuições trazendo sugestões, discussões sobre o meu tema de pesquisa e pelos bons momentos de amizade. Em especial, aos colegas, Maris e Thiago pelas conversas descontraídas e por todo apoio nos trabalhos acadêmicos.

Aos componentes da banca examinadora desta pesquisa, professor Sérgio Figueiredo e professora Leila Dias, pela leitura cuidadosa e pelo empenho, auxiliando e enriquecendo o trabalho com suas contribuições. Grata pelas discussões durante a qualificação desta pesquisa. Deixo meu agradecimento especial ao professor Sérgio, por esclarecer tantas questões e me proporcionar aprendizado como professor e pesquisador ao longo do meu percurso de estudos.

Ao PPGMUS, pelo atendimento sempre imediato e a disponibilidade dos técnicos em tirar quaisquer dúvidas ou resolver procedimentos ao longo do curso.

À Capes, pelo auxílio com a bolsa de pesquisa, sem a qual não seria possível me dedicar inteiramente aos estudos neste período.

Aos meus colegas de turma do curso de mestrado, pelos momentos de discussões importantes a respeito da Educação Musical, pelo aprendizado, pelas vivências que cada um trouxe para as aulas e também pelos momentos descontração, que foram fundamentais neste caminho.

Ao corpo docente do mestrado, que muito contribuiu para minha aprendizagem como pesquisadora e para o desenvolvimento de reflexões a respeito dos temas dentro da Educação Musical.

À professora Alicia Cupani, por ceder o espaço de suas aulas de Expressão Vocal para minhas práticas durante a fase de estágio docente.

A Louise Clemente, pelo apoio e incentivo ao ingresso no curso de mestrado.

Aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade e generosidade em contribuir com a área da pesquisa em Educação Musical, abrindo seus espaços de trabalho para observação e trazendo seus depoimentos sobre a profissão e práticas com os alunos.

Há canções e há momentos,
Em que a voz vem da raiz,
E eu não sei se é quando triste,
Ou se quando sou feliz;

Eu só sei que há momento,
Que se casa com a canção,
De fazer tal casamento,
Vive minha profissão.

(Milton Nascimento e Fernando Brant,
Canções e Momentos).

RESUMO

VECHI, Hortênsia. **O canto na formação e na sala de aula:** três estudos de caso. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2015.

Esta pesquisa apresenta três estudos de caso realizados com professores licenciados em música que atuam em turmas de Ensino Fundamental I em três Escolas Básicas localizadas em um município da Microrregião de Itajaí/SC, configurando-se como estudos de casos múltiplos. A questão de pesquisa que norteou todo o trabalho foi: Como os professores de música analisam sua formação e práticas com o canto no Ensino Fundamental I? Nesta perspectiva buscou-se: conhecer perfis profissionais e vivências musicais de professores de música; conhecer, por meio de observações, as práticas pedagógico-musicais dos professores com o canto em sala de aula; reconhecer e analisar fatores que, segundo os professores de música, determinam suas práticas com o canto nas aulas de música na escola de Educação Básica; e, compreender a relação entre formação, autoformação e prática pedagógica de cada um dos professores. A escolha de um tema com foco na formação e nas práticas de professores em sala de aula direcionou a realização de uma pesquisa com abordagem qualitativa, sendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de música, observações em três turmas de 4º e 5º anos com registro em vídeo e anotações de campo, além de documentos como as grades curriculares de cursos de licenciatura. O estudo apontou que os conhecimentos técnicos e pedagógicos do canto para atuação dos docentes na sala de aula se deram não somente durante a graduação, mas também em processos autoformativos, por meio de aprendizagens informais, grupos musicais e cursos realizados fora da universidade. Além disso, o canto esteve presente nas aulas dos três casos como ferramenta para o ensino de música, sendo trabalhado sob diferentes perspectivas. Por vezes, a voz cantada foi o principal instrumento das aulas de música e, outras vezes, foi apenas um elemento de apoio para o desenvolvimento de conteúdos musicais diversos. Ao final desta dissertação são apresentadas considerações a respeito das análises feitas e indicações para futuras pesquisas que aprofundem o tema discutido,

desenvolvendo sobre a questão da formação em canto e a sua preparação pedagógica para licenciandos em música. Destaca-se a importância em investigar os cursos de formação docente em música, a fim de saber como o canto é ou como poderia ser tratado para auxiliar os futuros professores em suas práticas nos contextos educativos.

Palavras-chave: Canto. Formação docente. Aula de Música. Ensino Fundamental I. Autoformação.

ABSTRACT

VECHI, Hortênsia. **Singing in teacher education and in the classroom:** three case studies. Dissertation (Master's Degree) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Master in Music, Florianópolis, 2015.

This research presents three case studies undertaken by qualified music teachers who work with pupils at elementary school level (6 to 11 year-olds) in three Primary Schools located in a municipal in the micro-region of Itajaí/SC (Santa Catarina, Brazil). The research question that guided all the work was: How do music teachers analyse their teacher education and teacher practices using singing in Primary Schools From this perspective the following were sought after: to become familiar with professional profiles and teachers' personal living experiences with music; to get to know, through observation, teachers' music pedagogy practices with singing in the classroom; recognise and analyse factors that, according to music teachers, determine their practices with singing in music lessons in Primary Schools; and, understand the relationship between teacher education, self-education and the pedagogical practice of each teacher. The choice of a topic focusing on teacher education and teachers' practices in the classroom targeted a qualitative approach to the research with data being collected by means of semi-structured interviews with music teachers, observation including video recording in three 5th and 6th year classes (9 to 11 year-olds) along with field notes and documents such as curricular grade reports on the teacher education courses. The study indicated that technical and pedagogical knowledge on singing to be used by teachers in the classroom was gained not only while at university, but also in self-learning processes, through informal learning, music ensembles and courses attended outside the university. Furthermore, in all three cases singing was present in class as a tool for teaching music, worked from different angles. At times, singing was the main instrument in the music classroom and, at other times, it was only a supporting element in the development of various music contents. At the end of this dissertation considerations are presented regarding the analyses performed along with suggestions for future research projects to look more deeply into the topic discussed, further developing the issue of education in singing and pedagogical preparation for student

music teachers. The importance of investigating music teacher education courses is highlighted in order to find out how singing is or could be dealt with to assist future teachers in their practices in educational settings.

Keywords: Singing. Teacher Education. Music Lessons. Elementary Schooling. Self-instruction.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concepções da voz na educação musical	82
Figura 2 – Escala de Sol maior	94
Figura 3 – Escala de Lá maior	94
Quadro 1 – Transcrição das entrevistas semiestruturadas	53
Quadro 2 – Transcrição dos vídeos	54
Quadro 3 – Categorias de análise	55
Tabela 1 – Observação e gravação das aulas	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	21
1.1 CONCEITOS DE FORMAÇÃO	21
1.1.1 Formação e prática docente	22
1.1.2 Saberes: teoria e prática	23
1.2 CONCEITOS DE AUTOFORMAÇÃO	25
1.3 PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA	27
2 O CANTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA	31
2.1 AÇÕES COM O CANTO NA ESCOLA	31
2.2 O CANTO COLETIVO NA AULA DE MÚSICA	34
2.3 A VOZ COMO INSTRUMENTO	37
2.3.1 Saúde vocal	38
2.3.2 Afinação e tonalidade	40
3 METODOLOGIA	45
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	45
3.2 ESTUDO DE CASO	46
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	47
3.4 COLETA DE DADOS	48
3.4.1 Entrevistas	48
3.4.2 Observação	49
3.4.3 Documentos	51
3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	55
4 PROFESSOR JORGE	57
4.1 FORMAÇÃO	57
4.1.1 Perfil profissional e vivências musicais	57
4.1.2 Formação acadêmica	58
4.1.3 O canto em sua formação	60
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA	61
4.2.1 “A voz é o primeiro instrumento da gente”	62
4.2.2 O canto nas aulas	64
5 PROFESSORA PAULA	69
5.1 FORMAÇÃO	69

5.1.1 Perfil profissional e vivências musicais	69
5.1.2 Formação acadêmica	71
5.1.3 O canto em sua formação	73
5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA	74
5.2.1 “O canto é uma ferramenta”	76
5.2.2 O canto nas aulas	82
6 PROFESSOR PEDRO	85
6.1 FORMAÇÃO	85
6.1.1 Perfil profissional e vivências musicais	85
6.1.2 Formação acadêmica	86
6.1.3 O canto em sua formação	89
6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA	91
6.2.1 “O canto é o carro chefe das aulas”	91
6.2.2 O canto nas aulas	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

O principal objetivo deste trabalho é conhecer e compreender como professores de música analisam sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula. Conseqüentemente, os objetivos específicos são: conhecer perfis profissionais e vivências musicais de professores de música; conhecer por meio de observações as práticas pedagógico-musicais dos professores com o canto em sala de aula; reconhecer e analisar fatores que, segundo os professores de música, determinam suas práticas com o canto nas aulas de música na escola de Educação Básica; e compreender a relação entre formação, autoformação e prática pedagógica de cada um dos professores.

A escolha do tema desta dissertação está muito relacionada à minha história pessoal e profissional. Iniciei minha prática musical aos três anos de idade junto a meu pai e irmã, meus grandes incentivadores, cantando em um coro infantil na cidade de Camboriú (SC), no qual meu pai era instrumentista acompanhador do grupo. Desde essa época a música esteve ligada à minha vida de maneira muito forte e as práticas cantadas foram se tornando cada vez mais frequentes. Além dos cantos em família, prossegui participando de grupos corais e bandas como vocalista no período da infância e da adolescência. A prática do canto já era algo consolidado como minha principal atividade musical, mesmo estudando violão e piano por um determinado tempo.

O ingresso no coral da Universidade do Vale do Itajaí foi uma experiência valiosa que perdurou oito anos, desde a adolescência até a finalização do meu curso de Licenciatura em Música, concluído na mesma universidade, me fazendo ter mais contato com a divisão de vozes e a técnica vocal. Esse foi um período importante, pelo fato de eu ter passado por desgastes emocional e fisiológico das mudanças vocais, sofrendo com disfonias constantes. A perda de voz me fez procurar profissionais como professores de canto e fonoaudióloga, que cuidadosamente me auxiliaram nesse processo para reverter os problemas e me fizeram compreender o que ocorria naquele momento.

Logo fui me dando conta da importância de os profissionais da voz saberem conduzir a prática vocal de cantores, em específico nas situações de risco, como a etapa de mudança de voz, por exemplo. O conhecimento do professor sobre as questões técnicas da voz e sobre saber como auxiliar seus alunos para uma boa produção vocal foram motivações que deram origem ao objetivo desta pesquisa.

Como professora de técnica vocal e educadora musical, com o trabalho direcionado ao ensino do canto, vivenciei práticas musicais docentes desse gênero no contexto escolar e em escolas livres de música. Trabalhei com crianças, jovens e adultos em locais distintos e, nessas experiências também percebi a importância do conhecimento técnico musical e a necessidade de sentir segurança para propor e desenvolver tais práticas em grupo. Além disso, passei a prestar atenção nas possibilidades de como trabalhar o canto na aula de música. Isto me instigou a buscar mais informações sobre o assunto e a aprofundar meu trabalho profissional.

Diante de leituras a respeito do tema aqui proposto, encontrei referências sobre o trabalho cantado no ensino básico, como Sobreira (2013) que aborda a presença do canto na escola e suas indagações. Para a autora tal prática é fundamental como meio de aprendizagem musical no contexto escolar e deve ser trabalhada pelos professores com consciência no que diz respeito às questões técnicas, envolvendo afinação e cuidados com a voz. Calvente (2013, p. 77) parte do pressuposto de que a atividade do canto nas aulas de música é algo relevante, considerando como “uma questão de sobrevivência”. Além disso, afirma que é importante que o professor desenvolva “certa intimidade com sua voz e suas possibilidades como cantor”. Para Fucci Amato (2012, p. 109), “a voz tem se sobressaltado como instrumento” para o ensino de música, sensibilizando os aprendizes e motivando a construção das compreensões sobre os elementos da música.

Falar sobre o canto exigiu-me pensar sobre tipos de atividade e como definir o cantar, buscando conceitos por diversas áreas: o canto com crianças e adolescentes (CARNASSALE, 1995; COSTA, 2013); fonoaudiologia, saúde e técnica vocal (MARSOLA; BAÊ, 2000; BEHLAU; PONTES, 2009; BEHLAU; MADAZIO, 2015); o canto como ferramenta de educação musical (SPECHT, 2007; FUCCI AMATO, 2012; MÁRSICO; CAUDURO, 1978); conhecimentos técnicos e pedagógicos para a docência das práticas cantadas (CARNASSALE, 1978; SPECHT, 2007; CALVENTE, 2013; SOBREIRA, 2013). Nessa busca considerei todos os materiais encontrados, desde os mais antigos aos mais recentes, e pude perceber que, mesmo sendo pesquisas realizadas em diferentes épocas, a maior parte dos assuntos e/ou conteúdos está de acordo com os mais atuais e podem ser considerados como referência para o trabalho com o canto na escola.

Contudo, o foco desta pesquisa está voltado para a formação do professor de música e suas práticas com o ensino do canto no contexto escolar, tendo como questão de pesquisa: Como professores de música analisam sua formação e práticas com o canto no Ensino Fundamental I? Para responder a essa pergunta, entrevistei e observei aulas de três professores de música, e analisei as grades curriculares dos cursos de licenciatura em música das universidades de origem dos professores participantes.

Esta dissertação foi organizada em seis capítulos, de forma que pudesse fundamentar, explicar, descrever e analisar o que me propus. Assim, no primeiro capítulo trago autores que constituem a fundamentação teórica desta pesquisa, a qual está dividida em duas partes. A primeira parte trata da formação docente, onde são compartilhadas as concepções de autores como Nóvoa (s/d; 1995; 1997), Maglaive (1995), Vaillant e Marcelo (2012), entre outros que discutem sobre quais necessidades devem constituir a formação docente para a prática no contexto da Escola Básica, incluindo a docência em música. Além, disso, são apresentadas ideias a respeito do conceito de autoformação, onde o professor adquire conhecimento fora do seu curso de graduação para a docência por meio de experiências em outros cursos, especializações ou de maneira mais informal, fora de instituições de ensino, com o intuito de aperfeiçoar suas práticas.

A segunda parte da fundamentação teórica está voltada ao canto e sua utilização na sala de aula. Nela apresento, entre outros autores, Sobreira (2013), Behlau e Madazio (2015), Mársico e Cauduro (1978), Calvente (2013), que discutem pontos como o funcionamento da voz humana, a saúde vocal do professor e dos alunos para as práticas cantadas, questões sobre afinação, práticas pedagógicas com o canto na sala de aula, além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários ao professor de música para as atividades cantadas na escola. Nessa parte dá-se a importância aos cuidados a serem tomados com as vozes das crianças e adolescentes, visto que o professor de música pode se deparar, por exemplo, com possíveis dificuldades quanto à tessitura vocal de ambos na escolha de tonalidades e repertório para essa prática.

O terceiro capítulo está voltado aos procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. São apresentadas as formas de coleta dos dados e as justificativas pelas estratégias selecionadas. Informo sobre o número de entrevistas, duração de cada uma delas, número de aulas observadas e gravações em

vídeo das aulas em cada escola visitada. São discutidos aspectos a respeito de pesquisa qualitativa, destacando o estudo de caso, além da explicação sobre os passos para a efetuação deste trabalho e o caminho de busca por professores licenciados em música nas escolas municipais de uma cidade da Microrregião de Itajaí.

Nos capítulos, quarto, quinto e sexto são apresentados os três estudos de caso: professores, Jorge, Paula e Pedro, respectivamente. Para a descrição utilizo como material empírico os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações, enquanto que para a análise me apoio em autores da área de educação, canto, fonoaudiologia e educação musical. O conteúdo está organizado em tópicos a respeito da formação docente, aprendizagens consideradas nas vivências musicais dos professores fora do curso de graduação, o canto na formação, as práticas pedagógicas na sala de aula envolvendo o canto e suas concepções de ensino sob o ponto de vista dos docentes.

Por fim, as considerações finais desta dissertação compõem uma reflexão sobre a transversalização dos dados dos três casos estudados em diálogo com as minhas próprias ideias, concepções e conclusões a que cheguei depois de dois anos de estudos durante o curso de mestrado. O canto na formação docente em música e na prática pedagógica do professor no contexto escolar são os principais tópicos discutidos, destacando a importância desta pesquisa para a preparação e atuação do professor licenciado em música na Escola Básica.

1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

1.1 CONCEITOS DE FORMAÇÃO

A conceitualização da formação não é uma tarefa simples, conforme apontam Vaillant e Marcelo (2012), por se tratar de algo diverso e complexo em possíveis discussões conceituais de autores que tratam do assunto. Conceituar a formação, segundo eles, não é algo que se reconhece e nem se dissolve dentro da educação, do ensino e também na diversidade de treinamentos existentes. Presumem que a conceitualização de formação está ligada ao “desenvolvimento humano global [...] que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas” (p. 29). Segundo os autores, para que a formação se concretize é necessário que o “educando” seja participativo de modo “consciente”, a fim de que os objetivos sejam alcançados. Para eles, o contexto de aprendizagem, promovido pela inter-relação pessoal facilita o desenvolvimento complexo dos indivíduos.

Moita (s/d p. 114-115) afirma que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. Para ela, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. A autora compreende que buscar conhecer como os indivíduos se formam significa dar atenção às suas particularidades no que diz respeito à ação, à reação e à interação em seus devidos contextos e práticas. Segundo Moita, os percursos de vida estão diretamente ligados aos processos formativos.

Vaillant e Marcelo (2012) discutem sobre a formação baseados Menze a partir de uma linha onde são apresentadas três tendências sobre os conceitos de formação. A primeira tendência discute a formação como tradição de uma sustentação filosófica. A segunda trata sobre a não limitação a um conceito relacionado à profissionalização, e a terceira tendência reconhece a formação como um conceito a ser discutido, não ligado apenas à educação e ao ensino. Tanto Menze quanto Vaillant e Marcelo acreditam que não se pode delimitar a formação apenas aos sistemas de educação e ensino já formalizados. Para eles a formação inclui o ambiente familiar, dentre outras particularidades de evolução na vida do ser humano. Vaillant e Marcelo utilizam o termo “polissemia” para definir a diversidade de modelos de aprendizagem e formação, tratando especificamente da idade adulta.

A ideia de que o adulto é capaz de usufruir de experiências anteriores como motivação para desenvolver funções e habilidades diversas durante a vida profissional é apontada por Malcom Knowles¹ (VAILLANT; MARCELO, 2012). Malglaiive (1995) também defende que a formação de adultos vai além daquela tradicional em uma instituição regular de ensino, que contém conteúdos específicos a serem cumpridos. O autor argumenta que as necessidades de aprendizagem podem ir além daquilo que as instituições podem oferecer. Pelo fato de um espaço de ensino tradicional direcionar conteúdos, esse, não obrigatoriamente cobrirá todas as necessidades do aprendiz. Por tal motivo a aprendizagem pode se dar também fora dos espaços específicos de formação.

1.1.1 Formação e prática docente

Para Nóvoa (1997) a formação não é construída por acumulação. É preciso haver reflexões críticas sobre as práticas a fim de reconstruir a identidade pessoal de modo permanente. Considera a importância da valorização de paradigmas de formação para que haja de fato uma preparação aos professores para serem reflexivos, a fim de “que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (p. 27). O autor destaca a diversificação dos modelos de formação e práticas, a fim de que se inovem relações para os saberes científico e pedagógico do professor, defendendo também a ideia de que a formação deve ser composta pela teoria, prática pedagógica e reflexão. Nóvoa argumenta ainda sobre a importância da conexão entre as escolas, seus projetos e currículos escolares relacionados à formação docente, mencionando que essa deve estar centrada no pensamento de que o trabalho não pode ser uma atividade distinta da formação.

Nóvoa (s/d) considera a importância em investir em uma formação de professores que esteja diretamente relacionada à prática docente na escola. Nóvoa (1997) defende que muitas vezes a formação docente não se atém às correlações entre a própria formação e os projetos escolares.

Os principais apontamentos de Nóvoa sobre a formação docente estão voltados à questão da relação entre a formação e a realidade

¹ Malcom é responsável pelo desenvolvimento de uma teoria a respeito da aprendizagem na idade adulta, a qual nomeia de *Andragogia*.

escolar, à medida que os currículos tenham o objetivo de suprir as necessidades de aprendizagem para o professor lidar com a prática. Segundo o autor é necessário pensar em uma reforma curricular. Além disso, destaca que a própria prática do professor deve seguir-se de reflexão sobre suas ações, a fim de que se desenvolvam as habilidades docentes.

Para Nóvoa (s/d, p. 14-15) não é possível basear as atividades docentes na escola apenas pela formação acadêmica do professor. O autor menciona três etapas de evolução que envolvem a investigação pedagógica: na primeira trata da distinção de características “intrínsecas ao bom professor”; a segunda refere-se à busca pelos melhores métodos de ensino; e na terceira, volta-se à análise da sala de aula a partir de sua realidade, identificando essa investigação como “paradigma processo-produto”.

Sobre o desenvolvimento profissional do professor, Nóvoa (1997) acredita que as práticas de formação coletivas são mais eficazes do que uma formação continuada onde o docente busca novos conhecimentos e técnicas individualmente, pois através do coletivo é que se propaga a “emancipação profissional” e também se consolidam saberes e valores dentro da própria autonomia (p. 27). Segundo ele, a formação docente é de grande importância tanto para o professor quanto para a escola, pois estimula o que chama de “cultura organizacional”, de modo que expressa a necessidade da profissionalização (p. 24).

1.1.2 Saberes: teoria e prática

Os saberes teóricos e os saberes processuais, que significam a teoria e a prática, são abordados por Malglaive (1995). “Um saber teórico não é normativo” (p. 70), explica o autor, e a teoria não indica a finalidade que as ações devem seguir, além de não determinar de modo claro como devem ser atingidos os objetivos na prática. Porém, os saberes teóricos são capazes de permitir uma ação com clareza, pois podem prever as reações da prática e seu sucesso ou insucesso. Desse modo, o saber teórico regula o saber processual, servindo de “fundamento indispensável da eficácia dos saberes” (p. 70). Nesse caso, é possível afirmar que os saberes teóricos adquiridos durante a graduação são de extrema importância para que as atividades práticas posteriores sejam planejadas e realizadas de modo consciente, almejando condições e possibilidades de haver resultados positivos. Para o autor “uma teoria não se aplica na prática: ela investe-se aí, tornando-

se o objecto (de conhecimento) que permite agir mais eficazmente sobre o real, actuando sobre a representação pensada” (p. 71). As teorias são advindas das reflexões sobre as práticas e não são menos importantes do que os conceitos teóricos estudados durante a preparação docente. Além de acreditar que as teorias aprendidas durante a formação são de extrema importância para as futuras práticas Malglaive (1995) pensa que as ações serão desenvolvidas através da própria prática do professor que, quando achar necessário, buscará informações e novos conhecimentos também por outros meios de aprendizagem, o que considera como informais ou fora da graduação.

Tardif (2002, p. 11), acredita que não há possibilidade de “falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho” tratando-se dos saberes docentes e a formação profissional, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Portanto, considera como algo imprescindível relacionar os saberes docentes aos “elementos constitutivos” do trabalho do professor. Segundo o autor, o saber do professor é social, por acreditar que este “nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (p. 12). O saber do docente está ligado às instituições, como a escola e a universidade, chamadas de estruturas coletivas, enraizadas na sociedade.

Tratando das relações entre saber e trabalho, Tardif (2002, p. 17) afirma que “as relações dos professores com os saberes nunca são [...] estritamente cognitivas”, mas sim, decorrentes do trabalho “que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”. Os saberes docentes integram na prática, diferentes tipos de saberes, onde o professor é capaz de manter distintas relações. Tal definição é interpretada como “um saber plural”, constituída de “formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O autor considera que o saber profissional é adquirido durante a formação na graduação, afirmando que “sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (p. 36).

Quanto aos saberes disciplinares, entende que se trata da integração da formação do professor dentro da diversidade de disciplinas que são oferecidas na universidade. Os saberes curriculares estão voltados ao ensino formal, apresentados de maneira concreta em “programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos)” os quais o professor deve aprender a utilizar (p. 38). Já os saberes experienciais são aqueles baseados na prática do professor em seu trabalho docente. Esses “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de

habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39), não encontrados de forma sistemática dentro das teorias, distinguindo-se, dessa forma, dos outros saberes mencionados. Para Tardif, o professor deve estar munido de tais saberes para que tenha um trabalho com sucesso afirmando que,

essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 2002, p. 39).

Nóvoa, assim como Tardif, Malglaive, e Vaillant e Marcelo, concordam que o envolvimento com a prática facilita o desenvolvimento dos indivíduos, neste caso, referindo-se aos professores. Os autores estão de acordo com a ideia de que a formação não se limita ao curso de graduação, e que isso pode continuar a ser desenvolvido durante as experiências, reflexões sobre a prática docente e as necessidades do professor em conhecer mais para continuar a atuar.

1.2 CONCEITOS DE AUTOFORMAÇÃO

A autoformação é como um meio promotor dos processos de mudanças (VAILLANT; MARCELO, 2012). A partir de experiências com formação em instituições de ensino, tanto escolas quanto o ensino de adultos, trazem a questão referida à formação envolvida às ações cotidianas. Os autores acreditam na existência de uma motivação que move os indivíduos a buscar o saber e a evolução para suas práticas. Para eles, há um fator relacionado às responsabilidades pessoal e profissional que define a predisposição do aprendiz em envolver-se e aprender. Neste caso, o adulto tem domínio sobre sua formação, com autonomia para buscar informações e se desenvolver. Para Galvani (1995 *apud* VAILLANT; MARCELO 2012), a autoformação pode ser derivada de reflexões advindas do próprio trabalho docente.

A formação docente pode ir além da formação tradicional, ou seja, além de um único ambiente que proporcione a habilitação para o exercício de ser professor. Essa formação vem sendo sucedida de pesquisas e aprendizagens fora e/ou posteriores à formação acadêmica.

Sobre esse assunto, o termo *autoformação* aparece como um ponto importante a ser discutido neste capítulo.

Para Vaillant e Marcelo (2012) o processo formativo de um indivíduo pode ocorrer tanto em uma situação formal, contendo procedimentos guiados, como em um processo de autoformação, variando de acordo com as necessidades e capacidades dos indivíduos em se direcionarem. Os autores acreditam que a autoformação trata dos objetivos pessoais do indivíduo em buscar além daquilo que lhe foi oferecido durante a graduação, de acordo com as necessidades e capacidades de ação, neste caso, do professor. Para eles, “a autoformação pode enraizar-se nas experiências que, voluntariamente, desenvolvem os indivíduos em seu processo de crescimento” (p. 33). Os autores ainda trazem para discussão as ideias de Carré (1997), o qual afirma que a autoformação pode seguir-se de três principais enfoques: psicológico, sociológico e pedagógico. O primeiro enfoque traz uma perspectiva mais individual, onde a pessoa aprende para si, em um processo de autodesenvolvimento. O segundo acredita na ideia de autoformação como fator social, a fim de modificar paradigmas produzidos pela sociedade. O último enfoque tem o âmbito de aproveitamento da autoformação para o trabalho profissional.

Segundo Morato (2009, p. 26-27), a formação possui uma face “agente que, em constante diálogo com as instâncias formadoras, a delinea através das relações que estabelecemos, das opções que fazemos, das decisões que tomamos, dos sentidos que produzimos”. A formação se dá além da universidade, nos lugares que se frequenta, incluindo o esporte, a religião e o trabalho, durante todo o percurso de vida. Conforme a autora, “não nos formamos só porque frequentamos esses espaços instituidores da formação, mas também porque elaboramos um sentido sobre o que vivemos nesses espaços, (a nossa experiência)” (p. 29-30). A profissionalização em música também se legitima pela sabedoria da ação, e não somente na graduação com a conquista do diploma. Morato justifica que,

não deixamos de ser o que somos para estar na universidade, todavia, estar na universidade imprime-nos marcas que vão delineando o nosso ‘ser’. Vamos sendo e estando no curso e no trabalho, vamos amarrando, vamos interligando todas as experiências que vivenciamos (MORATO, 2009, p. 269).

Nóvoa (1997, p. 25) salienta que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Segundo ele, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios”.

1.3 PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO DOCENTE EM MÚSICA

Serão aqui apresentadas publicações de pesquisas a respeito da formação docente em música a fim de, através delas, conhecer os temas discutidos pelos autores. Enumeram-se os trabalhos de Moreira (2014), Mateiro (2007; 2009), Mateiro, Westvall e Russell (2012), Machado (2004), Penna (2007; 2010), Mateiro e Martinez (2006) e Soares, Schambeck e Figueiredo (2014).

Moreira (2014) em sua pesquisa, com um professor de violão e a condução de suas aulas com um aluno particular, teve como base principal os estudos de Shulman sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo. Por meio de entrevistas e observação analisou as habilidades e capacidades do professor de violão em transformar seus conhecimentos violonísticos em algo compreensível para seu aluno. Moreira constatou que o professor, através de experiência em sua formação pedagógica e como aluno de violão durante um período de sua vida, foi capaz de transmitir pedagogicamente seus conhecimentos ao aluno conduzindo as aulas de modo prático e compreensível para a execução do instrumento.

O conhecimento pedagógico do conteúdo definido como a junção entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico é também objeto de pesquisa nos trabalhos de Mateiro (2009) e Mateiro, Westvall e Russell (2012). Em ambos os trabalhos realizados com estudantes em formação docente em música, as autoras discutem a construção desses conhecimentos destacando o planejamento e a experiência prática como elementos essenciais. Para que haja o conhecimento pedagógico efetivo dos conteúdos o professor de música deve contemplar os dois conhecimentos também separadamente: musical e pedagógico. Entretanto, esse conhecimento, como bem sublinhado pelas autoras, é adquirido durante a ação docente, não podendo estar restrito às disciplinas curriculares dos cursos superiores.

Penna (2007), ao analisar currículos de Licenciatura em Música, também enfatiza a importância da formação pedagógica musical dos

futuros professores e acredita que para formar um professor de música seja necessário haver uma “perspectiva pedagógica” (p.53), de acordo com a realidade dos espaços educacionais. É preciso que a graduação traga meios que desenvolvam habilidades no professor para seu trabalho e processos metodológicos na sala de aula. A autora argumenta que não bastam apenas as habilidades instrumentais de um músico, pois é preciso que o professor tenha a capacidade de refletir as experiências e possibilidades de propostas musicais para seus alunos. Por fim, interpreta que os cursos analisados têm o objetivo de unir a aprendizagem dos conteúdos musicais e pedagógicos, mesmo havendo algumas diferenças entre disciplinas, de modo que o professor saia preparado para uma prática docente também de maneira reflexiva constante.

Machado (2004) traz um estudo sobre as competências necessárias para o trabalho pedagógico musical do professor em sala. A autora identificou competências mencionadas por professores entrevistados. Dentre elas, considera-se importante destacar neste trabalho: a elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino musical no contexto escolar e a administração dos recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música, trazendo à tona a questão do espaço físico e dos materiais, que na maioria dos lugares são precários, conforme o discurso dos professores entrevistados.

A formação docente é tratada por Penna (2010) sob as concepções da técnica e da reflexão. A reflexão e o planejamento de atividades que sejam adequadas e prazerosas para os alunos são pontos destacados pela autora, relacionando tais quesitos à docência na Escola Básica no Brasil. Duas questões também discutidas nesta pesquisa são levantadas por ela: a primeira trata do fato de, durante a graduação, o ensino ser ministrado por profissionais com pouquíssimas experiências de atuação na Escola Básica; na segunda questão é abordada a falta de ênfase em disciplinas que estimulem a reflexão crítica a respeito dos modos de ensinar e os currículos das licenciaturas em música, que, em sua maioria, tratam de “um acúmulo de conhecimentos” (p. 32).

A formação vocal também foi um dos quesitos analisados nas publicações destacadas no item deste capítulo. Conforme os autores aqui selecionados, é possível observar a relevância dada para o canto pelos cursos e também pelos licenciandos em música participantes das pesquisas já realizadas. Analisando currículos de cursos de Licenciatura em Música, Mateiro (2009) constatou que o ensino dos conteúdos musicais e a preparação pedagógica para a docência em música que

foram oferecidos, mostraram-se equilibrados. Um ponto interessante a ser destacado nesse estudo é que em todos os cursos o canto-voz-técnica vocal estava inserido como componente obrigatório, seja na disciplina de canto coral ou de expressão vocal. Dado de grande importância na constituição desta dissertação.

Mateiro (2007), por meio de uma pesquisa com licenciandos em música, chegou ao resultado de que a preparação vocal e também o repertório variado durante a graduação podem auxiliar na prática pedagógica dos futuros professores de música na escola. Ainda sobre a questão da formação vocal durante a graduação, Mateiro e Martinez (2006) analisaram como se dá a formação vocal no curso de Licenciatura em Música de uma universidade brasileira. As formas de aprendizagem de práticas vocais incluindo suas vantagens e possíveis dificuldades foram observadas. Através de entrevistas com alunos e professores são comentadas as dificuldades com relação à leitura de partitura (solfejo), e também alguns problemas de desafinação vocal. Neste caso, os professores explicaram que utilizam de recursos metodológicos para tentar sanar tais dificuldades. De acordo com o tema específico desta dissertação, as pesquisas de Mateiro e Martinez (2006) e Mateiro (2007; 2009) demonstram a validade da formação vocal na graduação, tratando de definições curriculares para os cursos de licenciatura sob o ponto de vista dos próprios alunos. Os trabalhos mostram que, mesmo sendo uma atividade bastante considerada pelos licenciandos, existem dificuldades relacionadas a esta prática.

Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) realizaram uma pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil da qual participaram, por meio de questionários e entrevistas, professores e alunos de cursos de Licenciatura em Música. É aqui destacada a presença do ensino do canto dentre os principais instrumentos oferecidos nos currículos dos cursos analisados. Ele está situado como o terceiro instrumento principal dos graduandos. Porém, os locais de aprendizagem do instrumento principal dos estudantes foram, na maioria dos casos, em escolas particulares de música, com amigos ou de maneira autodidata. Outro quesito interessante para discussão em tal pesquisa foi que as mulheres estão mais “inclinadas a se tornarem professoras de música” (p. 59) na Escola Básica do que os homens. A maior facilidade em executar canções em tonalidades mais acessíveis a professoras e alunos pode ser também um argumento para este dado apresentado, visto que o canto é uma prática bastante utilizada na Escola Básica,

podendo remeter ao baixo índice de interesse dos graduandos do sexo masculino em atuarem nesses espaços.

Considerando os trabalhos de pesquisa encontrados nesta revisão de literatura, foi possível perceber a discussão sobre importantes aspectos na e para a formação docente em música: desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, importância da formação musical e pedagógica, competências necessárias para a sala de aula, formação e práticas vocais durante o curso de graduação, locais e formas de aprender. No entanto, o tema currículo está inevitavelmente inserido quando se trata de analisar em que devem consistir os conhecimentos profissionais docentes.

2 O CANTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Neste capítulo será abordado o uso da voz para a prática do canto na escola e os conhecimentos técnicos e pedagógicos que devem competir ao professor para o trabalho em suas aulas de música. Por ser o primeiro instrumento do ser humano a voz pode ser considerada como um meio bastante prático de se fazer música. No entanto, por estar integrada ao corpo humano e ligada às questões emocionais, sofre modificações e necessita também de cuidados no que diz respeito à sua saúde para boa utilização e qualidade sonora. Nesse sentido, autores apontam itens importantes a serem tomados como prioridade quando se utiliza a voz como instrumento musical.

2.1 AÇÕES COM O CANTO NA ESCOLA

O canto tem se mantido presente na escola de várias formas. Revisando as publicações da ABEM (MATEIRO; VECHI; EGG, 2014) e a produção acadêmica sobre o canto na aula de música (MATEIRO; EGG; VECHI, 2013) é possível perceber os diferentes temas que têm sido abordados em um período de 20 anos: canto na educação especial, canto orfeônico, canto em atividades escolares extra-musicais, canto e a aprendizagem lúdica, canto voltado à técnica, desenvolvimento de habilidades musicais através do canto, canto como complemento em atividades musicais e canto coral ou coletivo. Para este trabalho, apresentam-se e intercalam-se autores de diferentes épocas que possibilitam refletir a respeito das maneiras de se trabalhar o canto na escola.

Calvente (2013) parte do pressuposto de que o canto, além de ser uma prática relevante nas aulas de música, está incluso nos planejamentos com frequência. As experiências com as práticas do canto são “questão de sobrevivência para o professor” (p. 77), e esse deve se dispor ao desenvolvimento da intimidade com sua própria voz, além de suas potencialidades com o canto. Para isso, acredita que seja necessária uma formação de técnica vocal para o professor de música, frisando vantagens como “maior probabilidade de manutenção da saúde vocal” evitando possíveis desgastes frente à profissão (p. 78). Explica:

Meu indicativo é muito mais em função do conhecimento do professor em relação à sua voz, sua extensão e sonoridade, e certa maleabilidade com tonalidades menos favoráveis, incluindo até

uma flexibilidade para a passagem de registro de cabeça nas mulheres e nos homens (CALVENTE, 2013, p. 78).

A ideia de Willems, pedagogo musical Belga, sobre o canto como um meio amplo de aprender música devido à inserção do ritmo, da melodia e também da harmonia, são compartilhadas por Mársico e Cauduro (1978). Afirmam que a canção é capaz de “desenvolver a audição interior”, o que acreditam ser o ponto culminante da “musicalidade” (p. 14). A publicação de um livro voltado às práticas com o canto na escola demonstrou posicionamentos e sugestões de Mársico e Cauduro para o trabalho vocal com crianças e adolescentes, além dos cuidados e habilidades do professor quanto às possíveis dificuldades dos alunos, alertando a importância da preparação docente.

Acredita-se que [...] falhas e deficiências, evidenciadas no desenvolvimento vocal do aluno, estejam relacionadas com a inexistência de uma formação adequada do professor de Educação Musical, no que diz respeito à prática do canto e ao emprego de seu próprio instrumento vocal (MÁRSICO; CAUDURO, 1978, p. 14).

Para Mársico e Cauduro (1978, p. 19) “a criança poderá transformar o timbre de sua voz, ajustando-o ao timbre da voz que lhe servir de modelo”, justificando, nesse caso, o professor como referência para a prática. É possível compreender o material apresentado por Mársico e Cauduro como uma proposta pedagógica semelhante à ideia de trabalho de Villa-Lobos com o Canto Orfeônico, no período em que esteve inserido nas escolas brasileiras, contendo professores generalistas frente às atividades cantadas. Conforme evidenciado pelas autoras, o ensino do canto na escola só se torna possível com a prática coletiva, ou de grupo (MÁRSICO, CAUDURO, 1978). Assemelhando-se aos princípios do Canto Orfeônico, acreditam que o objetivo do cantar nesse espaço seja “mais de ordem educativa e busca, principalmente, cultivar a sensibilidade, usando como instrumentos o sentido auditivo e a voz” (p.36). As autoras demonstram a preocupação com esta prática, no que envolve distinções de habilidades e dificuldades dos alunos e a falta de uma avaliação e auxílio individual.

Mársico e Cauduro (1978) refletem ideias de Kaelin, que divide o ensino vocal em dois modelos: “método analítico” e “método sintético ou direto”. No primeiro método são abordadas questões de teoria

musical e solfejo, o que é indicado para um estudo individual do canto. O segundo, colocado como uma melhor opção para o ensino em grupo trata de um meio onde o professor canta para seus alunos e as crianças reproduzem o que ouvem. Deste modo vão desenvolvendo a percepção auditiva, de memória e a expressão de uma maneira mais direta, mesmo acreditando que o ideal seria a união entre os dois métodos. Reafirmam tal ideia argumentando que o professor deve possuir habilidades artísticas e musicais para que haja um bom trabalho diante de tais atividades.

Afinação, articulação, dicção e ritmo são habilidades que podem ser desenvolvidas em sala também com a escolha adequada de repertório. O repertório não deve sofrer preconceitos, tanto com canções antigas quanto as atuais, ouvidas pelas crianças no cotidiano (MÁRSICO; CAUDURO, 1978). Para isso, Mársico e Cauduro (1978) acreditam que há necessidade de que o professor forneça o exemplo de uma voz afinada e com uma emissão natural. Complementam que uma voz “de timbre agradável”, na medida do possível, “situada num registro que se preste a ser imitado por crianças ou adolescentes” é de suma importância para o trabalho em sala de aula (p. 50). Porém, esclarecem que “para fazer uma criança cantar, a professora não necessita ter uma voz trabalhada, nem conhecimentos aprofundados de música.” Mas é necessário que tenha domínio de afinação “e uma sensibilidade sempre alerta” (p. 51). Baseadas em Abbadi e Gillie, acrescentam que, se o professor obteve uma “formação insuficiente para encaminhar a educação musical da criança, precisa completá-la, pois é absolutamente necessário que saiba o que é cantar, o que é uma criança que canta e como canta” (p. 51).

A necessidade de um planejamento do professor para preparação da atividade cantada é também discutida por Carnassale (1995) que debate sobre o modelo de aula a ser trabalhado. A autora acredita na necessidade de o professor fazer planos para que sejam realizados de um modo dinâmico, havendo atividades lúdicas que tenham o intuito de aprendizagem do canto e que cativem o interesse das crianças e adolescentes. Desta forma, poderão descobrir as “possibilidades músico-vocais” de modo acessível. (p. 26). Sobre tal discussão, Carnassale traz definições que, de seu ponto de vista, o “método ideal para o ensino de canto” deve levar em conta duas tendências: “(1) a escolha de um repertório condizente com as necessidades de motivação e com o nível musical dos alunos e; (2) a aplicação de *técnica vocal*” (p. 30).

A utilização da voz, falada e cantada e a importância de que se tenha um trabalho vocal durante a formação para o professor de música são preocupações destacadas por Specht (2007). Trazendo concepções dos pontos: fonoaudiológico, do canto, da técnica vocal e da Teoria Construtivista Interacionista de Piaget, para a autora “é necessário construir um cantar” (p. 17). O ensino do canto é defendido por ela dentro de uma abordagem construtivista. “Como se processam as construções do cantar e a ação pedagógica do professor?” é uma questão apontada (p. 41). Para isso, está alicerçada em ideias que discutem a respeito de desenvolvimento cognitivo em música. A autora explica que a construção da aprendizagem do canto vai acontecendo numa junção de experiências e aprendizados. Specht (2007) acredita que o canto é um conhecimento e expõe que, assim que nascem, os bebês não tem a capacidade para realizar uma atividade determinada. Os seres humanos se constroem por meio da interação, ou seja, para que o indivíduo possa cantar efetivamente é necessário que interaja com esta prática, evoluindo com as construções das aprendizagens vividas.

Specht (2007) acredita que o ensino de técnicas para o canto pode trazer a possibilidade de uma formatação no modo de cantar. Com isso, ocorre uma cristalização das particularidades do cantar em cada indivíduo, abandonando-se a ideia de aprendizagem pela construção dessa prática. A crença no talento para o canto também é um ponto a ser analisado com cautela, pois, se assim fosse, não haveria a coerência em pensar em meios ou formulação de métodos para os processos de ensino do canto na educação musical. Para ela, o canto pode ser aprendido e praticado de maneira criativa, ativa, trabalhado em grupo, além de ser uma forma de manifestação musical muito expressiva. Define ainda que as ações do sujeito podem significar a sua autonomia, devido à generalização do conhecimento do canto.

2.2 O CANTO COLETIVO NA AULA DE MÚSICA

O canto, por diversas vezes, pode ser um instrumento facilitador, como um dos recursos didáticos existentes na escola para se trabalhar em uma aula de música. Alguns autores da área da educação musical trazem tal prática desde o seu contexto histórico e sua inserção nas escolas até as formas de realizar práticas pedagógicas e conhecimentos técnicos para o canto, argumentando que o professor de música necessita estar habilitado para a realização da prática vocal na sala de aula.

Villa-Lobos trabalhou amplamente para sistematizar o ensino de música e também o trabalho vocal no Brasil. Inspirado nas canções do folclore brasileiro para suas composições, por vezes, estabeleceu mesclas com o estilo musical erudito através do Canto Orfeônico, o qual fazia parte do currículo escolar nos quatro anos do primeiro ciclo e três anos do segundo ciclo escolar (FIGUEIREDO, 2013; FUCCI AMATO, 2012; FERRAZ, 2012). Para lecionar música e canto orfeônico nas escolas era necessário que os professores obtivessem uma consciência musical com noções pedagógicas para o ensino do canto e questões técnicas da voz e de expressão musical. Para isso havia uma formação específica oferecida aos docentes. No período dos anos 30, havia um modelo de formação para se trabalhar música nas escolas e, em específico, o canto, a técnica vocal e a *performance* musical. Villa-Lobos projetou a realização das práticas orfeônicas se engajando também em planejar a formação para os professores atuarem, além de organizar as práticas e composições para serem executadas. Havia exercícios formulados passo a passo a fim de desenvolver o ritmo, a afinação e a execução musical em si. Assim como Kodály, Villa-Lobos acreditava na importância do acesso da educação musical para todos, elevando a utilização da voz para as práticas musicais como o instrumento mais viável às possibilidades para execução musical nos processos educativos (FUCCI AMATO, 2012, p. 48).

O canto coletivo, para Villa-Lobos era tido como um meio de socializar e integrar os alunos através de uma atividade. Assim, o Canto Orfeônico tinha a missão de civilização através da educação escolar, excluindo-se da sua inserção nas festividades. A prática destinava-se às apresentações cívicas e artísticas e demais solenidades envolvendo religião e o valor do nacionalismo (FIGUEIREDO, 2013; FUCCI AMATO, 2012). Um dos grandes motivos para a decadência do Canto Orfeônico nos espaços escolares, segundo Fucci Amato (2012), foi a dificuldade para a efetiva formação de professores com competência para o ensino deste. Dentre os objetivos já mencionados, Figueiredo (2013, p. 33) argumenta que no período do Canto Orfeônico possuía-se o interesse em “desenvolver um potencial artístico, necessário para todos os seres humanos”. O autor aponta ainda que, “para o cumprimento destes objetivos foram recrutados e preparados professores para atuarem nas escolas, evidenciando, novamente, a necessidade de profissionais preparados para o ensino de música na escola”, importante questão discutida nesta dissertação. Após ter contribuído para a

educação musical no Brasil, o Canto Orfeônico foi enfraquecido com a inserção de “novos modelos políticos e sociais” (FIGUEIREDO, 2013).

Outra consideração sobre o período em que o Canto Orfeônico mantinha-se como disciplina escolar faz Sobreira (2013) pensar que esse modelo deve servir também como reflexão para o ensino de música nos dias atuais, não ressaltando apenas os possíveis aspectos negativos. A autora afirma que a existência de coros na escola é uma prática um tanto comum, podendo ser definida como um padrão para ensinar música. No entanto, segue argumentando que o canto, por vezes não é considerado “como primeira opção” pelos professores (p. 13).

A prática do canto na sala de aula pode ser compreendida como canto coletivo, pelo fato de ser exercida uma atividade com mais de uma pessoa em determinados tempo e circunstância. Para Sobreira (2013, p. 9), essa “é uma possibilidade que não pode ser descartada como meio de musicalização”. Sua utilização é um meio bastante eficaz para a educação musical. Porém, preocupa-se com a prática inadequada, que segundo a autora, pode trazer “comprometimentos para uma formação musical mais completa do indivíduo” (p. 11). Como professora de curso de Licenciatura em Música, Sobreira salienta sua preocupação com a consciência de seus alunos quanto ao uso do canto como prática no espaço escolar. Existem poucas discussões a respeito do trabalho pedagógico com o canto como meio musicalizador atualmente. Segundo ela, o canto pode ser inserido no contexto educativo também como um processo pedagógico para a aula de música, e não somente com a função de executar canções sem objetivos educacionais ou de conteúdos musicais.

O canto em grupo ou coro, assim definido por Behlau e Madazio (2015) é um ponto positivo destacado. As autoras afirmam que “cantar em coral ajuda no controle dos músculos do canto, na musicalidade e é um excelente exercício de socialização e trabalho em grupo” (p. 49), além de ser positivo para a mente e para o corpo. Alertam a importância em manter uma boa postura para melhor projeção vocal, visto que a má postura influencia na questão da respiração, podendo trazer dificuldades na emissão vocal. Mársico e Cauduro (1978) buscaram a expressão vocal por meio do canto coletivo, acreditando no cantar como a forma mais humana de se fazer música. As autoras definem que tal prática traz pontos positivos para os que praticam, sem se despreocuparem com possíveis dificuldades em relação à “educação vocal” (p. 13), quando se trata da prática coletiva.

2.3 A VOZ COMO INSTRUMENTO

A voz humana é produzida através do trato vocal, composto pela laringe, pregas vocais, boca, língua e nariz. De acordo com Behlau e Pontes (2009) o ar inspirado é expirado conseqüentemente, passando pelas pregas vocais, que vibram e produzem o som juntamente com o auxílio das cavidades: nasal e bucal. Para os autores,

A voz contém uma série de dados inerentes a três dimensões do indivíduo: biológica, psicológica e socioeducacional. As informações trazidas pela dimensão biológica dizem respeito aos nossos principais dados físicos, tais como sexo, idade e condições gerais de saúde; os dados referentes à dimensão psicológica correspondem às características básicas da personalidade e do estado emocional do indivíduo durante o momento da emissão; já a dimensão socioeducacional oferece dados sobre os grupos a que pertencemos, quer sejam sociais ou profissionais (BEHLAU; PONTES, 2009, p. 17).

Para uma boa produção da voz é importante preservar a saúde vocal, que pode envolver vários fatores, “voz limpa e clara, emitida sem esforço e agradável ao ouvinte” (BEHLAU; PONTES, 2009, p. 23). Uma voz reconhecida como saudável é aquela em que “o indivíduo consegue fazer variações quanto à qualidade, frequência, intensidade e modulação, de acordo com o ambiente, a situação e o contexto da comunicação” (p. 23). Ainda, conforme Behlau e Pontes (2009, p. 1) “a voz é um dos meios de interação mais poderosos que o indivíduo tem e se constitui no modo natural de comunicação entre as pessoas”. Para os autores, a voz expressa mensagens emocionais pelas palavras associadas, pois “o som da voz tem a dupla função de transmitir conteúdos e sentimentos”. Os aspectos emocionais caracterizam algumas das ações das crianças e adolescentes no que diz respeito ao cantar, segundo Carnassale (1995). Esse fator pode agir tanto de modo positivo quanto negativo. No caso das práticas saudáveis e agradáveis aos alunos, torna-se positivo. Mas, quando há algum tipo de desconforto ou desagrado nas atividades praticadas no canto, a aprendizagem pode tornar-se deficiente.

Behlau e Madazio (2015) fazem uma comparação entre as diferenças das vozes infantil e adulta, mostrando que é como distinguir

o violino do violoncelo, que apesar de possuírem um formato semelhante, têm sonoridades distintas devido ao tamanho de cada um. Nesse caso, cada um obtém suas características peculiares. “A laringe da criança desenvolve-se e modifica-se ao longo da vida, com grande influência no ambiente de comunicação na produção vocal” (p. 8), explicam as autoras. Indicam também o trabalho com o canto já para as crianças pequenas, a fim de que seja exercitado o desenvolvimento da percepção, escuta, além de incentivar a criatividade.

2.3.1 Saúde vocal

A preocupação quanto à saúde vocal é estudada por professores, fonoaudiólogos e cantores que justificam sua importância para utilização da fala e do canto. Serão aqui referidos estudos e argumentos de autores a respeito da saúde vocal para o canto, em específico para crianças e adolescentes, público escolar, destaque nesta pesquisa.

As questões técnicas para a saúde da voz, abordadas por Carnassale (1995), defendem a consciência da boa utilização e os cuidados a serem tomados para a prática do canto com crianças e adolescentes. Neste sentido, pode-se demarcar uma discussão a respeito da formação do professor de música para trabalhar o canto na sala de aula. A autora afirma ser primordial manter a saúde vocal dos alunos e, para isso, o professor deve ser capaz de estimular seus estudantes a fim de que desenvolvam as suas potencialidades sem que haja esforço físico em excesso. Destaca a importância de o professor ter domínio deste fenômeno para que não haja danos vocais nos alunos e, deste modo, se consiga trabalhar as práticas de canto de maneira devida. É de suma importância que vocalizes e repertório sejam selecionados se adequando às necessidades vocais dos alunos. Pinho, Jarrus e Tsuji (2004, p. 25), ao se dirigirem ao trabalho vocal com crianças afirmam que, em caso de utilizar o canto sem uma preparação e técnica, podem ocorrer distúrbios orgânicos prejudiciais à saúde. A utilização de vocalizes e “o desenvolvimento da percepção auditiva” são pontos cruciais a serem tomados como medida pelo professor de canto a fim de manter a saúde vocal das crianças.

Para manter a boa saúde vocal ao longo do trabalho cantado com os alunos, é de total importância que seja priorizada a utilização de alguns cuidados assinalados por profissionais especialistas em voz cantada, dentre eles a função do aquecimento vocal para o canto. O aquecimento vocal, segundo Behlau e Madazio (2015, p. 64), remove

nas crianças as possíveis tensões vocais e preparam-nas “para cantar sem gritar”, visto que muitas já chegam para a aula com a voz aquecida. Deste modo, aquecer a voz pode ser um meio para a diminuição da “agitação e a ansiedade próprias dessa fase da vida”. Os exercícios utilizados com as crianças para aquecimento ou preparo vocal para o canto devem possuir características mais lúdicas, realizando atividades através de brincadeiras. Ainda sobre o aquecimento vocal, é frisada a pertinência desse processo, pelo fato de que as notas mais agudas requerem pregas vocais mais alongadas, exigindo maior flexibilidade de musculatura. Principalmente para cantores iniciantes, que não possuem domínio técnico do aparelho fonador, o aquecimento vocal se faz ainda mais necessário. Deve-se estimular a utilização de vocalizes antes de cantar, reforçando a importância dessa prática para a preparação vocal para o canto, focando também “a concentração” no que irá ser feito, além de ajudar “a tirar a tensão excessiva, flexibilizar as estruturas, alongar e encurtar os músculos e melhorar a coordenação para atividades específicas” (p. 92).

Além das possibilidades de exercícios e atividades diversas para manter a boa saúde da voz das crianças e adolescentes, é preciso que professor que esteja dirigindo as práticas cantadas conheça os procedimentos para lidar e auxiliar seus alunos com a questão de mudança vocal, possuindo conhecimentos teóricos e práticos sobre essa etapa vocal. No Ensino Fundamental escolar, o professor de música lida com diferentes faixas etárias, dentre elas, o período da adolescência que, em meio às mudanças fisiológicas e biológicas, é também caracterizado pelo momento de mudanças vocais. De acordo com Carnassale (1995, p. 69) este fenômeno de mudança vocal ocorre no período de puberdade, trazendo modificações ao aparelho fonador e “características sexuais secundárias, causadas por transformações repentinas nas estruturas do corpo”. Por este motivo, deve haver a preocupação com o funcionamento do corpo humano e também com as práticas do canto no intuito de desenvolver a voz cantada nas crianças e adolescentes de modo saudável. Segundo Behlau e Pontes (2009) a muda vocal acontece de forma mais acentuada nos meninos, a partir dos 13 anos de idade. No período entre 12 a 15 anos de idade “os hormônios sexuais agem na laringe e modificam a voz de infantil para adulta” (BEHLAU; MADAZIO, 2015, p. 9). Tal transformação ocorre por um período aproximado de seis meses em ambos os sexos. O que diferencia o desenvolvimento laríngeo entre sexo masculino e feminino durante o período da puberdade, segundo Carnassale (1995, p. 71) é a “direção do

crescimento da laringe”. A laringe feminina não tem aumento de tamanho equivalente à masculina. Nas moças, ocorre maior aumento “em peso do que em tamanho”, afirma a autora. Mársico e Cauduro (1978) asseguram que esse é o momento onde os adolescentes necessitam de uma orientação para que se sintam mais seguros e possam compreender a fase de mudanças vocais pelas quais passam, encontrando a melhor maneira de utilizar a voz, tanto falada quanto cantada.

2.3.2 Afinação e tonalidade

A seleção de tonalidade para canções e a afinação vocal, de acordo com alguns autores aqui selecionados, podem estar relacionadas entre si. Porém, outros argumentos também são debatidos como condições e dificuldades para afinar na prática do canto.

O desafio de emitir e/ou manter uma nota musical, de acordo com Behlau e Madazio (2015, p. 115-116) “pode ser reflexo de falhas na percepção auditiva (base do processamento cerebral do som) ou no controle da voz”. Porém há possibilidade de auxiliar os considerados desafinados utilizando exercícios voltados especificamente à percepção musical, reproduzindo “padrões de frequência, que são pré-requisitos para a afinação e o monitoramento vocal”. Por outro lado, a seleção de repertório deve ser cautelosa com relação às tonalidades, para que não haja abusos vocais e que as escolhas musicais estejam compatíveis com a extensão de voz das crianças. As autoras argumentam que uma região média é mais adequada para trabalhar a voz infantil, sem extremos graves ou agudos. Da mesma forma indicam para os alunos em fase de muda vocal, cantar em regiões que sejam confortáveis, sem esforço nas extremidades vocais, referindo os sons graves e agudos demais, pois as tonalidades que ultrapassam a região de conforto da tessitura vocal² podem trazer o cansaço e a rouquidão, causados pela tensão na musculatura da laringe (BEHLAU; MADAZIO, 2015). Diferente de Behlau e Madazio, Carnassale (1995) acredita que o canto infantil deve ser trabalhado em regiões de voz mais agudas, evitando o esforço excessivo do canto com voz de peito, semelhante à voz falada, para que assim, se consiga ter um controle de voz mais suave na emissão cantada, sem que haja quebra de registro vocal.

² Tessitura vocal: termo correspondente ao número de notas que o indivíduo produz com qualidade sonora, de modo confortável. Ver Behlau e Madazio (2015).

Para Sobreira (2013) a escolha da tonalidade deve ser a primeira preocupação do professor, buscando o conforto vocal para cantar. Muitas vezes, pela falta de tempo para trabalhar técnica vocal na escola com o grupo, é importante que o professor selecione tonalidades mais confortáveis possíveis, evitando prejudicar as vozes dos alunos, em comum acordo com Behlau e Madazio (2015). A mais notável diferença entre timbres e extensão vocal nas vozes humanas normalmente se dá entre a voz masculina adulta e a voz infantil. Em muitos casos pode haver dificuldades na seleção de tonalidades quando um homem dirige a ação do cantar com crianças. Em uma aula de música, tal situação pode ocorrer com frequência, visto que a profissão de professor de música tem um número considerável de estudantes e profissionais do sexo masculino (MATEIRO, 2007; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014). Sobreira (2013, p. 20) acredita que, “muitas vezes, por ser do sexo masculino, o professor canta em um tom adequado para a sua voz, sem perceber que ao fazer tal escolha estará levando as crianças a desafinarem”. Isso também pode justificar a importante relação entre a escolha de tonalidades do repertório selecionado e a conquista da afinação dos alunos. Quando o tom não está de acordo com a tessitura vocal das crianças, elas falam a letra da música ao invés de cantarem a altura da melodia de forma correta. Porém, conforme Sobreira, não é apenas quando um homem está no comando da prática cantada que pode ocorrer dificuldade para encontrar a tonalidade “ideal para o canto”. Gravações usadas como base para aprendizagem da melodia de uma canção, por vezes, inadequadas, dificultam “que as crianças encontrem um caminho para a afinação, dentro de suas possibilidades vocais” (p. 21).

Conforme observado através de afirmações já trazidas, uma das maiores preocupações de Sobreira (2013) com o cantar na escola está voltada para a questão das possibilidades de práticas e meios para a conquista da afinação vocal dos alunos. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras podem se tornar importantes ferramentas para que professor esteja munido de diversos meios de trabalho, que possam resultar “em maior flexibilidade do aparelho fonador da criança” (p. 25). Assim, é possível estimular seu público para o desenvolvimento das práticas cantadas. No entanto, o mais importante é que o professor consiga realizar o objetivo de fazer com que seus alunos estejam à vontade para cantar, sentindo prazer pela atividade e tal modo de expressão humana. O incentivo à autonomia do aluno pode ser um bom caminho a ser trilhado “com relação à sua percepção das alturas das

notas no contexto da escala tonal [...] com relação aos limites e potencialidades de sua própria voz” (p. 30). Mesmo acreditando na importância de um trabalho de percepção musical para o êxito na afinação, o prazer no fazer musical, segundo Sobreira, não depende “da qualidade da afinação”. No entanto, os professores devem conceder a oportunidade aos seus alunos de uma relação de harmonia, positiva com a música, a fim de que consigam ter segurança na atividade e construir a compreensão sobre as percepções para um cantar afinado.

A afinação vocal é buscada de várias maneiras. A imitação de timbres, jogos e brincadeiras envolvendo a percepção auditiva ilustraram as perspectivas de alguns autores para essa conquista. Nesse sentido, surge também a ideia de vincular as práticas cantadas ao acompanhamento de instrumentos harmônicos, podendo auxiliar questões de afinação vocal para os professores e alunos, alerta Calvente (2013). Escolher músicas de simples execução, com uma extensão melódica confortável aos alunos; utilizar algum instrumento harmônico para acompanhar a canção e, quando possível, algum instrumento de sopro que auxilie na afinação da melodia das vozes são indicações para trabalhar o canto na sala de aula. Calvente (2013), reforçando Sobreira (2013), incentiva a ideia de que o professor deve corrigir a afinação dos alunos quando necessário, buscando sempre um modo gentil de se comunicar com o seu público escolar. Deste modo, é possível desenvolver habilidades de percepção e escuta musical e melhorias na execução das canções. É mais fácil corrigir o coletivo do que uma criança individualmente, segundo ela. Nessa perspectiva, os momentos de descontração são fundamentais no processo de aproximação entre o professor e o aluno. Para Calvente “as gargalhadas na sala de aula ajudam a quebrar resistências, mostram o movimento de aproximação do professor em relação ao universo dos alunos e criam um clima de abertura para as mudanças” (p. 81). É importante que o professor de música tente descobrir quais fatores limitam a afinação dos alunos para o canto, investigando questões de emissão vocal, respiração ou, até mesmo a falta de treinamento auditivo para a percepção e reprodução dos sons da melodia, que podem ser corrigidos com exercícios específicos e possíveis atividades, adverte Calvente (2013). Segundo a autora, a prática de atividades técnicas da voz com as crianças podem ser trabalhadas em canções selecionadas especificamente para esta função e a utilização de brincadeiras com a voz pode também resultar no sucesso das práticas cantadas na aula de música.

Assim como Sobreira (2013) e Behlau e Madazio (2015), Canassale (1995, p. 83) aborda em sua pesquisa a desafinação vocal afirmando que “a desafinação em crianças e adolescentes é um sintoma de alguma falha em [...] (percepção de altura, memória auditiva ou coordenação vocal)”. As autoras estão de acordo que o treino de repertório é um fator que possibilita auxílio para resolver o problema de desafinação vocal. Para isso, Carnassale sugere inicialmente a escolha de canções com “*extensão* limitada, com linhas melódicas descendentes, sem muita variação melódica, a fim de adaptar-se ao processo de aprendizagem da criança” (p. 85). As dinâmicas em níveis extremos, com voz muito forte ou muito suave, devem ser evitadas com as crianças. Utilizar um meio termo de intensidade vocal é a melhor forma para o processo de desenvolvimento vocal das crianças “ainda não maduras”, pois o som muito forte ou “animado”, como popularmente chamado, nem sempre “resulta na melhor qualidade sonora” (CARNASSALE, 1995, p. 92). Para um bom rendimento nas atividades cantadas são indicadas por ela ações como: aspectos de movimentação corporal para relaxamento, trabalho na tessitura vocal e ressonância dos alunos, postura para o canto, expressão, dicção e respiração, para obter a qualidade da produção vocal.

Além da preocupação com esses fatores, existe a questão das habilidades do professor para o trabalho cantado na escola, que segundo Mársico e Cauduro (1978, p. 14) exige do professor “intuição e conhecimento, uma vez que é preciso ter clara compreensão da função da voz para saber usá-la corretamente” podendo também detectar as dificuldades e suas causas, aplicando “as necessárias medidas de correção”. Deste modo, examinam critérios para a escolha de repertório verificando que,

a adequação da melodia à voz infantil emerge como condição imprescindível. A tessitura precisa necessariamente corresponder às possibilidades vocais da criança, bem como o fraseado musical deverá ser lógico e natural e o ritmo possível de ser executado com facilidade (MÁRSICO; CAUDURO, 1978, p. 46-47).

Em unanimidade, os autores concordam que o ponto crucial para um bom trabalho com o canto se dá através da seleção do repertório e tonalidades adequadas às vozes dos alunos. Esses fatores devem ser

levados com cautela, pois do contrário, pode haver um esforço vocal desnecessário e até mesmo lesões no aparelho fonador.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A escolha de um tema com foco na formação e nas práticas de professores em sala de aula já direciona à realização de uma pesquisa qualitativa, assim como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 70): “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanos”.

Marconi e Lakatos (2010) acreditam que a escolha do tipo de abordagem da pesquisa ocorre de acordo com os objetivos, as condições e o campo da pesquisa. Neste caso, o meu objetivo principal foi conhecer e compreender como professores de música analisam sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula. O campo de pesquisa, conseqüentemente, seria a escola. A partir disso, verifiquei as características que envolvem a investigação qualitativa relacionando-as a esta pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) caracterizam a investigação qualitativa em cinco tópicos. O primeiro se refere ao ambiente natural como uma fonte direta para obtenção dos dados, além de o pesquisador ser peça fundamental no estudo. Neste caso, o ambiente natural escolhido foi a sala de aula de escolas públicas, onde eu, no papel de pesquisadora, estive presente para observar as aulas de professores licenciados em música. O segundo tópico está relacionado à descrição dos dados recolhidos feita através “de palavras ou imagens” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48) onde, nesta pesquisa, foram utilizadas gravações em áudio, vídeo, observações e anotações de campo para descrever o material. Outra característica da pesquisa qualitativa é o interesse pelo processo, mais do que pelo resultado. Para isso, as observações foram realizadas para conhecer a prática de professores de música em sala de aula, observando possíveis práticas com o canto e seus processos.

Analisar os dados de maneira indutiva é o quarto tópico destacado pelos autores. Neste tópico, as análises são construídas por meio dos acontecimentos, e não pela definição de hipóteses existentes. Houve, nesse caso, uma construção de categorias as quais foram baseadas no material coletado. Como último tópico, Bogdan e Biklen trazem a priorização dos significados, ou seja, o foco no estudo da perspectiva dos participantes e seus significados. No caso desta pesquisa, foi considerada a perspectiva dos professores de música sendo, portanto, uma pesquisa reflexiva e interpretativa. No entanto, segundo

Bogdan e Biklen (1994), nem todas as pesquisas qualitativas necessariamente assumem os cinco tópicos como meio de investigação. Para esta pesquisa, é possível considerar a utilização de todos os itens acima citados.

3.2 ESTUDO DE CASO

Para responder à questão de pesquisa considerei o fato de investigar três professores de música atuantes no Ensino Fundamental I, com o objetivo de obter diferentes perspectivas sobre a problemática que está centrada em saber como professores de música analisam sua formação e práticas com o canto no Ensino Fundamental I.

Os três professores de música são, portanto, três casos que se configuram como estudos de caso múltiplos (CRESWELL, 2014). Para Yin (2005), os estudos de caso múltiplos são caracterizados pelo fato de haver mais de um caso sendo investigado simultaneamente dentro de um mesmo tema, o que justificou a escolha para a realização desta pesquisa com professores atuantes em três escolas de rede pública. Os estudos de caso múltiplos se fizeram fundamentais para a investigação, de modo que puderam cumprir com os objetivos metodológicos propostos, compreendendo a observação de diferentes perspectivas e ações pedagógicas com relação ao canto na aula de música. Por estudo de caso, Stake (1978), afirma que esta seria uma forma de retratar de uma maneira mais natural a realidade dos fatos no meio educacional, diferentemente de outros métodos de pesquisa, que utilizam formas mais analíticas para lidar com os dados de pesquisa. Da mesma maneira, para Gil (1999, p. 72-73) “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” o que, segundo o autor, seria uma tarefa praticamente impossível no caso de se empregar outros meios técnicos de investigação.

O objetivo de utilizar o estudo de caso nesta pesquisa pode ser caracterizado pela busca do discurso e ações dos professores pesquisados, sendo analisados tanto através de suas falas nas entrevistas quanto através das observações das práticas na sala de aula. Yin (2005) afirma que, ao realizar o estudo de caso, é importante que o pesquisador procure diversas fontes de coleta de dados para evidenciar os fatos ocorridos, preocupando-se em não se restringir apenas a uma fonte. Esta pesquisa segue os preceitos indicados pelo autor. As observações,

gravações, entrevistas e análise de documentos foram meios escolhidos para a coleta de informações e análises dos dados.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A seleção de professores para esta pesquisa se deu pelos seguintes critérios: professores licenciados em música que dão aulas de música em escolas da rede pública de ensino na disciplina de Artes. Para alcançar o objetivo de investigar a respeito da análise dos professores sobre a sua formação e práticas pedagógicas com o canto, foi avaliada a importância de pesquisar apenas os professores formados em um curso superior de Licenciatura em Música.

Em um segundo momento, pensei nos possíveis locais para a realização da pesquisa e decidi delimitar como campo a região Vale do Itajaí, por haver observado o grande número de pesquisas já realizadas nas escolas municipais de Florianópolis, que possivelmente, pela proximidade à Universidade do Estado de Santa Catarina, se tornou um campo empírico evidente. Além disso, na região do Vale do Itajaí são oferecidos dois cursos de ensino superior em Música, o que também foi um motivo que despertou meu interesse na investigação desse campo.

Realizei um breve levantamento a fim de investigar o número de cidades que compunham o Vale do Itajaí. Pelo grande número de municípios (54), optei por restringir ainda mais a área, delimitando a pesquisa à Microrregião de Itajaí. Esta é composta por 12 municípios: Balneário Camboriú, Camboriú, Itajaí, Balneário Piçarras, Porto Belo, Penha, Navegantes, Itapema, Ilhota, São João do Itaperiú, Bombinhas e Barra Velha. A partir disso, entrei em contato com todas as secretarias de educação dos 12 municípios para averiguar a existência da presença da aula de música no currículo escolar. Realizei ligações telefônicas e também troca de e-mails. Como resposta, houve um único município³ nesta região que já havia inserido a aula de Música no currículo do Ensino Fundamental I nas escolas, a qual é ministrada desde o início de 2013.

A partir das respostas, contatei a Secretaria de Educação do município em questão para solicitar a autorização para a realização da pesquisa e, em seguida, conhecer os professores a serem convidados a participar. Este processo teve duração de aproximadamente um mês, porque os professores haviam realizado um concurso para o cargo de

³ Optou-se por não identificar o município para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

ACT (Admitido em Caráter Temporário) e, durante a primeira semana de aula, ainda estavam sendo convocados para as devidas escolas. Após este período, a Secretaria de Educação forneceu-me uma lista com as escolas, informando os professores de música graduados em Licenciatura em Música, nomeados como PIII (Professores com Licenciatura Plena), pois, tanto bacharéis quanto graduandos em Música a partir do quinto semestre também estavam aptos a prestar o concurso para lecionar. Logo, foi possível observar que apenas três professores licenciados em música estavam dando aulas nas escolas do referido município. Com tais resultados, decidi procurar estes três profissionais para uma conversa, na qual expliquei o processo de participação na pesquisa. Todos concordaram e assim iniciei a coleta de dados. Conseqüentemente, a pesquisa foi realizada com os três professores em três turmas de escolas municipais distintas.

3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados é o processo de recolha de material para análise, buscando responder à questão de pesquisa. Para este trabalho foram escolhidos como instrumentos de coleta e meios de registro: observações com gravações em vídeo de aulas de música, entrevistas semiestruturadas com os professores, análise de documentos e anotações de campo. A técnica de observação, com o registro das aulas em vídeo, compreendeu a busca por analisar fatos ocorridos na sala de aula incluindo a prática pedagógica do professor de música e possível trabalho com o canto.

Além das técnicas e registros mencionados, foi realizada uma análise das ementas de disciplinas citadas pelos professores das grades curriculares de graduação como um elemento para este estudo, visando conhecer a formação dos professores de música e possíveis disciplinas oferecidas no currículo contendo o canto e prática pedagógica.

3.4.1 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualmente com os professores das três escolas públicas de um município da Microrregião de Itajaí (SC). Uma com Jorge, outra com Paula e duas com o professor Pedro, pela necessidade de uma entrevista complementar para obtenção de algumas informações com o último entrevistado. As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas onde

cada professor trabalha. Foram escolhidos momentos nos ‘horários de janela’⁴ de cada professor. O tempo de cada entrevista foi de aproximadamente 15 minutos, com exceção da segunda com o professor Pedro, que durou cerca de 5 minutos. Além das entrevistas gravadas em áudio, foram consideradas as informações concedidas pelos professores através de conversas informais durante as idas da pesquisadora às escolas. Freire (2010, p. 35) argumenta que, no caso de pesquisas qualitativas as entrevistas costumam ter um modelo “aberto ou semiaberto”, onde “o direcionamento das perguntas não deve apontar para um determinado tipo de resposta, mas pressupor abertura para o inesperado”. Deste modo, a entrevista semiestruturada teve, nesta pesquisa, o âmbito de gerar discursos espontâneos por parte dos professores entrevistados visando respostas voltadas aos temas por meio de perguntas direcionadas, porém, com liberdade para que os entrevistados pudessem argumentar sobre os assuntos em questão.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”. Portanto, ao montar um roteiro de entrevista semiestruturada, devem ser evitadas questões que componham respostas muito objetivas, como “sim” ou “não”. Seguiu-se essas recomendações na elaboração da entrevista a ser realizada com os três professores, que contemplou os seguintes temas: formação acadêmica, atuação em sala de aula e o canto nas aulas de música. O roteiro contou com cinco perguntas (Anexo I).

Manzini (2004 *apud* MANZINI, 1991) afirma que o foco da entrevista semiestruturada está baseado no assunto que o pesquisador almeja desenvolver, podendo ser organizado em um roteiro. Neste roteiro podem conter perguntas que sejam principais para a coleta e, as respostas destas perguntas vão sendo especificadas dentre os variados assuntos respondidos durante as entrevistas. Manzini argumenta que, “esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (p. 154).

3.4.2 Observação

As aulas observadas não ocorreram em igual número nas três turmas de Ensino Fundamental (Tabela 1). Cada aula tinha duração de

⁴ Horário de Janela: é um termo bastante utilizado no ambiente escolar como o momento em que os professores não atuam na sala de aula, porém, cumprem horário de trabalho na escola.

45 minutos. Nem sempre as observações foram feitas de forma sequenciada, o que dependeu da disponibilidade da escola e dos docentes, pelo fato de haver outros eventos escolares e feriados no decorrer da pesquisa. Essas aulas foram ministradas pelos professores de música entrevistados.

Lüdke e André (1986) afirmam que a observação é o momento em que o pesquisador pode ter um acesso mais estreito e melhor àquilo que estuda, além de estar mais próximo de sua fonte de pesquisa. Por este motivo senti a necessidade de ir a campo realizar observações, para melhor compreender sobre a prática pedagógica dos sujeitos pesquisados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que,

os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

As observações foram realizadas de modo não participante no intuito de observar os dados com menor influência possível do pesquisador nas ações dos alunos e professores de música durante as aulas, além de não participar das atividades com os alunos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que quanto maior o número de pessoas dentro do ambiente pesquisado, menor a influência da presença do pesquisador no espaço. Por outro lado, os autores argumentam as possíveis dificuldades em observar e recolher informações necessárias para a pesquisa quando o número de indivíduos é muito grande. Nesta pesquisa, as observações foram realizadas em três turmas, contendo: 29, 32 e 28 alunos em cada turma. Nesse caso, as gravações serviram para auxiliar as observações ocorridas em fase posterior às aulas. Para Gil (1999) a observação não participante é uma técnica também chamada de observação simples, onde o pesquisador permanece apenas observando a ocorrência dos fatos, interpretando-os com a visão de espectador. Deste modo, enquanto pesquisadora, fiquei isenta de tarefas que me fizessem participar das atividades nas aulas de música durante o período de coleta de dados.

A gravação das aulas e as anotações de campo foram duas formas de registro para a técnica das observações que utilizei para

facilitar a posterior análise dos dados. Os registros em vídeo foram feitos sempre que achei que era possível e em consenso com o docente pesquisado, totalizando, assim 18 aulas gravadas (Tabela 1). Nem todas as aulas observadas foram gravadas do começo ao fim, pois houve momentos em que achei desnecessário o registro em vídeo, como exemplo, quando os alunos copiavam conteúdo do quadro. Em momentos como este, apenas as fotografias e anotações de campo foram utilizadas como registro, o que se diferencia do diário de campo por ser apenas um registro simples de informações obtidas nas aulas e conversas informais com os professores, enquanto que o diário de campo se trata de um registro mais formal, onde o pesquisador encontra espaço para registrar seus comentários e reflexões (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007). Loizos (2002) afirma que as gravações auxiliam no registro de detalhes mais complexos de observar envolvendo as ações humanas, onde o pesquisador não pôde ser capaz de analisar de imediato. Deste modo, somando-se as duas técnicas de registro, foi possível obter um material mais consistente para esta pesquisa.

Tabela 1 – Observação e Gravação das aulas

TURMAS	AULAS OBSERVADAS	AULAS GRAVADAS	
Jorge (5º ano)	08 aulas	07 aulas	130 minutos
Paula (5º ano)	06 aulas	05 aulas	177 minutos
Pedro (4º ano)	07 aulas	06 aulas	215 minutos

Fonte: produção da autora.

3.4.3 Documentos

Como elemento da coleta dos dados, a análise de documentos foi um procedimento técnico complementar às principais fontes, entrevistas e observações, que pôde auxiliar na compreensão da formação e prática dos professores de música, participantes deste estudo.

Obtive acesso aos PPPs (Planos Político Pedagógicos) onde observei as grades curriculares e ementas das disciplinas dos cursos de graduação de origem de cada professor, analisando os conteúdos abordados nas disciplinas mencionadas pelos docentes durante as entrevistas. Freire (2010, p. 40) afirma que, “a análise de documentos (escritos, fonográficos ou outros) é, também, um procedimento metodológico empregável em pesquisas qualitativas, a partir dos pressupostos que as caracterizam”. Segundo a autora, em pesquisas

“qualitativas/subjetivistas” (p. 41) os documentos interpretados não estão pré-definidos.

Analisei as grades curriculares com o objetivo de investigar quais foram as disciplinas preparatórias cursadas pelos professores, participantes deste estudo, relacionadas à docência e voltadas à prática do canto a ser desenvolvido em sala de aula com os alunos. Essa informação auxiliou-me a entender melhor a formação e a prática dos referidos professores. De acordo com Freire (2010, p. 40) o pesquisador tem a função de criar uma interação entre os conteúdos contidos nos documentos e os dados obtidos na coleta com os sujeitos.

Nessa linha de pensamento, Gil (2009, p. 76), confirma que a análise de documentos é importante, pois o “fornecimento de informações específicas com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos”. Para o autor, a pesquisa documental pode ser parte importante no processo investigativo do estudo de caso, de modo que o pesquisador verifique com cautela a confiabilidade dos documentos a serem pesquisados. Por este motivo, afirma que a análise de documentos em um estudo de caso deve ser algo imprescindível.

3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente realizei a transcrição dos dados coletados nas entrevistas e vídeos. Os dados das entrevistas foram transcritos literalmente no intuito de preservar as falas dos professores de maneira fiel. Em seguida, o material transcrito foi enviado aos professores entrevistados para que pudessem analisar e confirmar aquilo que poderá se tornar público. Os professores concordaram autorizando a publicação das informações.

Quadro 1 –Transcrição das Entrevistas Semiestruturadas

SUJEITO	FALA DO SUJEITO
Hortênsia	Sobre tua formação na faculdade... Como tu achas que foi pra ti, enquanto professor ...
Pedro	Dá pra fazer uma avaliação legal, assim... Foi um curso bem aproveitado. Se o aluno não se dedica, dá pra dizer que... alguns também conseguiam passar com uma média mais baixa. Mas eu acho que eu aproveitei a universidade. Tinha bons professores, o corpo docente.
Hortênsia	Da faculdade, qual a disciplina ou aprendizado que tu acreditas que mais ajudou para tua atuação na escola?
Pedro	As disciplinas de Estágio. Ali a gente tinha que elaborar as aulas. As professoras ajudavam a gente a elaborar as aulas e a gente ia pra campo, né... Então, eu acho que as disciplinas de Estágio foram as mais importantes.

Fonte: Caderno de Transcrições, p. 3-4.

As aulas em vídeo também foram transcritas, porém, não de modo literal, e sim, por minutagem, de modo que contribuíssem para a análise, entretanto, não sendo necessariamente um fim, conforme defendido por Loizos (2013). Neste caso, o foco da pesquisa esteve na fala e ações dos professores de música observados. Seguindo a ideia citada, a transcrição literal foi realizada apenas para as entrevistas. Rose (2013, p. 344), afirma que não há uma única maneira para a transcrição dos dados em vídeo. A autora argumenta que “a questão, então, é ser o mais explícito possível, a respeito dos recursos que foram empregados”, referindo-se às técnicas para coletar o conteúdo a ser analisado na pesquisa.

Quadro 2 – Transcrição dos Vídeos

MINUTO	CONTEÚDO
01:00	<p>Jorge combina com a turma que irão cantar da forma como geralmente é feito o boi de mamão. O professor canta e os alunos repetem as estrofes. Comenta que, após cantarem, a próxima etapa será tocar o ritmo com baquetas.</p> <p>O professor pega o violão e se posiciona frente à turma. Pergunta se todos estão preparados. Respondem que sim. Jorge explica que cantará uma vez e pede que a turma preste atenção no seu olhar, pois fará um sinal com os olhos para que comecem.</p> <p>O professor canta: “Vamos moreninha, vamos até lá. Vamos lá na vila para ver meu boi passar”, tocando o violão também.</p>

Fonte: Caderno de Transcrições, p. 26.

Gil (2009) define sete modelos de análise que podem contribuir para a pesquisa qualitativa, mais especificamente ao estudo de caso. Dentre eles, o Modelo Clássico é que mais se adéqua a esta pesquisa, pois se caracteriza pela autonomia do pesquisador em desenvolver uma estrutura onde seja possível “reunir, organizar e sumarizar os dados” (p. 93), sem que haja vínculos a pressupostos teóricos ou o estabelecimento de modelos prévios. Assim, os dados brutos, das entrevistas, vídeos e anotações de campo foram separados por categorias de análise ou temas comuns. Inicialmente foram delimitadas duas grandes categorias: Formação e Práticas em sala de aula. Em seguida, essas categorias foram subdivididas em subcategorias, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de análise

FORMAÇÃO	PRÁTICAS NA SALA DE AULA
Perfil profissional e vivências musicais	Conceitos sobre o cantar
Formação acadêmica	
O canto na formação do professor	O canto nas aulas

Fonte: produção da autora.

Gil (2009) destaca a importância da divisão entre os temas abordados durante a investigação, para que, assim, possam ser discutidos de uma maneira coerente, onde o pesquisador consiga relacionar seu material de pesquisa com os conhecimentos técnicos e/ou teóricos estudados anteriormente. O autor ainda argumenta que na etapa de análise dos dados há a intenção de organização do material coletado na busca por respostas às questões iniciais da investigação.

Uma análise descritiva foi realizada a fim de detalhar aspectos de cada caso, ou seja, de cada professor. Posteriormente, conforme recomendado por Creswell (2014), foi feita uma análise temática entre os casos, evitando generalizações e buscando temas que transcendam os casos.

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75), “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”. Os autores apontam duas questões primordiais para pesquisas desenvolvidas com seres humanos: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p. 75). Deste modo, os sujeitos devem estar cientes dos processos da pesquisa e livres de possíveis riscos e danos pessoais. Os autores apontam, ainda, os princípios éticos a serem obedecidos pelos pesquisadores qualitativos: a proteção das identidades dos sujeitos pesquisados; o tratamento respeitoso com os sujeitos pesquisados; a clareza com relação à explicação dos procedimentos da pesquisa para obter a assinatura do sujeito pesquisado e a autenticidade na escrita dos resultados obtidos sem que haja distorção dos dados obtidos (p. 77).

Para a realização deste trabalho foram entregues aos participantes da pesquisa: termos de consentimento livre e esclarecido, a fim de recolher assinatura dos participantes e responsáveis envolvidos; autorizações das instituições participantes da pesquisa, devidamente assinadas; termo de ciência e concordância por parte das instituições envolvidas, devidamente assinado; documento de consentimento para fotografias, vídeos e gravações para maiores e menores de idade, respectivamente professores e alunos, a ser assinado pelos professores participantes e responsáveis pelos menores, e um termo de assentimento para menores de idade a ser assinado pelos menores e responsáveis.

Os participantes da pesquisa foram esclarecidos através do termo de consentimento que o anonimato destes seria garantido. Deste modo, suas identidades foram preservadas com a utilização de pseudônimos, assim como a não identificação das escolas e respectiva cidade. Para os professores, foram escolhidos os pseudônimos de: Jorge, Paula e Pedro. Todos assinaram os documentos, permitindo a realização desta pesquisa.

4 PROFESSOR JORGE

4.1 FORMAÇÃO

Será aqui apresentado o perfil profissional do professor Jorge, além de suas vivências musicais anteriores e simultâneas à sua formação na universidade, observando seus caminhos percorridos na busca pelo conhecimento e escolhas envolvendo a música e questões pedagógicas. Jorge faz uma reflexão a respeito de sua formação acadêmica em Licenciatura em Música expondo suas opiniões a respeito da preparação para a docência na Escola Básica. Além disso, aborda questões envolvendo o canto e suas práticas durante a formação na universidade, mencionando o que considera importante para o professor de música com relação à preparação vocal para o ensino básico. Em seguida, a pesquisadora realiza uma breve análise a respeito da ementa da disciplina de Canto Coral, destacada pelo professor como prática vocal na universidade, fazendo uma relação entre a fala do professor e o seu currículo da graduação.

4.1.1 Perfil profissional e vivências musicais

O professor, 35 anos de idade, é graduado em Jornalismo e licenciado em Música. Ingressou no curso de Licenciatura em Música no ano de 2007, após concluir Jornalismo, terminando a segunda graduação em 2011. Casos de licenciados em música que a cursam como segunda graduação são apontados por Cereser (2007), que apresenta através de depoimentos de entrevistados que o ingresso muito jovem na universidade e a escolha de uma profissão precocemente pode gerar dúvidas e fazer com que haja uma segunda escolha por motivo de insatisfação do indivíduo. Para a autora a escolha da licenciatura assume “também o fato de querer ser professor” (CERESER, 2007, p. 75), como é o caso do professor Jorge, nesta dissertação, que possui o anseio de ensinar música para a comunidade escolar.

Desde a adolescência Jorge esteve envolvido em atividades musicais participando de grupos que mesclavam teatro e música e bandas com repertório da cultura regional catarinense, além de música folclórica brasileira. Isto influenciou sua entrada no curso de música, tendo como objetivo aprimorar os seus conhecimentos musicais e dar continuidade às suas atividades como docente nas escolas de Educação Básica. O aperfeiçoamento dos conhecimentos musicais, citado por

Jorge, foi o motivo também mais apontado pelos estudantes na pesquisa realizada por Mateiro e Borghetti (2007) durante o ano de 2005, ao serem questionados sobre as razões que os levaram a escolher o curso de Licenciatura em Música.

Em 2007 o professor lecionava Artes em escola particular, porém, enfatizava a música como conteúdo principal de suas aulas, mesmo sem ter terminado o curso de formação específica em música. A realidade de trabalhar e estudar simultaneamente é muito comum na área de música, como confirmado no estudo de Morato (2009). Os estudantes, participantes dos cursos de licenciatura e bacharelado, dividem-se entre estudo e trabalho antes mesmo da conclusão da formação profissional, devido a diversos fatores, sendo a questão financeira a principal apontada. Durante a atuação profissional os graduandos fundamentam seu trabalho nas relações feitas entre a formação e experiências práticas. Pela tradição acadêmica a formação deveria ser anterior à prática, no entanto, há o fato de que a profissionalização em música se legitima pela sabedoria da ação e não somente na graduação com a conquista do diploma (MORATO, 2009).

Em 2013, depois de formado, o professor Jorge passou a dar aulas de Música em escola pública. No ano de 2014, deixou a escola em que atuava em 2013 e assumiu três escolas municipais como professor de vaga temporária. Dentre elas, a escola observada nesta pesquisa. O trabalho na escola, segundo Jorge, é influenciado pela formação que ele teve durante toda a sua vida, a partir de seus aprendizados cotidianos, e não somente pela formação que obteve na Licenciatura em Música. Malglaive (1995) analisa que, devido às necessidades de cada professor a formação pode ir além daquela considerada como tradicional, ou seja, o ensino formal. Assim, a aprendizagem pode se dar também fora dos espaços específicos de formação. Apesar de Jorge ter atuado em grupos de dança e teatro, optou por direcionar seu trabalho para a música. Em 2005 passou a realizar concertos didáticos nas escolas com sua antiga banda em diversas cidades do estado de Santa Catarina, o que lhe trouxe experiências relacionadas à música com crianças no contexto educacional.

4.1.2 Formação acadêmica

O professor Jorge define sua formação musical na graduação como algo introdutório que proporcionou um início de aprendizagem sobre os conteúdos pedagógico-musicais para trabalhar em sala de aula.

Mateiro (2003) defende a importância em relacionar o conhecimento teórico com as questões didáticas, para que a aplicação dos conteúdos seja bem sucedida pelo professor. Em sua tese, as dificuldades nas práticas pedagógicas para a aplicação de conteúdos são assinaladas por uma estagiária, e comenta a importância do desenvolvimento dessa habilidade para o professor inserir-se na sala de aula. Fundamentada nos estudos de Shulman sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, Mateiro (2003), em sua pesquisa, verificou o quanto esse conhecimento é essencial na atividade docente.

É emergente a necessidade de ampliar o desenvolvimento de habilidades e métodos, de substituir o saber objetivo, que puramente se transmite e se aprende, por saberes profissionais capazes de criar no profissional caminhos próprios para desenvolver estratégias de acordo com as necessidades particulares das situações de ensino. Para tanto, resulta considerar, em primeiro lugar, a organização de saberes que o trabalho docente requer (MATEIRO, 2003, p. 37).

As concepções teóricas de Shulman sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo fundamentaram também as pesquisas de Mateiro, Russell e Westvall (2012) e Moreira (2014). Moreira investigou como o conhecimento musical e técnico-instrumental de um professor de violão se adapta e se transforma para se tornar compreensível aos alunos. Enquanto Mateiro, Russell e Westvall (2012), por sua vez, exploraram a percepção de licenciandos sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo em ação de uma professora canadense, a fim de examinar se há um entendimento comum sobre tal conhecimento entre estudantes de diferentes países. Jorge, refletindo sobre a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, acredita que na graduação houve pouco tempo para que os conteúdos oferecidos nas disciplinas pudessem ser abordados com mais profundidade. Segundo ele, deveria haver mais abordagens técnicas a respeito de como trabalhar conteúdos com os alunos na escola. Segundo Del Ben (2003) é necessário que o professor de música domine o que se pode chamar de “conjunto de saberes”. Deste modo, será capaz de “lidar com as particularidades de seu trabalho”, se tratando da prática profissional como docente. Tais saberes “devem ser garantidos na sua formação” de um modo completo, não havendo conteúdos trabalhados de maneira parcial durante a graduação (p. 31).

Para o professor Jorge os aprendizados mais significativos durante a faculdade foram: a elaboração de planejamentos e também sobre os pedagogos da educação musical, como Kodály, Orff, Swanwick, Dalcroze, entre outros. Aprender como planejar é um processo inerente à atividade docente e, nesse sentido Libâneo (2013, p. 245) afirma que planejar supõe “o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que codeterminam a sua efetivação”. O planejamento é uma ação onde o professor é capaz de formular e também refletir atividades já propostas em sala, servindo como processo de “revisão e adequação” para as aulas (p. 245).

Aprender sobre o trabalho desses pedagogos é conteúdo tradicional dos cursos de formação de professores de música. Mateiro e Ilari (2011, p. 9) afirmam que “essas pedagogias, e muitas outras, constituem parte da história e dos fundamentos da educação e da educação musical, em particular”, acrescentando que “talvez isso explique o porquê de essas pedagogias fazerem parte dos currículos de educação musical das principais instituições de formação docente, do Brasil e do mundo”. De acordo com Penna (2011), é necessário que o professor tenha conhecimento sobre os métodos de educação musical, a fim de se desenvolver a partir daquilo que já foi estudado e realizado por outros profissionais da área, mas sem que isso o torne um robô, que apenas reproduz o que já está fixado.

Jorge reafirma que conteúdos expressivos voltados à prática docente na educação básica não foram abordados durante a sua formação acadêmica. No seu dia a dia, ele aprende sobre música e meios para lecionar estudando em livros de educação musical e observando grupos musicais com trabalho voltado às crianças. A busca de Jorge por outros materiais e outras experiências confirma o que Nóvoa (s/d) discute sobre a necessidade do professor em ir além da sua formação acadêmica, pois as atividades na escola exigem muito mais do que isso.

4.1.3 O canto em sua formação

Segundo o professor Jorge, durante sua graduação em Licenciatura em Música poderia ter havido conteúdos ou disciplinas que abordassem questões relativas a técnicas da voz, de modo que houvesse uma preparação para o ensino do canto na Escola Básica. Essa preparação é também destacada por Carnassale (1995) quando afirma que há a necessidade de uma preparação pedagógico vocal aos

professores para trabalhar com as crianças e os adolescentes nos espaços educativos de modo consciente quanto às questões técnicas e de saúde vocal.

Jorge comenta que a única disciplina de canto que teve durante seu curso foi Canto Coral. Em uma análise da matriz curricular do curso de Licenciatura em Música, cursado pelo professor Jorge durante seu período de formação, foi possível constatar que as disciplinas obrigatórias voltadas ao canto são Canto Coral I, II e III, como mencionado por ele. A prática do canto coral, conforme Figueiredo (2005) pode associar-se a um desenvolvimento musical de maneira geral, conforme for conduzido o trabalho com os futuros profissionais ao longo das aulas na graduação. Baseado em uma revisão de literatura a respeito da relevância da prática coral no currículo de música, o autor afirma que o canto coral contribui para a formação docente na “importância do trabalho coletivo”, no “domínio da voz como componente imprescindível para o desenvolvimento qualitativo de qualquer grupo vocal”, além da “possibilidade de inclusão de repertórios variados”, de modo que contribuam com o desenvolvimento técnico musical em vários aspectos (p. 366).

Conforme as ementas das disciplinas mencionadas por Jorge, observa-se que o conteúdo está centrado nas técnicas corais, além da leitura musical em conjunto, a afinação, a percepção rítmica, melódica e harmônica, e a preparação de repertório variado para apresentações, que também são quesitos abordados. O tipo de preparação ao professor que trabalha música para a atuação com o canto na sala de aula e o entendimento do professor sobre questões de afinação, tessitura vocal infantil, adequação de tonalidades e repertório, são apontamentos importantes levados em consideração por Assef (2013), que através de uma pesquisa realizada em escola básica observou as necessidades do conhecimento docente para tais práticas cantadas com as crianças.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA

Nesta parte serão apresentadas as percepções do professor Jorge envolvendo o canto em suas experiências práticas nas atividades das aulas de música na escola; seus objetivos com o cantar; um delineamento de pontos positivos e possíveis dificuldades encontradas em sua concepção de ensinar através do trabalho com a voz; e por fim, suas experiências com o canto fora da sala de aula. Também serão apresentadas as atividades que abrangem o canto nas aulas de música

observadas, além de serem descritas as propostas trabalhadas pelo professor Jorge incluindo outras atividades nas aulas de música.

4.2.1 “A voz é o primeiro instrumento da gente”

Jorge se identifica como um “cantador”, dizendo que “cantador é o que flui” sem uma consciência necessariamente técnica, o que, na sua visão caracteriza o cantor profissional. Marsola e Baê (2000) denominam que o som da voz proporciona “sensações internas” nas pessoas, conscientemente ou não. Acreditam que a “conscientização é processo individual”, diferenciando os movimentos expressivos de cada um (p. 59). As autoras definem: “quando se acredita de verdade naquilo que se canta, transmite-se a emoção, o sentimento, de dentro para fora, fazendo com que o corpo “fale”, [...] sensibilizando o ouvinte”, denominando o ato de cantar como uma transmissão de sentimentos (p. 60).

Para Jorge, cantar é algo natural e explica que, mesmo não sendo um profissional, preza muito por cuidados na tentativa de não se exceder no uso da voz, seu instrumento de trabalho. A preocupação com os cuidados da voz é expressa por Behlau e Madazio (2015), afirmando que as disfonias desenvolvidas nos profissionais da voz são mais prováveis “por usarem suas vozes em maior quantidade, em condições desfavoráveis, com exigências especiais e nem sempre com preparo para essas situações” (p. 67-68). Saber coordenar a respiração é um ponto importante a ser dominado por estes profissionais. Nesses casos, é necessário buscar uma formação especializada para o tipo de trabalho que se pratica, de acordo com as necessidades vocais de cada um.

O professor comenta que o cantar é realizado pelo “primeiro instrumento da gente” e afirma que, se não houver a prática do canto, não há trabalho musical, o qual julga como primordial para a educação musical. Para ele, a prática do canto é como uma “questão filosófica”. É importante que as pessoas se aut reconheçam em primeiro lugar, experimentando as possibilidades sonoras do próprio corpo. A naturalidade da voz falada estende-se à voz cantada que deve vir antes de experimentar qualquer outro instrumento musical com os alunos. Nesse segmento, Schmeling e Teixeira (2010) discutem possibilidades de atividades vocais a fim de desenvolver a voz dos alunos desde a fala até o canto, demonstrando a diversidade para tais possibilidades com propostas de repertório até experiências vocais com melodias criadas para combinar com a harmonia. Além disso, trazem sugestões de

canções e atividades descritas para as práticas envolvendo corpo e movimento.

Além de mostrar sua grande consideração com o canto na sala de aula, Jorge explica que suas experiências cantando em coral foram extremamente valiosas. Comenta que, por questões pessoais, não consegue retomar o canto coral atualmente, mas que sente falta desta prática. Clemente (2014) acredita na prática coral como o momento onde há o desenvolvimento de “diversas habilidades musicais para que os cantores executem o repertório proposto. Isso significa que em algum nível, existem processos de educação musical na prática coral” (p. 15). Através do canto coral, o professor Jorge teve essa experiência e reconheceu a importância do canto em conjunto, inclusive o espírito de grupo, pois é através do canto que o ser humano se reconhece. Para ele esta prática é essencial. Assim como Jorge, Calvente (2013) defende a voz como instrumento eficiente para o trabalho musical na escola, o que possibilita utilizar repertório para trabalhar ritmo, intervalos e melodia através do canto em grupo.

Apesar disso, o professor aponta a dificuldade dos alunos em ouvir, trazendo como consequência a dificuldade na afinação. Uma das razões onde reside essa limitação é porque os alunos, muitas vezes, não aceitam ou não assimilam “coisas novas”, isto é, estilos musicais diferentes àquilo que já ouvem ou novos timbres de sons e instrumentos. De acordo com o professor, essa é uma questão cultural que surge na realidade social e familiar onde os alunos estão inseridos. Sobreira (2013) levanta outra hipótese argumentando que as dificuldades de afinar podem estar inseridas na timidez para a emissão vocal, principalmente em regiões mais agudas da melodia. Como consequência, a autora indica inicialmente que seja selecionada tonalidade aproximada à região de fala para o trabalho vocal em grupo na escola, facilitando o processo de desinibição dos alunos. De acordo com Behlau e Madazio (2015, p. 115) a grande maioria daqueles considerados como desafinados, na realidade possuem “desatenção auditiva musical”, podendo haver, nesses casos, a dificuldade para emitir as notas da melodia havendo “falhas de percepção auditiva (base do processamento cerebral do som) ou no controle da voz”.

O professor aponta a expressividade como um fator positivo em alguns alunos, que conseguem realizar a prática vocal de maneira bastante espontânea, se mostrando extremamente abertos ao cantar. Argumenta que tenta buscar tonalidades de acordo com a tessitura vocal das crianças, apesar de haver limitações vocais de sua parte pela

diferença entre a voz masculina adulta e a voz infantil. Nesse sentido, o que diferencia a voz infantil da voz adulta é a diferença no tamanho das pregas vocais, cuja produção sonora varia de acordo com as questões físicas, menores nas crianças e maiores nos adultos, trazendo como consequência a produção do som em algumas regiões diferentes de altura (BEHLAU; MADAZIO, 2015).

Outro ponto levantado por Jorge sobre a docência está na dificuldade de trabalhar em escola, pela questão do excesso de utilização da voz, de modo que, teve de procurar profissionais como médico e fonoaudióloga no início de 2014 para tratar um problema vocal adquirido durante seu percurso como professor. Quanto a esse problema, Behlau e Madazio (2015) revelam que “os principais fatores que interferem na voz do professor são: número excessivo de alunos na sala, ruído ambiental e a falta de microfone para turmas grandes” (p. 87). Desta forma, Jorge afirma que nem sempre consegue direcionar as atividades que pretende nas aulas pelo fato de estar com a voz fadigada em alguns momentos, devido aos ruídos externos e a falta de equipamento sonoro como microfone e caixa de som na sala de aula. A fadiga vocal do professor se mostrou presente diversas vezes durante as aulas enquanto conversava e cantava com seus alunos. Tal ponto destacado por Jorge, que passou por problemas fonatórios, ocasionou dificuldades em utilizar os recursos vocais para as atividades que desejava desenvolver com a turma. Dragone e Behlau (2001) apresentam um estudo referindo a necessidade de um preparo vocal aos profissionais da voz, incluindo cantores e professores de escola regular no que diz respeito à projeção e sua utilização saudável para que seja garantida a estabilidade fonatória. O uso da voz em excesso, o ambiente com muitos ruídos, e a falta de técnica vocal podem causar a fadiga vocal por fragilidade muscular da região laríngea.

4.2.2 O canto nas aulas

As atividades cantadas durante as aulas foram acompanhadas por violão, instrumentos de percussão, como pandeiro e alfaia, percussão corporal, viola caipira e também prática de cantos a capela. A utilização de instrumento harmônico para acompanhar o canto é tida por Calvente (2013) como uma ferramenta auxiliadora tanto para a segurança na afinação quanto para aumentar a autoestima dos alunos no que diz respeito ao fazer musical em sala de aula.

O professor Jorge trabalhou com seus alunos: cantigas de roda, cirandas e trechos de músicas do Boi-de-mamão – *Ciranda da rosa vermelha* (Alceu Valença); *Cirandeiro* (Luiz Gonzaga); *Quem me deu foi Lia* (Antônio Perna /Ruy Espinheira); *Dois cirandas* (Folclore do Recife); cantorias da história do Boi-de-Mamão: *Cantiga do Boi de mamão*; *A Maricota*; *A morte do Boi*; *A ressurreição do Boi*; *A entrada do Cavalinho*; *Lá vem a Bernunça*)⁵. A seleção de um repertório variado em sala de aula já foi comentada por Mársico e Cauduro (1978) na década de setenta, destacando a importância de cantar também músicas culturais regionais de cada lugar, eliminando os preconceitos de escolhas musicais. Em pesquisa realizada recentemente pode-se observar que o Boi de mamão faz parte do repertório de aulas de música de algumas escolas em Santa Catarina, mostrando o cantar como prática principal na execução do repertório (MATEIRO; ZANELLA; MADEIRA, 2013).

A maioria das músicas era copiada pelos alunos em seus cadernos. O canto era executado sem grandes preocupações com a afinação da turma. O professor pedia, vez ou outra, que a turma cantasse com mais convicção e intensidade. Para as entradas, Jorge realizava sempre uma contagem inicial, de acordo com o compasso da canção, e logo a turma iniciava cantando juntamente com o professor. Durante todas as atividades cantadas, as crianças se mantiveram sentadas em suas cadeiras. Estudos como de Pinho, Jarrus e Tsuji (2004), Behlau e Madazio (2015) e Behlau e Pontes (2009) frisam a importância da boa postura para o canto. É importante manter uma postura ereta liberando a região do abdômen, diafragma, costelas e pulmões para haver maior controle de movimentos dos mecanismos que produzem a inspiração, expiração e, conseqüentemente, o controle da projeção vocal.

O professor costumava realizar um aquecimento vocal com seus alunos antes de cantar, ensinando-os a movimentação da face, a fim de estimular a musculatura facial e também a vibração de língua com som de “R” para preparar a voz para o canto. Jorge acredita ser importante trabalhar com seus alunos o relaxamento e a técnica vocal, mesmo afirmando não ser um cantor profissional. Exercícios como aquecimento e vocalizes propostos por Marsola e Baê (2000) objetivam a boa produção da voz, auxiliando as práticas cantadas com mais domínio técnico e qualidade sonora vocal. O professor Jorge afirmou que quando realiza vocalizes em *bocca chiusa*, a turma “muda o astral” da aula.

⁵ Ver em: <http://www.vivonumailha.com/page2/page7/page7.html>

Consegue mais concentração por parte das crianças, assemelhando-se à ideia de Sobreira (2013), a qual acredita que encontrar os meios que facilitem as práticas com o canto pode gerar uma boa *performance* dos alunos.

A maioria dos alunos achava graça, mas conseguia realizar o que era proposto. Para Behlau e Madazio (2015) “o aquecimento vocal visa a remover tensões desnecessárias e preparar as crianças para cantar sem gritar” (p. 64). Jorge buscou esclarecer em suas conversas com a pesquisadora sobre a importância pessoal que dá ao exercício de aquecimento vocal e o estímulo a essa prática com seus alunos, justificando que a voz é o princípio para a aprendizagem musical. “Apesar desta importância inerente à condição humana, consideramos a voz como sendo manifestação automática do corpo e damos a ela pouca atenção, colocando em risco a nossa saúde vocal” (BEHLAU; PONTES, 2009, VII).

As tonalidades das músicas estavam geralmente de acordo com a tessitura vocal do professor, diferindo-se da pesquisa de Carnassale (1995), na qual argumenta que as tonalidades devem estar de acordo com a voz confortável para as crianças. Por vezes, Jorge deixava as crianças cantarem sozinhas, mas iniciava a canção definindo a altura da melodia, mesmo sem exigir que os alunos mantivessem a afinação ao longo das canções. Tal situação é discutida por Sobreira (2013) que acredita na importância de o professor tentar manter a afinação vocal das crianças. Argumenta que os objetivos de trabalhar a percepção musical e os elementos da música, como a altura, por exemplo, não devem ser deixados de lado, pois estão intrinsecamente ligados à prática cantada.

Além do cantar, as aulas do professor foram compostas por outras atividades. Jorge trabalhou os conteúdos passando por teoria e prática. Utilizou recursos como vídeos, pequenos textos e execução das músicas em sala de aula junto aos seus alunos. Jorge mencionou que costuma separar temas para trabalhar em sala de acordo com os conteúdos solicitados na grade curricular e, a partir disso, organiza suas aulas e metodologias. Em acordo com Calvente (2013, p. 74), que defende a articulação entre teorias e práticas na sala de aula voltada à “relação com as características da produção musical regional, [...] movimentos musicais e culturais, períodos históricos etc”, Jorge corrobora com tal ideia, demonstrando em suas aulas a relação entre temáticas culturais específicas com o trabalho prático musical com seus alunos.

O professor planeja suas aulas para entregar à escola, mas, por vezes, experimenta modificar o que planejou no decorrer de algumas aulas, já que a escola não exige que os planos sejam seguidos rigorosamente, ficando a critério do professor desde os conteúdos até a maneira como irá trabalhar com os alunos. O educador procura trabalhar com mais espontaneidade e se baseia em alguns materiais de educação musical como o do grupo *Palavra Cantada* para realizar atividades com os alunos, além de livros voltados à educação musical, como *Pedagogias em Educação Musical*⁶, livro que, para ele, “é a bíblia” para seus estudos de educação musical e trabalho na escola.

Jorge valoriza a prática musical como meio de aprendizagem e explica que gosta de trabalhar também com seus alunos a métrica, as rimas e o ritmo com a percussão corporal e o canto. Trabalha o ritmo através da dança, dos instrumentos de percussão e utiliza o violão para cantar com os alunos em sala de aula. Afirma que procura não se dedicar a apenas um instrumento musical durante a aula. Ele diz que não é um violonista nem um cantor profissional, mas que consegue utilizar tais recursos para lecionar. O objetivo de Jorge nas aulas de música é trabalhar o som, algo destacado por Schafer (2009), autor este que valoriza a conscientização das percepções sonoras dos alunos e, por consequência se dedicou ao desenvolvimento de exercícios de criação sonora e também de escuta, diversificando o ensino de música para o ensino fundamental escolar. De modo lúdico, Schafer busca “incentivar a experiência direta com o som” (p. 10).

Jorge explica sobre a avaliação em música, dizendo que ainda está em processo de experimentação, sendo realizada através da observação em sala de aula. Dentre as avaliações realizadas por Jorge com seus alunos, o canto também esteve presente. Na avaliação presenciada pela pesquisadora, o professor posicionou as cadeiras na sala em um círculo e cada aluno, em seu lugar, deveria escolher um trecho de uma das cirandas aprendidas na aula de música para cantar para a turma. Esta atividade era parte da nota da avaliação, a qual era composta pelo toque de percussão em trios de alunos e também por atividades realizadas em sala anteriormente observadas pelo professor. Alguns alunos se sentiram intimidados e resolveram não cumprir a parte cantada da avaliação. O professor explicou que a nota ficaria reduzida, mas ninguém seria obrigado a realizar a tarefa. Quanto aos alunos que cantaram, foi possível perceber a timidez da grande maioria, que cantou

⁶ Ver Mateiro e Ilari (2011).

em volume de voz baixo, dificultando até mesmo a captação de som pela câmera de vídeo da pesquisadora.

Para Libâneo (1994, p. 195) “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. O autor afirma que ela “cumprir funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”. Jorge explicou que, segundo as normas da escola em que trabalha, pode ser feita uma única avaliação ao fim do ano. Porém, ele prefere realizar avaliações periódicas conforme os conteúdos que vão sendo trabalhados com a turma. Acredita que dessa forma pode exigir um pouco mais da concentração dos alunos nos conteúdos e atividades realizadas em aula.

5 PROFESSORA PAULA

5.1 FORMAÇÃO

Nesta parte será apresentada a formação da professora Paula e sua preparação pedagógico-musical na universidade e fora dela para a docência na escola, considerando possíveis atividades e/ou aprendizagens que de algum modo, influenciam em sua atuação profissional.

5.1.1 Perfil profissional e vivências musicais

A professora Paula, 33 anos de idade, é graduada em Licenciatura em Música. Ingressou na graduação no ano de 2007 e concluiu seu curso em 2010. Atua na Escola Básica desde 2008, porém, seu trabalho na escola pública teve início em 2014, onde leciona como professora de vaga temporária (ACT: Admitido em Caráter Temporário). Paula também é professora de música em uma escola particular da mesma cidade. Em seu discurso demonstra que tem passado por constantes processos formativos para o trabalho na escola, buscando por cursos e oficinas fora da graduação, direcionados às práticas pedagógicas, assim como afirmado por Nóvoa (s/d). O autor defende a ideia de que nem todos os conteúdos que abordam as atividades docentes para a escola estão inseridos na graduação, levando os alunos a buscar a complementação por outros meios.

Fora da escola, Paula atua como cantora no ministério de louvor da igreja que frequenta. Os estudos musicais para a preparação docente sob as influências religiosas são comentados por Reck e Louro (2013, p. 51), que acreditam na “necessidade de pensar sobre as possibilidades e os desafios de uma educação musical plural, dialógica e compreensiva com as relações entre o sujeito, seu fazer musical e suas práticas cotidianas”. Segundo a professora Paula, foi essa atividade que deu origem às suas experiências musicais e que a motivou a continuar a formação na área de música. Além disso, coordena grupos infantis na mesma instituição realizando um trabalho de flauta doce com crianças. A professora sempre se identificou com a área do ensino de música para crianças. Reck e Louro ressaltam que “a compreensão de diferentes narrativas musicais prevê a possibilidade de superação de modelos etnocêntricos e metanarrativas musicais”. Desse modo, atenta-se “para outras situações de experiências musicais que podem contemplar o fazer

sonoro religioso” (p. 51). Fora da sala de aula, a professora Paula se identifica como musicista voltada ao estilo gospel. Reck e Louro explicam que,

de uma forma geral, a definição de músico gospel passou a ser utilizada para distinguir músicos cristãos de músicos não-cristãos. No entanto, considerando as formas contemporâneas em que a música gospel tem se estabelecido, essa identificação não basta para localizar o músico gospel em relação à posição que ele assume a partir de suas diferenças entre o meio gospel, se pode ser descrito como tradicional e contemporâneo, e como essa posição é vista por outras culturas musicais. (RECK; LOURO, 2013, p. 54).

Segundo Paula, muitas das atividades que realiza na escola são inspiradas em cursos e oficinas de: musicalização infantil, flauta doce, práticas pedagógicas com grupos infantis de modo geral, voltadas à docência em música. Tais cursos foram realizados simultâneos e também posteriores à graduação. Acredita que sua graduação serviu de incentivo para buscar conhecimentos pedagógicos e musicais além daquilo que foi aprendido no ensino superior. O saber se aperfeiçoar, como formação continuada, faz parte das habilidades pedagógicas de qualquer educador e de sua responsabilidade como profissional. Na área de educação musical, são vários os autores que enfatizam que o professor deve se manter em constante formação, entre eles cito: Machado (2004); Fucci Amato (2013); e Soares, Schambeck e Figueiredo (2014).

Expondo sua opinião sobre a preparação docente em música, Paula diz que o curso de Licenciatura em Música lhe apontou caminhos para a docência, porém a parte prática pedagógica aprendeu mais em cursos fora da universidade:

Na graduação [...] eu achei assim, que um professor que não tem experiência musical, que vá fazer uma licenciatura, ele não sai preparado pra lecionar. Mas a licenciatura, ela nos dá caminho: oficinas [...] pesquisa fora. Eu fiz muita oficina, aprendi muito nas oficinas e com a prática, assim, observando e pegando, trocando experiência.

Muito mais do que com a própria licenciatura em si.

Independentemente da área de conhecimento de cada professor, para Nóvoa (s/d), é importante que a formação esteja inteiramente relacionada às práticas docentes no contexto escolar. Porém, mesmo acreditando que os conhecimentos para a docência na escola devem ser oferecidos na graduação, Soares, Schambeck e Figueiredo (2014) apontam que é necessário que o professor esteja em constante formação, sempre buscando cursos, oficinas ou estudando meios que possam lhe auxiliar para a atuação na sala de aula.

5.1.2 Formação acadêmica

Para a professora Paula as vivências mais marcantes durante sua graduação em Licenciatura em Música ocorreram nas disciplinas de Prática em Conjunto e Percussão, onde foi possível trocar experiências com os colegas e também aprender a tocar instrumentos de percussão, o que considera ser algo prático para a sala de aula. Bellochio (2013) traz a ideia de que a formação musical docente deve fazer relação direta com a música, contendo vivências cantadas, toque de instrumentos, além de haver experiências de apreciação e composição. A professora destaca a importância de ter aprendido instrumentos fáceis de carregar, como o pandeiro e o triângulo, os quais afirma usar até hoje por serem instrumentos práticos para utilizar nas aulas, afinal: “Não tem como tu sair [...] com uma banda nas costas, né?”. Segundo ela, a utilização de instrumentos musicais em sala “chama a atenção” dos alunos a participar das atividades, evidenciando suas opiniões sobre as vantagens em usá-los como ferramenta para suas aulas de música.

Referindo-se à aprendizagem coletiva da percussão, Paiva (2005, p. 1189) diz que “sem a prática em conjunto, a aplicação dos conceitos estudados em situações coletivas de prática musical deixa de ser proporcionada, não havendo a troca de experiências e a interação com outros alunos”. Paula ressalta que o fato de ter músicos experientes em seu grupo na disciplina, fez com que ela se sentisse mais segura quanto à execução musical de instrumentos como, saxofone, flauta doce e voz para a realização de apresentações em público, além de considerar as aulas como momentos de aprendizagem importantes para sua formação musical de maneira geral. Nesse sentido, Paiva afirma que

o ensino de forma coletiva pode ser uma das melhores maneiras de motivar os alunos no processo de aprendizado e também ajudar o professor de música a alcançar seus objetivos no que diz respeito à educação musical (PAIVA, 2005, p. 2).

A professora traz outras considerações sobre o aprendizado durante a graduação que lhe proporcionaram mais base para suas práticas na sala de aula. Segundo Paula, houve experiências valiosas com os colegas de curso: “A troca de experiências [...] com as práticas de conjunto [...] que a gente fez. Eu lembro assim, que foi uma coisa que marcou bastante”, destacando a disciplina de Prática em Conjunto como um momento de socialização e interação muito rico, envolvendo os conhecimentos musicais dos estudantes. Segundo ela, encontrou “pessoas muito boas musicalmente. Essa troca de experiências foi muito maior”. Bellochio (2013, p. 80) acredita que mesmo que os conhecimentos pedagógico e musical sejam aprendidos separadamente “a formação musical e a pedagógico-musical fazem parte do processo que constitui parte das bases para a docência de professores de música”. Nóvoa (1997) trata o desenvolvimento profissional como algo mais eficaz quando há uma formação coletiva. Segundo o autor, a coletividade na aprendizagem propicia uma propagação da autonomia do profissional, podendo também ser consolidados os saberes e valores do professor, conforme significado por Paula.

Além de Prática em Conjunto e Percussão, Paula também aponta as disciplinas teóricas de educação musical como um aprendizado importante para sua formação docente em música. As disciplinas de Pesquisa em Educação Musical e Metodologias do Ensino da Música lhe trouxeram direcionamentos a respeito de como realizar as ações em sala de aula por meio de estudo das teorias da educação musical, destacando o educador musical Swanwick como a principal referência para seu trabalho na escola. A professora acredita que o curso de Licenciatura em si, lhe mostrou caminhos quanto às metodologias para o ensino da música, referindo-se às bases teóricas, porém, segundo ela, “nada que afetasse diretamente a prática”, ou seja, o dia a dia da sala de aula, quando pensa na questão das práticas musicais com os alunos. As oficinas que participou posteriores à sua graduação lhe foram esclarecedoras nesse sentido. Esta fala da professora Paula confirma que, normalmente, as teorias estudadas na graduação não auxiliam diretamente nas práticas em sala de aula, mas trazem subsídios para que

haja reflexões e ações com base de conhecimento para que o professor seja capaz de prosseguir com seus objetivos, lembrando que o saber teórico não é algo normativo (MALGLAIVE, 1995). O estudo realizado por Puerari (2011) demonstrou que o fato de um professor aprender na prática como planejar e realizar suas atividades na Escola Básica pode ser algo bastante comum. Além disso, em sua pesquisa, a autora apresenta o caso de uma professora que afirma ter aperfeiçoado seu trabalho como docente após a conclusão de sua graduação, em cursos de especialização, conforme afirmado também pela professora Paula nesta pesquisa.

5.1.3 O canto em sua formação

Ao analisar a grade curricular do curso de Licenciatura em Música cursado pela professora Paula foi possível identificar, dentre as disciplinas obrigatórias, a presença do Canto Coral I, II e III, envolvendo a prática do canto. Nestas o principal objetivo está centrado na afinação, percepção e leitura musical, além da execução de obras eruditas, populares e folclóricas, a fim de inserir o canto coral nas escolas de Educação Básica.

Apesar de Paula ter tido contato com a prática de canto coral durante o curso de Licenciatura, ela não aponta essas disciplinas como fundamentais em sua formação docente. Pode-se inferir que certamente a professora considera a importância do canto coral em sua formação musical, porém quando pensa na sala de aula não relaciona como essa prática poderia ser considerada para o desenvolvimento de atividades cantadas voltadas para alunos do Ensino Fundamental I.

O canto na formação docente em música pode estar presente de três maneiras, enfatizando assuntos distintos ou mesclados entre os modelos. Em um primeiro modelo, pode-se situar a prática coral, abordando questões de socialização, teoria musical e repertório como prováveis conteúdos principais. No caso específico do estudo da voz é possível distingui-lo como um segundo modelo, voltado para as questões técnicas e fisiológicas do aparelho fonador, além de se caracterizar pela aprendizagem e lidar com os cuidados em diferentes etapas vocais, delimitadas pela faixa etária dos cantores, adultos, adolescentes e crianças.

Como terceiro formato, é possível acrescentar mais uma importante etapa na formação do professor de música: o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o canto para a atuação

docente. Esse é um fator que pode implicar tanto o conhecimento técnico da voz quanto a questão de seleção de repertório, a socialização e teoria musical, conforme os conteúdos dos dois primeiros itens. Para Fucci Amato (2009, p. 100), “o estudo e a prática vocal e, dada sua importância para a compreensão do funcionamento [...] da voz, em particular” não devem ser tratados como “secundários [...] na *práxis* educacional”. Neste caso, as três etapas mencionadas podem ter grande importância na formação do professor de música.

Specht (2007) acrescenta que os conhecimentos técnicos do professor são de grande valia para os processos com o canto com seus alunos, sendo ele, capaz de direcionar situações pedagógicas com mais segurança na sala de aula. Para a autora, as propostas pedagógicas com o cantar na sala de aula devem tentar fortalecer a ideia da construção dessa prática com as crianças, podendo ser estimulada pelo professor e desenvolvida pelos alunos. Observa a formação profissional dos professores afirmando que “o canto não é visto como o principal instrumento de trabalho desse profissional”. Segundo ela, o canto não é “igualmente valorizado como um instrumento musical que pode desenvolver um trabalho de educação musical” (p. 153), mesmo a voz estando presente como um dos instrumentos mais acessíveis ao contexto escolar. Desse modo, compreende que a técnica vocal e as questões pedagógicas do canto devem estar integradas na formação docente.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA

Nesta parte serão apresentadas as percepções da professora Paula envolvendo suas vivências e prática de atividades em suas aulas de modo geral, contemplando seus objetivos, a presença do canto em seu trabalho docente, pontos positivos sobre o cantar e possíveis dificuldades encontradas, em sua concepção de ensinar por meio do trabalho com a voz.

Paula faz seus planejamentos das aulas mensalmente e entrega à escola, conforme solicitado. De acordo com Gandin (2013), no planejamento devem estar envolvidas etapas compreendem a observação, a ação e a revisão das atividades propostas em sala a fim de que se obtenha bons resultados. Apesar disso, segundo a professora, esses nem sempre são processos possíveis de concluir por completo. As escolas municipais possuem um eixo norteador que influencia os conteúdos musicais a serem abordados, porém, a professora afirma que a instituição escolar onde está inserida é flexível quanto a isso: “O

professor tem liberdade para selecionar aquilo que deseja trabalhar e de que forma irá realizar. Vez ou outra pode ocorrer uma troca no planejamento”. Tal eixo, segundo Paula, “é completamente solto”, referindo-se aos conteúdos musicais a serem trabalhados. Tal eixo propõe temáticas a serem utilizadas pelos professores, como a ‘cultura afro’, por exemplo, mas não necessariamente indicando o que deve ser desenvolvido dentro das temáticas. Paula diz que algumas vezes não é possível concluir o que planeja dentro de um tempo determinado, devido ao comportamento e à atenção dos alunos. Mas pretende, em três anos, fazer com que os alunos tenham um conhecimento básico sobre teoria e prática musical, incluindo notação e elementos do som por meio da utilização da escrita, da voz e outros instrumentos musicais.

Assim como mostra Gandin (2013), Paula acredita na importância em planejar as aulas para que haja uma lógica de continuidade dos conteúdos que são trazidos aos alunos, mesmo que, por vezes, alguns conteúdos não sejam trabalhados de forma efetiva, conforme foi elaborado para a sala de aula. A professora almeja que seus alunos tenham uma base de teoria musical, mesmo admitindo que a escola não seja o ambiente para “formar músicos”. Preza pelo estímulo da capacidade das crianças em reconhecer figuras musicais, elementos como: duração, timbre, altura e intensidade, além de possibilitar aos alunos as experiências práticas musicais com a voz e outros instrumentos. Tem o objetivo de que os alunos sejam capazes de realizar leitura musical até o último ano da aula de música oferecida na escola, ou seja, o 5º ano do Ensino Fundamental. Acredita que seja “um caminho bem árduo”, porém, oportuno. Nas aulas intercaladas entre teoria e prática foi trabalhada a teoria musical com leitura rítmica e melódica na pauta em clave de sol e apresentação musical.

A professora se considera em um papel de mediadora nas situações, auxiliando na organização das atividades e recursos instrumentais trazidos pelas crianças. Porém, não aborda questões técnicas, a não ser quando são canções que ela mesma traz e possui mais habilidade para cantar ou tocar. Como na turma havia alunos estudantes de violão, flauta doce e percussão, Paula deixava as crianças livres para escolher qual instrumento preferiam utilizar nas tarefas práticas. Calvente (2013, p.78), além de acreditar nos benefícios em utilizar instrumento harmônico e o uso da flauta para auxiliar a afinação e o desempenho vocal das crianças na sala de aula, utilizar a percussão com os alunos pode trazer a generosa “sensação de resultado musical com

bastante agilidade”, acreditando na aproximação “de nossa base cultural mais profunda”, referindo-se às características da música brasileira.

Um exemplo de atividade em sala de aula aconteceu com a música *Vagalumes* (Pollo), eleita por toda a turma para estudo teórico escrito e execução. Os alunos se dividiam em grupos de aproximadamente seis pessoas para ensaiarem e realizarem os trabalhos de escrita e arranjo musical, visto que os grupos deveriam entregar um breve relato à professora a respeito da preparação: arranjo da música e ensaios realizados pelos grupos e o trabalho de transcrição do tema.

5.2.1 “O canto é uma ferramenta”

Segundo Dias (2011) o canto na sala de aula é uma prática eficiente no que diz respeito à socialização entre os alunos, por trabalharem geralmente em grupos, conforme argumentado por Paula. A professora utiliza o canto no intuito de abordar os conteúdos musicais de maneira prática, desde o ritmo e a melodia, até as dinâmicas pedidas nos arranjos das músicas executadas pelos alunos. Através de atividades cantadas avalia seus alunos em sala de aula. Afirma que busca como objetivo para seus alunos esse envolvimento: “Eles entenderem a [...] questão da intensidade, da altura [...] que tá mudando alguma coisa. Prestar atenção nas frases, na palavra [...] quando eles tão envolvidos em tocar e cantar. Assim, eu estímulo isso neles”.

Apesar disso, a professora afirma não exigir afinação e técnica correta de utilização da voz por não ser o seu foco na sala de aula, e também por não ser uma especialista no assunto. Comenta sobre sua insegurança por vezes ao trabalhar questões de tessitura vocal dos alunos, escolher as tonalidades e o repertório para a sala de aula, não havendo uma grande preocupação em explorar questões técnicas da voz, pois na sua concepção o envolvimento da turma com o canto já é algo bastante positivo. Paula acredita que a Escola Básica não seja o lugar específico para resolver questões sobre técnica vocal, mas o fato de o aluno querer cantar, experimentar as frases, cantando as melodias e seguindo o ritmo já é algo bastante proveitoso para a aula. Calvente (2013), apesar de incentivar o trabalho técnico de forma lúdica com as crianças, acredita, assim como a professora Paula, na importância do estímulo e experimentos do cantar como algo mais importante do que a prática de perfeita qualidade. A professora prioriza a interação da turma com a aula de música e as atividades propostas; seu objetivo é envolver o aluno na aula de música, e não analisar se as crianças estão fazendo

certo ou errado. De acordo com ela, o canto é uma ferramenta que auxilia os processos nas suas aulas de música e uma forma de atrair os alunos às atividades musicais. “Se eles têm vontade, a gente já trata como habilidade. Isso, na escola é sempre tratado assim. A gente não [...] corrige tanto a estética por não ser uma escola de música”. Explora em sua fala:

Eu não corrijo certo e errado em sala de aula, porque eu já acho, assim... Eu já acho prazeroso, pra mim [...] aquele envolvimento. Ver o aluno trazer violão [...] às vezes eu nem estou conhecendo a música deles... Eu estou com mais dificuldades em algumas músicas do que eles, mas eu deixo acontecer. Deixo fluir, assim, eu fico nesse papel mediador... Assim: ‘Não. Faz melhor. Vamos tentar arrumar’. Mas não em questão assim, “vamos afinar”... Eu não entro em técnicas, não [...] a não ser quando é pra trabalhar diretamente o canto. Aí eu já trago músicas que eu tenho mais habilidade, que eu tenho mais segurança... Daí eu consigo trabalhar melhor com eles.

Observando o relato da professora, é curioso pensar na despreocupação em corrigir a questão da afinação dos alunos, pelo fato de Paula afirmar que o utiliza como ferramenta para trabalhar os elementos do som, principalmente no caso da altura. Dentro deste questionamento é interessante analisar quais parâmetros a professora usa para comparar tais elementos diferenciando o que está em coerência ou não com relação às melodias das canções, por exemplo. Para Sobreira (2013) é importante que a afinação seja corrigida justamente pela questão da prática vocal se tratar de uma ferramenta para trabalhar elementos musicais dentro da conduta da educação musical.

Quando os momentos escolares exigem apresentação dos alunos fora da sala de aula, Paula se preocupa com a “questão estética”, explicando para os alunos que devem cantar “mais fino... com mais vontade”. Sobre o termo: “estética”, a professora considera como a questão da qualidade musical, trazendo a preocupação com o fazer um pouco mais cuidadoso, buscando a afinação vocal, o ritmo e também o desempenho musical de seus alunos de modo mais técnico.

Para Paula, existem pontos positivos e negativos para a utilização do canto na sala de aula. A educadora comenta que não é

“uma exímia cantora”, porém costuma pesquisar antes de trazer o repertório para a sala de aula estudando as melodias e alturas para sua própria voz. “Primeiro eu estudo pra mim, e depois pra eles”, diz. Segundo Fucci Amato (2009) é de grande importância que os estudos sobre o cantar estejam presentes na prática docente em música, visto que é uma alternativa muito vinculada à sala de aula. Nesse caso, a professora Paula relata suas dificuldades demonstrando a possível falta de um preparo para as atividades pedagógicas cantadas na escola. Por outro lado, mostra organização na preparação de propostas com o canto para apresentações em público.

Quando escolhe a música para a turma cantar, usa o playback, pois não toca instrumento harmônico. Explica que esta é uma dificuldade dela, apontando como algo negativo para os processos pedagógicos de suas aulas. Algumas vezes Paula utiliza a flauta doce como instrumento condutor da afinação da melodia para as vozes dos alunos, assim como indicado por Calvente (2013), mas considera a tessitura do instrumento aguda para a sua própria voz. Segundo Fucci Amato (2012, p. 103) “a noção de habilidade se distancia do saber teórico específico de determinada área do conhecimento e é aproximada à capacidade de se adaptar e agir sobre determinada situação”. Essa afirmação remete à fala de Paula, quando demonstra dedicação para encontrar meios para trabalhar conteúdos que, na prática, não possui tanta habilidade. Para a autora, “no campo da educação musical, cabe às universidades desenvolver a competência pedagógica e musical do educador musical, e, a este, na escola, desenvolver as habilidades musicais de seus alunos e nutrir-lhes também de um saber teórico-musical inicial” (p. 104).

Consciente de sua responsabilidade como professora de música, Paula pesquisa em casa a melhor tonalidade para sua voz. Complementa que algumas vezes a tonalidade adequada para a sua voz fica um pouco grave para seus alunos. Para Assef (2013, p. 60) as “vozes femininas, menos impostadas e mais naturalmente colocadas, com pouco ou nenhum vibrato e volume ameno, constituem-se na referência mais adequada da escuta vocal para as crianças”. Pelo fato da utilização da voz falada em excesso e, por vezes, ter que cantar em regiões desconfortáveis à sua tessitura vocal, Paula admite certo desconforto em alguns momentos nas aulas, tanto para a fala quanto para o canto. As questões técnicas da voz não são enfatizadas pela professora durante as aulas. Para Behlau e Madazio (2015) é importante que o professor saiba cuidar de sua voz para evitar distúrbios vocais. Para isso estimulam a

utilização de exercícios específicos a cada situação, sendo possível manter a qualidade vocal e desenvolver habilidades para seu uso. Mesmo assim, usa a prática do canto “pra poder atrair eles [referindo-se aos alunos] pra trabalhar com conteúdos musicais”. De acordo com a professora Paula, considera que o canto torna-se uma prática importante nas aulas de música, principalmente, quando há alguma apresentação ao público escolar e fora da escola.

No período de observações feitas na escola, a professora Paula realizou algumas apresentações com seus alunos utilizando o canto, mas também outros instrumentos, como: violão, flauta doce, percussão corporal e com instrumentos. Ela explica que a apresentação dos alunos, é na realidade uma continuidade do que está sendo feito em sala de aula. As crianças tocaram e cantaram canções que já tinham sido estudadas nas aulas de música, mesclando-se com temas escolhidos por elas e pela professora. Nas atividades dentro de sala os alunos estavam divididos em grupos para as tarefas, mas quando foram apresentar em público, houve apresentação de todos os alunos do 5º ano reunidos em um só grupo. A música *Vagalumes*, que segundo a professora, não era dominada nos instrumentos pelos alunos foi sendo estudada e desenvolvida até chegar ao ponto de execução. Paula conta que os próprios alunos iam se auxiliando entre eles nas dificuldades para tocar e cantar: “Eu não toco violão, mas o menino que tocava os acordes e a outra não tocava, eles ajudaram. E eu vi, assim, o interesse deles bem maior a entender essa parte teórica com a música”, referindo-se aos acordes. Conta que os estudantes trouxeram instrumentos e cifras,

Eles foram pesquisar a cifra e eu pedi que separassem em grupos. Mas eu não estipulei, assim, o grupo que tinha mais habilidade em violão. Eu deixei livre. Então, tanto que teve grupo que tinha quatro violões, né? E o outro não tinha nenhum. Então, aí eles tiveram que usar a ferramenta que eles tinham. Então, uns que não tinham violão, eles usaram percussão corporal. Eles criaram em cima daquilo ali. O outro tentou a flauta, ficou com vergonha, né? Então, assim, eu vi essa habilidade neles de se adaptar e ver que a música também traz isso. Essa questão da criação...A questão, bem do (T)EC(L)A assim, trabalha técnica, alguma coisa.

Um ponto a destacar nesse contexto é que a música *Vagalumes* é originalmente cantada por voz masculina e, os alunos, não autônomos musicalmente falando, mantiveram o tom original, que ficava em uma região grave de voz para o canto das crianças. Quanto a isso, Assef (2013, p. 55) afirma ser algo comum no ambiente escolar, fazendo com que “o hábito de acompanhar simplesmente as sílabas ritmadas sem qualquer compromisso com a melodia original” seja uma prática recorrente.

A professora conta que se apoia bastante no modelo (T)EC(L)A do educador musical Swanwick. Esse modelo, uma tradução de C(L)A(S)P, que inclui: Composição, Literatura, Apreciação, Técnica e Performance, se trata do desenvolvimento atividades musicais gerando uma soma de habilidades elaborado pelo educador musical Keith Swanwick (ver Swanwick, 2003). Para ela, pensar as suas aulas de música nesses moldes, faz com que sejam desenvolvidas as questões da teoria, da literatura, da apreciação, da execução e da composição pelo fato de que os alunos exercitam a escrita musical e trabalham com os elementos da música através de apreciação dos temas para escolher, aprender sobre histórias que envolvem as músicas, executar as canções e compor arranjos. Fucci Amato (2012, p. 109-110) destaca as abordagens de Swanwick quando ao cantar, onde são priorizadas as percepções musicais, unida ao controle do uso da voz como instrumento musical para a execução. Desse modo a autora concorda com a ideia de que “a voz é de fato uma constante que deve percorrer todo o trabalho educativo-musical, e a educação vocal é, em si, um grande exemplo da necessidade de integração de teoria e prática”. Segundo ela, é um “instrumento barato e democrático”, permitindo “a construção de ferramentas e estratégias de ensino participativas, como a própria prática do canto coral”.

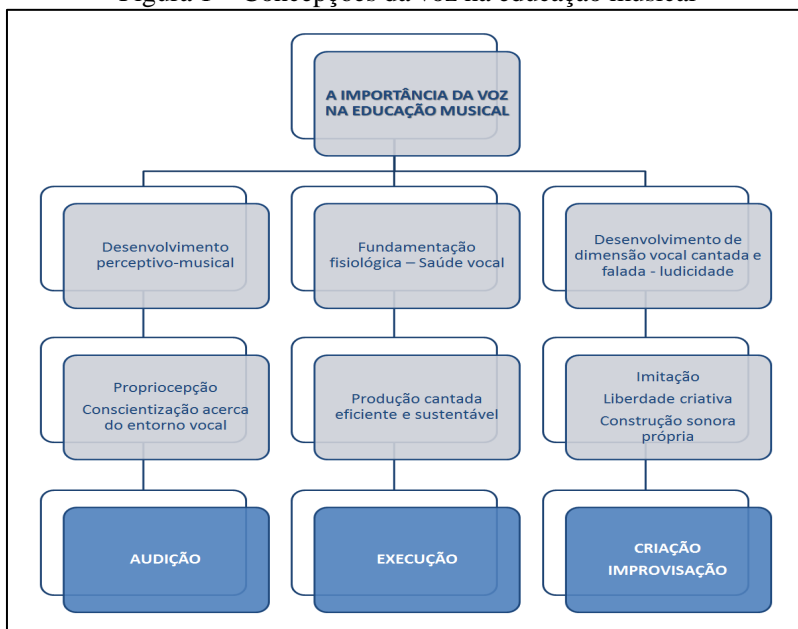
Segundo Fucci Amato (2012, p. 99) os conteúdos musicais não podem ser excluídos da educação musical. Porém, é necessário “trabalhá-los em uma perspectiva comparatística e crítica, sem desprezar nem a técnica e a teoria musical, nem a interdisciplinaridade, equilibrando o que já é conhecido com o contraste do pouco divulgado”, como no caso de Paula, que explora os conteúdos musicais de diferentes maneiras com seus alunos. Segundo a professora:

Na escola a gente traz uma história da música, por exemplo, né, que entra na literatura. [...] e a música em si... Que não adianta eu trazer pra eles o quê é um dó, o quê é um ré, se eles não vão usar

pra nada, né. Então eu busco, assim, trazer a música. Swanwick fala muito disso, assim, pra ensinar música musicalmente. E então, eu quero trazer pra eles essa parte da teoria. O que tá dentro do meu objetivo, porque eu não quero que eles saiam, a gente chama aqui de analfabeto musical, nessa parte [...] da linguagem escrita. Mas eu quero que eles se envolvam com a música. Aí, a estética, eles mesmos vão percebendo e vão buscando. E alguma coisa que eu posso pontuar eu pontuo, dentro do que não vá afetar em nada... Não vai desmotivar eles em nada. Aí eu pontuo. Caso contrário, eu deixo livremente pra estar ensaiando e eu vou trazendo esse universo teórico junto, pra que eles vão inserindo junto no conteúdo.

O modelo (T)EC(L)A tem inspirado muitas práticas para a educação musical (FRANÇA, 2010; BARBOSA; FRANÇA, 2009; FERNANDES; DIAS, 2014). Como uma das formas de representação, Fucci Amato (2012) apresenta sua concepção a respeito da importância da voz na educação musical através de um esquema que pode ser interpretado como um conceito muito semelhante ao de Swanwick quanto ao seu modelo, envolvendo, neste caso: audição, execução e criação, conforme Figura 1:

Figura 1 – Concepções da voz na educação musical



Fonte: Fucci Amato (2012, p. 110).

5.2.2 O canto nas aulas

O canto esteve presente durante quase todas as aulas observadas, sendo visível a participação efetiva dos alunos. Nos grupos que apresentaram, a grande maioria dos integrantes cantava, tanto meninos quanto meninas. As músicas cantadas pela turma neste formato, de grupos, foram: *Minha Canção* (Sérgio Bardotti e L. Enriquez Bacalov / Adaptação: Chico Buarque)⁷ e *Vagalumes* (Pollo)⁸. A primeira música foi uma escolha da professora no intuito de trabalhar a escala ascendente de dó maior. A segunda, escolhida pelos alunos, foi

⁷ Na composição *Minha Canção* a melodia executada traz nas primeiras sílabas de cada frase o nome das notas na escala de dó maior e os sons do modelo de escala maior, ascendente e descendente. No entanto, em sua gravação mais popular, a canção inicia sendo executada na tonalidade de si maior e, posteriormente sobe para o tom de dó sustenido maior. Como é possível observar e ouvir em: <https://www.youtube.com/watch?v=S7SmFH79huY>

⁸ A música *Vagalumes* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kszkoFI84JU>

trabalhada por mais tempo, durante o período de observação. A prática do canto foi acompanhada por *playback* (trazido pela professora), violões (trazidos pelos alunos que tocam) e percussão corporal, havendo também momentos de canto *a capela*. A professora avaliava seus alunos a partir das apresentações dos grupos e dos trabalhos escritos. Os quesitos avaliativos eram o cumprimento da tarefa proposta e não as questões técnicas da voz e do instrumento. Swanwick (2003, p. 84) acredita que “os professores devem ser críticos, sensíveis e articulados” quando à avaliação em música. Segundo o autor, as cobranças em uma avaliação não devem se reduzir a questões de técnica, tanto na execução de voz quanto de instrumentos. O educador indica que os processos e o produto devem ser analisados, identificando-os como: materiais, expressão, forma e valor, níveis indicado no modelo espiral de desenvolvimento musical (ver Swanwick, 2003).

Na música *Vagalumes*, a parte que contém um rap era cantada pela turma com mais ênfase, ou seja, executada de maneira empolgada. Nesse momento a turma inteira aumentava o volume da voz. Durante as estrofes da melodia os alunos cantavam numa região um pouco grave para a maioria da tessitura das crianças. A professora Paula utiliza a voz com os alunos em algumas de suas aulas através das canções mencionadas, mas normalmente deixava que os alunos realizassem as apresentações sem a sua participação. Segundo Specht (2007), o fato da ausência da prática do canto e, conseqüentemente, o despreparo do professor para tal atividade durante toda sua vida faz com que esse não tenha o hábito de desenvolvê-lo também com seus alunos. A autora afirma que para isso, o docente necessita compreender os saberes técnicos do canto. Paula, não costuma levar a afinação vocal como prioridade nas aulas, mesmo que, por vezes, utilize recursos como a flauta doce para auxiliar na emissão das melodias cantadas. A pesquisa realizada por Mateiro e Egg (2013) apresenta um estudo com as aulas de uma professora de música muito semelhante às de Paula, com a utilização da flauta doce soprano para o auxílio das melodias cantadas e as dificuldades por parte da professora com relação às tonalidades agudas para sua voz.

A professora Paula prioriza o trabalho com o canto e correções de afinação somente para fins de apresentações na escola. Segundo Paula, corrigir a afinação vocal “é complicado [...] a gente não pode ir diretamente, porque [...] não dá pra fazer técnica vocal”. Além disso, demonstra preocupação com as reações emocionais dos alunos quanto às correções. Para ela, o fato de o aluno querer cantar, “se envolver com a

música, e ele saber falar as frases, entender que existe um canto [...] esse fazer musical é o que eu busco como objetivo”, o envolvimento com a música. “Mas se ele tá fazendo certo ou errado, não”. As ideias da professora Paula corroboram em parte com as de Sobreira (2013), que acredita na importância em deixar os alunos à vontade para o canto com a sensação prazerosa pela atividade. A autora defende que o mais importante é estimular os alunos ao fazer musical, não dependendo necessariamente da qualidade de afinação das vozes. Assim como Paula, Sobreira traz a ideia de que o professor deve dar oportunidade aos estudantes para o processo de construir maneiras de se fazer música de um jeito agradável. No entanto, não descarta a possibilidade de encontrar estratégias gentis para incentivar a correção da afinação vocal por meio do desenvolvimento da percepção musical. Pelo fato de que o canto não está inserido nas aulas de Paula como foco principal das atividades, a professora afirma que esse é “uma ferramenta no processo”.

6 PROFESSOR PEDRO

6.1 FORMAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados, o perfil profissional, a formação do professor na graduação e as vivências musicais que obteve durante sua vida, além da preparação musical docente na universidade, considerando possíveis atividades e/ou aprendizagens que, de algum modo, o influenciam na atuação profissional.

6.1.1 Perfil profissional e vivências musicais

O professor Pedro, 26 anos de idade, é graduado em Licenciatura em Música, ingressante no ano de 2005 e concluinte em 2010. Pedro leciona tanto na escola de Ensino Básico, em cargo temporário, como também em escola livre de música. Há três anos atua em escolas de ensino básico. Durante dois anos lecionou em escolas particulares atuando como professor de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. No início de 2014, deu início às suas atividades como professor de Ensino Fundamental na escola pública. As aulas de música, na escola onde atua o professor, são oferecidas apenas para o Ensino Fundamental I (turmas do primeiro ao quinto ano). O “tratamento da educação musical nas escolas”, segundo Souza (2011, p.13) deve ser um conteúdo “garantido em todas as séries”, e não somente para parte das turmas de Ensino Fundamental I, como é comum em muitas escolas públicas.

Na escola livre de música, Pedro leciona violão e guitarra desde 2010, com alunos individuais ou em grupos de até quatro pessoas. No estudo realizado por Mateiro (2007) com licenciandos em música, foi possível perceber que o perfil do professor Pedro se assemelha aos resultados da referida pesquisa. A autora mostrou, através da observação da disciplina de Prática de Conjunto, a importância dada pelos alunos da graduação em obter o domínio de instrumentos como o violão e/ou guitarra e a voz, para atuar como professores de música nos diversos espaços educacionais. No caso de Pedro, enquanto ensina violão e guitarra na escola livre de música, acompanha seus alunos cantando. Já na Escola Básica, atua utilizando a voz como principal instrumento, mas também vê a necessidade de acompanhar as crianças com um instrumento harmônico, em seu caso, o violão. Assim, o professor

utiliza diferentes habilidades em seu trabalho como docente, adaptando o conhecimento que tem às peculiaridades de cada contexto.

O professor participou de projetos de extensão paralelos à sua formação durante a graduação, realizando concertos por diversas cidades de Santa Catarina. Pedro adquiriu experiências como professor de violão clássico e popular em projetos para alunos carentes, atividade simultânea à sua graduação que, para Morato (2009), resulta no trabalho dos alunos baseando-se nas relações feitas entre sua formação e práticas. Nos projetos, Pedro atendia cerca de trezentos alunos anualmente, mesclados entre crianças e adolescentes, com aulas realizadas em grupos, como se pode observar nas palavras dele:

Fora da escola eu faço concertos, faço alguns recitais de violão anualmente. Devo fazer uns cinco por ano. Mas na faculdade também, eu participei de um projeto de extensão. A camerata de violões [...], era um quarteto de violão clássico, que a gente fazia cerca de 20 ou mais apresentações por ano. Era o grupo de extensão que mais apresentava, da faculdade. E, além disso, a gente gravou algumas... Umas 15 músicas pra revista digital acadêmica. E fora... Mas assim, além da atividade em escola, eu trabalhei em projeto de violão.

Os projetos sociais têm se configurado também como um espaço de atuação para a realização dos estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura, ou seja, “vêm se estruturando paralelamente ao trabalho desenvolvido nas universidades” (KLEBER, 2009, p. 213). Tais projetos podem causar reações bastante positivas na sociedade devido às projeções que tomam, alcançando o público mais carente. Segundo Kleber, para o público participante, “poder contar com seus valores musicais no processo pedagógico-musical parece ser um ponto significativo para um trabalho de ampliação do *status* de ‘ser músico’”, ou ainda, ser integrante de “um grupo musical” (p. 233).

6.1.2 Formação acadêmica

O professor Pedro avalia sua graduação como proveitosa, tanto na formação musical quanto docente. Esses dois conhecimentos, musical e pedagógico, de acordo com Mateiro (2011), devem também fazer parte do conjunto de saberes do professor separadamente, para que

haja o efetivo conhecimento pedagógico do conteúdo. Pedro valoriza as disciplinas de Harmonia, Regência e Violão como algo importante para sua formação musical. Em sua fala avalia que teve bons professores, elogiando cada um deles. O conceito de “bom professor”, para Pedro, está bastante relacionado às experiências profissionais, como fica evidente quando, por exemplo, ele fala sobre o professor de violão que teve:

Olha, eu tive um bom professor de violão. Só que foi além da aula de violão na faculdade que eu fiz... Esse professor, além de ele dar aula na universidade, ele foi o diretor artístico da Camerata de violões. Então, pra mim foi muito bom essa parte. Era um excelente violonista [...]. E eu também fiz aula de violão clássico com ele. Então, isso ali... É só pra dizer que eu aproveitei mais esse professor da universidade né?

Para a preparação pedagógica aponta a disciplina de Estágio como a mais importante em sua formação para a atuação como professor na Escola Básica, afirmando que “as disciplinas de estágio, é aonde tu realmente aprende a dar aula [...] foram as mais importantes”. Para Mateiro (2009, p. 17), “o estágio [...] é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão”, complementando que as práticas realizadas nessa disciplina servem de suporte para que os licenciandos tenham a oportunidade de “experimentar a prática de ensinar”, além de “se comprometer com a profissão de ser professor”. Da mesma forma, Pedro, sublinha que teve “uma excelente professora de musicalização”, destacando que “ela trabalhou em bastantes escolas também, antes de ela dar aula na universidade. Então, ela tinha bastante capacitação”.

As disciplinas de Estágio I, II, III e IV são as que Pedro considera mais terem lhe auxiliado para a prática docente na Escola Básica, justificando o auxílio das professoras para elaboração das aulas para ir ao campo de atuação. A importância em aprender a planejar, segundo Romanelli (2009), é uma maneira efetiva e coerente de se obter uma educação musical realizada com qualidade. O autor argumenta a importância em priorizar os quesitos formais na montagem de um planejamento, como: “objetivos, conteúdo, procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e referencial teórico” (p.

130), pois acredita que somente dessa maneira é possível auxiliar os processos de formação docente e a aquisição de experiência.

Sobre as experiências vocais na graduação, Pedro afirmou que durante seu curso de licenciatura houve uma disciplina de Educação Vocal a qual lhe proporcionou o aprendizado técnico e pedagógico para trabalhar o canto com seus alunos atualmente. A importância dos conhecimentos técnicos da voz possibilita ao professor a obtenção, não somente da qualidade sonora, como também da saúde vocal, sua e dos alunos (ASSEF, 2013). Nessa disciplina foi abordada a escolha de repertório, a tessitura vocal e também formas de se utilizar o canto na sala de aula, o que Pedro acredita ter contribuído muito para seu atual trabalho na escola com as crianças.

Ao analisar a grade curricular da graduação cursada pelo professor Pedro, foi possível identificar as disciplinas de Educação Vocal I e II, oferecidas nos dois primeiros semestres e, posteriormente, as disciplinas de Canto Coral I, II e III, oferecidas nos terceiro, quarto e quinto semestre, respectivamente, do curso de Licenciatura em Música que trabalham diretamente com a questão do uso da voz cantada. Na ementa, as disciplinas de Educação Vocal I e II trabalham a prática do canto, tanto individual quanto em grupo, trazendo fundamentos teóricos sobre a voz e a inserção do canto na Escola Básica, tendo como objetivo desenvolver as habilidades vocais através da teoria e prática, servindo como base para a educação musical na escola. Essa concepção do canto na escola como base para o ensino de música já foi defendida, por exemplo, por Kodály (SILVA, 2011) e Villa-Lobos (FERRAZ, 2012) no início do século XX. Nas disciplinas de Canto Coral I, II e III o foco está no preparo da formação e técnicas de coro. Além disso, é trabalhada a leitura musical em conjunto, afinação e percepção rítmica, melódica e harmônica.

A preparação de repertório variado para apresentações públicas também está inserida nos objetivos das referidas disciplinas, o que se inclui nas práticas de Pedro durante as aulas na escola. É importante não haver preconceitos por parte do professor na seleção de canções a serem trabalhadas com seus alunos, a fim de que não se restrinja as experiências de diversidade cultural com os alunos (MÁRSICO; CAUDURO, 1978).

6.1.3 O canto em sua formação

Pedro começou a se interessar pela prática do canto em sua adolescência. O professor conta que iniciou sua relação com a prática musical iniciando com o violão aos 12 anos de idade: “eu comecei tocando violão clássico. Primeiro eu aprendi a ler partitura. Aí... aprender a ler cifra, eu aprendi sozinho, buscando sozinho. Eu conseguia tocar os ritmos”. Pedro indica que foi a partir daí que “surgiu a vontade de cantar”. Especifica o motivo dizendo que “só tocar os acordes não servia, né...”. Foi quando aos 13 anos de idade, iniciou seus experimentos com o canto e observou sua dificuldade na afinação vocal. “Na verdade eu não compreendia muito bem a afinação como, COMO se afinava, COMO se cantava afinado”. Queria descobrir como conseguir afinar a voz, dúvida que antes não compreendia.

O primeiro auxílio veio de um vizinho, que lhe explicou que deveria imitar o timbre do cantor que ouvia. “Ele me explicou como o som fica quando tá afinado, assim, quando a gente sente que o som cresce, aquela afinação [...] Aí, com aquela dica ali foi que eu aprendi a afinar, que daí, foi o que me deu suporte pra eu cantar.” Pedro aprendeu, assim, a construir o cantar através de compreensões por experiências com a voz, o que é discutido por Specht (2007). Prestar atenção na reprodução do som de sua própria voz, e buscar reproduzir sons diferentes dela, são processos destacados por Sobreira (2013) como meio para ajudar a desenvolver a percepção de timbre e altura. Parece ter sido esse caminho que Pedro encontrou para conseguir afinar: “Primeiro, pra eu conseguir afinar eu imitava muito a voz dos cantores, assim né... pra pegar bem o timbre, pra conseguir afinar direitinho” e dessa forma ele fazia a relação entre afinação e percepção de timbre.

A compreensão do mecanismo humano e processos para conquista da afinação, obtidos, como no caso do professor Pedro, são explicados por Marsola e Baê (2000, p. 47) que explicam em detalhes: “quando o som é captado pelos ouvidos, outros estímulos transmitem a informação aos centros cerebrais e aí o som é guardado na memória”. Desse modo, “para coordenar o som e emití-lo, entram em ação novos estímulos que partem de certas áreas do cérebro para os centros nervosos dos músculos respiratórios, laríngeos, bucais e outros”. Assim, o indivíduo é capaz de ouvir e memorizar aquilo que ouviu para que, posteriormente, consiga emitir o som.

A partir dessas experiências voluntárias foi que o professor conseguiu começar a treinar e assimilar os sons ao ouvir e perceber as

alturas na sua voz e identificar se estava afinado. Posteriormente, Pedro ouvia bandas de rock, como *Legião Urbana*, e isso o influenciou a participar de bandas na escola no período do Ensino Médio, onde atuava cantando em eventos dentro e fora do espaço escolar. Porém, mesmo praticando o canto e conseguindo compreender melhor a afinação vocal, Pedro afirma que as questões técnicas da voz foram vistas somente durante a graduação, nas disciplinas de Educação Vocal I e II. “O que eu posso dizer que foi a parte do canto, assim, que eu fui ver mesmo técnica vocal, aquecimento, extensão de voz, tudo isso foi visto mais na faculdade mesmo”. Kodály, já no início do século XX, teve sempre o canto frente à sua pedagogia do ensino de música, preocupando-se “com o nível de desempenho musical de um professor de música”, conforme destaca Silva (2011, p. 60). A autora comenta que esse educador musical “concentrou-se inicialmente na reestruturação e ampliação da formação profissional dos educadores musicais” (p. 60) e sua pedagogia esteve inicialmente centrada no professor, por ser o modelo músico-vocal de seus alunos.

As experiências anteriormente mencionadas auxiliaram Pedro para sua atual atividade docente, em específico o canto, por ser a prática mais utilizada em suas aulas. Para ele, tais experiências lhe deixaram mais seguro quanto à afinação vocal e as práticas cantadas em si para utilização com seus alunos em sala.

Os modos de aprendizagem buscados por Pedro anteriores à Licenciatura podem se caracterizar como um processo de autoformação, identificado por Nóvoa (s/d), como um caminho percorrido fora da formalidade de um currículo de graduação, por acreditar que a atividade docente não está baseada somente nas experiências vividas na universidade. Para Souza (2009) existem diferentes maneiras de compreender conceitos de ensino e aprendizagem. Ao observar tais questões em espaços diversificados, a autora assumiu o objetivo de “ampliar o olhar em relação àquilo que está na superfície e dar visibilidade a práticas pedagógico-musicais ainda ocultas e/ou marginalizadas”, mostrando também “o quanto o cotidiano cabe na aula de música” (p. 12).

O fato de o professor Pedro ter tido experiências com o canto sob o ponto de vista técnico apenas na universidade pode justificar a importância de ser oferecida uma base de educação vocal e processos pedagógico-vocais nos cursos de Licenciatura em Música, preparando o futuro professor para a realidade escolar.

6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA

Neste item serão apresentadas as percepções do professor Pedro envolvendo: suas experiências e prática de atividades em suas aulas de modo geral, contemplando seus objetivos; a presença do canto em seu trabalho docente, pontos positivos sobre o cantar e possíveis dificuldades encontradas, em sua concepção de ensinar através do trabalho com a voz.

6.2.1 “O canto é o carro chefe das aulas”

Para Pedro o canto “é o carro chefe” das suas aulas de música. As justificativas do professor muito se assemelham à afirmação de Dias (2011, p. 5), a qual destaca que o instrumento vocal “representa um excelente recurso de ensino e aprendizagem musical”, além de oferecer diversas possibilidades a serem desenvolvidas nas aulas de música na Escola Básica. Pedro explica que a prática do canto desenvolve elementos musicais, como melodia e ritmo, por exemplo, empregando-a como principal atividade em suas aulas, perspectiva essa, compatível com a metodologia adotada por Kodály (SILVA, 2011). No entanto, diferente do professor Pedro, que se baseia em experiências essencialmente práticas, Kodály parte de atividades de leitura e solfejo, introduzindo a teoria musical através da voz em sua pedagogia musical.

O professor Pedro também justifica a utilização do canto nas aulas pela possibilidade de apresentar a atividade fora de sala, de modo que as pessoas possam “visualizar o trabalho” realizado. Além das vantagens mencionadas, comenta que o canto é um recurso presente nas aulas, mesmo não havendo outros instrumentos musicais disponíveis. Nessa mesma linha de pensamento, Calvente (2013) acredita na relevância em utilizar o canto nas aulas de música justificando que tal prática “encaminha experiências sensoriais com a linguagem musical em curto prazo, passando por cima das deficiências infraestruturais” (p. 77).

Machado (2004) sinaliza um ponto importante em sua pesquisa a respeito do ensino de música no contexto escolar enfatizando como resultado, competências mencionadas pelos professores entrevistados. Dentre as categorias, assinala a importância de o professor ser capaz de administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música. Os professores participantes da pesquisa de Machado afirmam que, mesmo percebendo o reconhecimento da importância do

ensino de música na escola, o espaço físico e materiais, na maioria dos lugares é um pouco precário, realidade semelhante à escola onde trabalha o professor Pedro.

Apesar das vantagens já mencionadas por Pedro em utilizar o canto como recurso pedagógico em suas aulas, o professor também aponta alguns desafios. Conseguir fazer com que o aluno com dificuldade compreenda sobre afinação e realize bem essa prática que não é uma tarefa simples, diferente do ritmo, o qual, segundo Pedro, é algo mais fácil para os alunos executarem sem erros. O ritmo, diz ele, “é difícil alguém que não tenha, não acabe conseguindo fazer as divisões rítmicas da música”. Essa concepção sobre a facilidade rítmica é reforçada pela ideia de Calvente (2013, p. 78), quando diz que “a musicalidade nacional é fortemente rítmica”. A autora argumenta considerando que “a prática da percussão na sala de aula sempre envolve os alunos, com doses encorpadas de muito desafio e paixão” (p. 79). É por meio das práticas cantadas e da percussão corporal que o professor Pedro desenvolve os elementos da música que acha pertinente em suas aulas.

6.2.2 O canto nas aulas

As aulas do professor Pedro foram constituídas pela prática do canto na maior parte do tempo, com um repertório de canções que seleciona alternadamente para trabalhar com os alunos do 4º ano. As músicas escolhidas têm estilos musicais variados: *reggae*, baião, pop rock, bossa nova, valsa e também música de cunho religioso. Essa prática pedagógica referente à escolha do repertório e às vivências musicais que Pedro proporciona aos alunos são aspectos destacados por Dias (2011):

A ampliação de repertório a ser familiarizado, a apreciação e vivência de diversos estilos musicais, a exploração e criação de fontes sonoras, execução vocal e instrumental e a vivência corporal da música, reiterada aqui como de extrema importância para a formação musical, são práticas pedagógicas musicais relevantes para o desenvolvimento musical nas escolas regulares brasileiras (DIAS, 2011, p. 4).

Segundo Calvente (2013, p. 71), o canto é uma prática musical democrática “em todos os grupamentos humanos”, pois ele é capaz de

tornar concreta “a experiência mítica coletiva”, presente em “momentos de conagração e festejo”. Considera que “a canção é o gênero musical mais popular, por compartilhar a experiência musical através da voz do cantor com o público leigo”.

Enquanto cantava com os alunos, Pedro tocava violão, seu instrumento musical de maior domínio. De acordo com Calvente (2013) o acompanhamento do instrumento harmônico com os alunos traz benefícios na execução, fazendo com que os alunos se sintam mais seguros e cantem mais à vontade, no que diz respeito ao desempenho musical sonoro. No violão, Pedro tocava tanto o acompanhamento rítmico/harmônico quanto a melodia. Desse modo, pôde auxiliar a afinação das vozes das crianças demonstrando também o domínio no instrumento como recurso para auxiliar a turma, ao conseguir acompanhá-la com melodia e ritmo no violão, além do canto. Segundo Pedro, ele não desenvolve a parte vocal harmônica em suas aulas por cantar com seus alunos sempre em modo uníssono.

Os alunos cantavam sentados em quase todos os momentos, a não ser quando havia alguma música em que cantavam executando percussão corporal simultaneamente com pés e mãos. No momento em que ficavam de pé era evidente a maior disposição dos alunos para a atividade musical. A união entre o canto e a percussão corporal mantinha os alunos mais atentos ao que estavam executando. Além disso, quando estavam de pé, as crianças cantavam com uma intensidade vocal mais forte do que quando estavam sentadas, o que pode ser explicado pelo fato da questão postural em pé oferecer melhores possibilidades para o canto, com “maior expansão na região do abdome”, ideal para essa prática (BEHLAU; MADAZIO, 2015, p. 59).

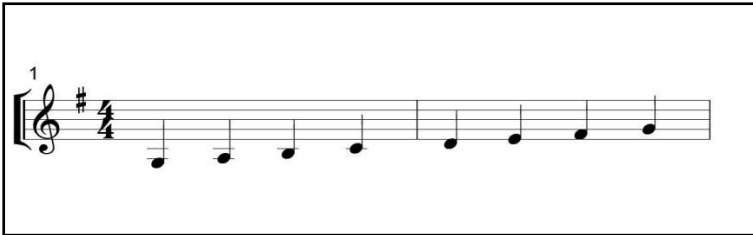
A turma de 4º ano possui facilidade de assimilação de afinação de maneira geral. No entanto, por diversas vezes, quando o professor pedia que cantassem com mais volume, a maioria perdia a referência de altura da melodia da música executada. O professor tentava dar dicas de colocação de voz e cantava próximo dos alunos quando percebia dificuldade na afinação. Nesse sentido, Sobreira (2013, p.20) manifesta a ideia da importância das percepções do professor para auxiliar os estudantes, e que este seja capaz de criar “estratégias para possibilitar a emissão afinada” dos seus alunos.

A afinação pode estar interligada não somente à percepção auditiva, como também às questões técnicas da voz, conforme sublinham Behlau e Madazio (2015). O professor Pedro aponta o trabalho técnico como algo inserido na medida do possível dizendo que:

“Isso aí a gente tenta trabalhar um pouco, mas é mais difícil na escola”. As tentativas de colocação de voz como “ah... imposta mais assim, faz de outra forma”, são sugestões que o professor dá aos seus alunos exemplificando quando vê necessidade. No entanto, explica que “em geral, a gente segue mais um canto intuitivo. Só que, naturalmente, que eu tento ajudar eles (sic) [os alunos]”. Pedro se aproxima das crianças para cantar junto quando percebe que há desafinação na tentativa de seus alunos assimilarem o som e executarem a melodia corretamente, atitude essa ressaltada por Calvente (2013).

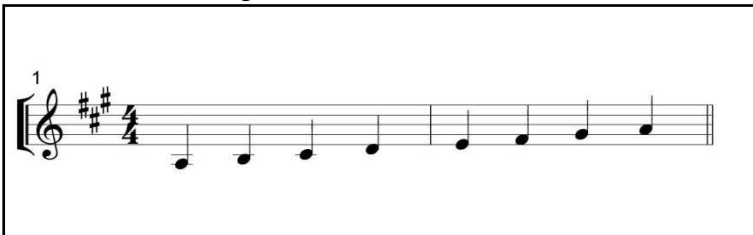
A preocupação com a adaptação das tonalidades para as vozes infantis faz parte dos planos do professor Pedro ao selecionar o repertório. “As músicas, também, geralmente estão adaptadas pra voz deles, né... Eu não deixo nada muito grave e nem muito agudo”, diz. É preciso que as crianças cantem em uma região de voz confortável para elas, a fim de manter a saúde vocal e também facilitar o caminho para a afinação no canto (SOBREIRA, 2013; CALVENTE, 2013; BEHLAU; MADAZIO, 2015). Quanto às alturas das escalas mencionadas, o professor se refere às notas iniciando em Sol 2 e Lá 2, respectivamente conforme demonstrado nas Figuras 2 e 3:

Figura 2: Escala de sol maior



Fonte: produção da autora

Figura 3: Escala de lá maior



Fonte: produção da autora

Um fato curioso esteve relacionado à percepção da pesquisadora quanto à referência auditiva das crianças. Mesmo o professor trazendo as músicas nas tonalidades adequadas à tessitura vocal infantil e cantando com a sua voz mais aguda e suave, por vezes as crianças mantinham melhor a afinação quando cantavam sem o acompanhamento vocal de Pedro. Este foi um detalhe percebido em algumas das aulas observadas: quando cantavam sozinhas, apenas com acompanhamento do violão, emitiam vozes mais suaves e de acordo com a melodia da música. Esse fator pode justificar a importância do professor como espelho e modelo vocal para as crianças e também analisar a percepção aprofundada dos alunos quanto aos detalhes de expressão vocal do professor e sua *performance*. Quando Pedro canta em uma região desconfortável para si, mesmo que, com voz suave e afinada, ocorre a percepção detalhada dos alunos quanto ao relaxamento vocal e corporal para a prática cantada.

Sobre enfatizar ou não a técnica vocal, o educador comenta que é algo mais difícil para ser feito na escola, pois muitas vezes não há tempo suficiente para esse tipo de trabalho, fato justificado também por Sobreira (2013). Pedro busca tonalidades confortáveis às vozes infantis, não selecionando tons em que a melodia fique muito grave ou em uma região de extremo agudo aos alunos, meio este adotado por Sobreira (2013). Segundo Pedro, “No agudo é difícil ter alguma coisa que fique realmente aguda, mas, ela tá no meio termo... numa escala de sol, lá... [Sol 2 e Lá2] as tonalidades onde funciona melhor”. A escolha da tonalidade ideal para a voz das crianças é um ponto importante destacado por Pedro, pois mesmo não trabalhando questões diretamente voltadas à técnica vocal nas aulas, acredita na significância de ser um exemplo para seus alunos no que diz respeito ao cantar corretamente, desde a afinação até as dinâmicas vocais, o que para Mársico e Cauduro (1978, p. 14) “exige [...] do professor intuição e conhecimento”. As autoras acreditam que seja necessário haver uma compreensão clara sobre a voz e suas funções “para saber usá-la corretamente”, podendo também reconhecer os próprios defeitos e “determinar as causas destes” aplicando as medidas que forem necessárias para correção.

A afinação, segundo o professor Pedro “seria uma característica natural, intuitiva”, pois, para ele “teoricamente, todo mundo conseguiria cantar afinado. Só que na prática não é bem assim”, trazendo essa questão como uma dificuldade enfrentada no trabalho vocal em sala de aula. O depoimento de Pedro mostra novamente uma comparação entre

a maior facilidade para a execução rítmica do que melódica, argumentando que,

às vezes eles [os alunos] cantam bem certinho, só que, fora da tonalidade. Então, é difícil... Eu acho... Pode dizer que é um... Não vou dizer que é um lado negativo, mas é um desafio que tem de conseguir fazer o aluno aprender a afinar... Entender como é afinar.

Em uma situação como essa, o professor costuma fazer indicações aos alunos dizendo: “olha só, quando a gente tá afinado, como o som cresce, como vibra junto”. O fato de utilizar estes termos para fazer com que as crianças compreendam a afinação pode se assemelhar à afirmação de Sobreira (2013, p. 25), que indica explicar aos alunos para tentarem emitir “um som mais bonito”. A autora incentiva os professores de música a tomarem essa “simples atitude”, pois pode auxiliar na melhora dos resultados de afinação.

As menções anteriores do professor Pedro são apontadas como questões importantes e exploradas por Sobreira (2013). Uma delas é que o medo da criança em se expor frente aos outros pode fazer com que ela fique inibida e não explore os agudos da sua voz. Dessa maneira, acaba executando as canções numa região próxima da voz falada, caracterizando o tom de fala e mantendo apenas a questão rítmica, o que atesta a afirmação do professor. A outra questão é o fato de que se a afinação não for corrigida, ao longo do tempo, as crianças se acostumam com esse padrão de cantar, o que traz a distorção da “percepção do indivíduo, cristalizando padrões musicais equivocados” (p. 25). Além disso, a autora fornece dicas de imitação de timbres de animais, passando por graves e agudos, a fim de assessorar as crianças quanto às questões de conscientização melódica. Além destas questões, autores como Silva e Martinez (2011) acreditam nas estratégias apoiadas na metodologia Kodály e também no conceito de inteligência musical de Howard Gardner, para solucionar o problema da desafinação vocal. Com a realização de uma pesquisa com alunos de Ensino Fundamental, os pesquisadores concluem que o canto coral como proposta pedagógica apoiada em tais autores podem melhorar a percepção melódica e afinação dos alunos, mesmo que haja diferença nos graus da aprendizagem. As metáforas propostas por Gardner e a utilização da prática por gestos do *Manossolfa*, elemento de solfejo realizado com o auxílio das mãos na pedagogia Kodály, foram usados para o trabalho

com as crianças na escola. Talvez, essa seja mais uma alternativa possível para buscar a afinação nas aulas de música, aproveitando a viabilidade desse meio de aprendizagem no contexto da Escola Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como principal objetivo o de conhecer e compreender como professores de música analisam sua formação e suas práticas com o canto em sala de aula. O tema escolhido está relacionado às minhas próprias vivências musicais e formação como educadora musical. Deste modo, esta pesquisa proporcionou-me reflexões sobre minhas práticas como cantora, professora e pesquisadora. Através das falas e práticas dos professores participantes da pesquisa, pude me identificar em algumas situações de sala de aula. A utilização do canto na escola como um recurso didático para a aprendizagem musical é benéfica no sentido de ser um instrumento prático, viável para apresentações, de desenvolver a percepção musical, além de trabalhar elementos do som. Porém, também traz dificuldades junto à sua prática. Muitas vezes, a falta de continuidade no desenvolvimento da percepção auditiva das crianças, dificulta a busca pela afinação vocal. Entre benefícios e dificuldades, os conhecimentos das questões técnicas da voz são de grande importância para uma execução com qualidade e saudável às vozes do professor e alunos.

Com a escolha metodológica para este trabalho se tratando de estudos de casos múltiplos, não tive a pretensão de fazer correlações entre os participantes da pesquisa. Por esse motivo separei os casos por capítulos, não havendo no trabalho processos comparativos na discussão das práticas e depoimentos dos professores. Além disso, não tive a intenção de equiparar as falas dos entrevistados com as práticas observadas durante o período em que estive nas escolas. Ao realizar as observações, busquei compreender as práticas dos professores com o canto na sala de aula, reconhecendo detalhes de como as atividades com o canto são processadas nas turmas, o que mediante uma entrevista pode ser esquecido, ou ficar como algo subentendido durante o discurso. Mantive a escolha de três professores pelo fato de serem os únicos graduados em Licenciatura em Música atuantes nas escolas públicas do município selecionado.

As práticas pedagógicas com o canto em aulas de música e a preparação docente sob a perspectiva dos três professores se tornaram os principais pontos de discussão desta pesquisa. O modo como a voz cantada é trazida para as aulas de cada professor, o foco de aprendizagem e o posicionamento do canto inserido nas atividades propostas por Jorge, Paula e Pedro foram aspectos analisados por meio de observações e entrevistas.

Ao analisar os casos estudados, foi possível observar que o canto teve espaço importante na maioria das atividades propostas pelos professores, de modo que sua inserção nas aulas de música trouxe pontos a serem destacados: a afinação, o autorreconhecimento por meio da voz cantada, a socialização e o auxílio para atividades musicais como teoria musical, além do desenvolvimento dos elementos musicais (ritmo, altura, duração e intensidade). Mesmo os três professores afirmando não serem cantores profissionais, não abriram mão de fazer do cantar uma prática nas suas aulas. Reconhecem o canto como um recurso facilitador da aprendizagem musical, trazendo razões para tal escolha.

O professor Jorge tem o foco da utilização da voz como uma questão filosófica, pois acredita no autorreconhecimento das possibilidades de execução musical para si e para seus alunos através dela. Segundo ele, a voz é o primeiro instrumento do ser humano e por isso, a música deve começar pelo cantar. Paula acredita que a prática do canto seja uma boa ferramenta para trabalhar elementos musicais, mas também justifica um de seus objetivos, usando essa prática como um meio de socialização e interação dos alunos nas suas aulas. Enquanto isso, Pedro considera o trabalho com a voz como algo fundamental na escola, acreditando no uso da voz pelo próprio cantar em primeiro lugar, e não por outras finalidades como os outros professores. Mesmo assim, se baseia nas atividades cantadas para trabalhar elementos musicais, elevando a voz como um meio efetivo para a educação musical. Enquanto o professor Jorge está focado na fluência do trabalho musical através da voz, a professora Paula desenvolve suas aulas trabalhando teoria e prática musical em grupos por meio da atividade do cantar e outros instrumentos. No caso do professor Pedro, utiliza-se o canto como principal instrumento de aprendizagem musical em suas aulas.

Apesar de utilizarem o cantar em grande parte dos momentos de suas aulas, dois professores participantes da pesquisa, Jorge e Paula apontaram a falta de preparação no que diz respeito aos conhecimentos técnicos necessários para o trabalho pedagógico com o canto nas aulas, mesmo conduzindo as práticas, contendo nelas objetivos específicos para sua inserção. Jorge e Paula comentaram a falta de preparo com o canto para a prática pedagógica apontando dificuldades como suas capacidades vocais para a aplicação com as crianças, além das dúvidas sobre tessitura, técnica e tonalidades que, por vezes, trazem até mesmo a timidez para essa prática como consequência. Nesse caso, também é importante destacar que as crianças nem sempre possuem o autocontrole da postura para o canto quando estão sentadas, podendo haver o

relaxamento corporal excessivo e comprimindo a região abdominal. Os fatos do número de alunos nas turmas, do barulho externo às salas e das vozes dos três professores mais graves do que as da maioria das crianças trouxeram dificuldades para uma boa execução musical, tanto de saúde quanto de qualidade sonora.

O fator mais interessante é que nos três casos estudados os professores também utilizam o canto com a finalidade de realizar apresentações escolares, demonstrando, assim, sua importância e praticidade no meio escolar em situações de exposição do trabalho musical ao público. O cantar é uma atividade reconhecida e valorizada pela comunidade escolar, visto que é uma prática estimulada para estar presente, nesse caso, nos momentos comemorativos.

Há autores que indicam o autorreconhecimento do professor como primordial e vantajoso a ele, podendo também ser capaz de preservar sua própria voz, visto que nos três casos apresentados os docentes se queixaram de problemas fonatórios como a rouquidão e a fadiga muscular na região da laringe. Com isso, haveria ainda a possibilidade dos professores terem mais maleabilidade para as tonalidades não tão favoráveis às suas vozes.

As experiências mais marcantes com relação à prática do canto dos professores se deram fora dos cursos de graduação, em coral, grupo religioso e banda, além de oficinas e outras aprendizagens informais. Isso confirma as teorias acerca da autoformação discutidas por Malglaive (1995), Nóvoa (s/d; 1997), Vaillant e Marcelo (2012), uma vez que os professores são os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, nesse caso, buscando por processos formativos diretamente ligados ao contexto da Escola Básica. O professor Pedro foi o único a considerar que obteve uma prática vocal proveitosa na Licenciatura para as práticas pedagógicas com o canto em sala de aula. Nesse sentido, é importante pensar na ênfase dada nas universidades para a educação vocal e práticas pedagógicas para o contexto escolar.

Para um cantar saudável foi possível perceber por meio dos argumentos de vários autores destacados a necessidade da boa postura, tonalidades confortáveis às vozes dos alunos, além de busca por estratégias que façam os alunos compreenderem os mecanismos da voz, do corpo e da afinação vocal. Para isso, é de suma importância que na grade curricular da formação docente em música estejam presentes conteúdos que auxiliem os futuros professores para a prática cantada na escola, visto que essa pode ser a alternativa mais acessível em tais

espaços, devido à falta de outros materiais para uma aula de música. Por tais motivos e pelo canto ser uma atividade tão natural, não pode ser banalizado quanto às suas questões técnicas da voz.

A partir dos pontos acima destacados é possível dar ênfase a dois aspectos importantes no que diz respeito à formação docente: a preocupação com os currículos dos cursos de Licenciatura em Música e, conseqüentemente, a preparação para a ação do professor de música na Escola Básica. Por meio das abordagens e análises nesta pesquisa foi possível constatar que a preparação pedagógica para o canto do professor de música para a atividade docente nesse campo é de suma importância. Dessa forma, disciplinas que ofereçam estudos teóricos e práticos sobre a voz, bem como disciplinas pedagógicas onde o canto é a atividade central devem estar propostas nas matrizes curriculares dos cursos de graduação para formar professores de música.

Os três professores participantes desta pesquisa acreditam que a graduação abriu-lhes caminhos para a docência. Porém, Paula e Jorge mencionaram que as questões pedagógicas foram melhores desenvolvidas em cursos e pesquisas de materiais pedagógicos fora da universidade. Os entrevistados acreditam que as aprendizagens consideradas aqui como autoformativas, fora da universidade, muito lhes auxiliaram para as práticas com o canto na sala de aula. Porém, não necessariamente na questão pedagógica, mas sim, com a utilização da própria voz para o canto. Somente o professor Pedro mencionou o quão importantes foram os conhecimentos adquiridos na graduação quanto à educação vocal e práticas pedagógicas para o canto na escola.

Por fim, pretendo dar continuidade a este estudo na busca por aprofundar os conhecimentos sobre o assunto, tendo como foco a formação em canto e a preparação pedagógica dos licenciandos em música. Estudos com outros professores que atuam na Escola Básica poderiam ser realizados não só tendo como foco a percepção deles, mas também dos alunos que se desenvolvem nos processos realizados em sala com o canto. Outra questão que me parece bastante importante é investigar os cursos de formação de professores de música, procurando saber como o canto é ou deveria ser tratado para auxiliar os futuros professores na sua prática docente nos contextos educativos. A questão da autoformação também é um tema motivador para novas pesquisas, pois entendi com este trabalho que a formação vai além das aulas formais em escolas de música e cursos de graduação. As experiências musicais desde a infância podem ser de extrema importância no desenvolvimento de habilidades e afinidade com o cantar.

REFERÊNCIAS

- ASSEF, Mário. O canto e as lágrimas: o resgate da pureza e da afinação. In: SOBREIRA, Sílvia (Org.). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013, p.51-65.
- BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 7-18, 2009.
- BEHLAU, Mara; MADAZIO, Glaucya. **Voz**: tudo o que você queria saber sobre fala e canto. Rio de Janeiro/RJ: Revinter, 2015.
- BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Higiene Vocal**: Cuidando da Voz. Rio de Janeiro/RJ: Revinter, 2009.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 17-24, 2003.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Básica e Educação Musical: formação, contextos e experiências formativas. **Revista Intermeio**, v. 19, n. 37, p.76-94, 2013.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BÜNDCHEN, Denise Sant' Anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo**: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2005.
- CALVENTE, Glória. Sing or not to sing. In: SOBREIRA, Sílvia (Org.). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, p. 66-89, 2013.

CARNASSALE, Gabriela Josias. **O ensino do canto para crianças e adolescentes**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Mestrado em Artes, Campinas, 1995.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Música, Porto Alegre, 2003.

CLEMENTE, Louise. **Estratégias didáticas no canto coral: estudo multicaso em três corais universitários da região do vale do Itajaí**. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2014.

COSTA, Joaz. **Dicionário de Música**. Curitiba: JM Editora, 1994.

COSTA, Patrícia. O uso da voz no coro juvenil. In: SOBREIRA, Silvia (Org). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, p. 33-49, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 29-32, 2003.

DIAS, Leila Miralva Martins. O licenciado frente à realidade das escolas regulares. In: **XX Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste, EPENN**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, 2011.

DRAGONE, Maria Lúcia O. Suzigan; BEHLAU, Mara. Ocorrência de Disfonia em Professoras: Fatores Relacionados com a Voz Profissional. In: BEHLAU, Mara (Org.). **A voz do especialista**. Rio de Janeiro: Revinter, p. 23-43, 2001.

FERNANDES, Everson Ferreira; DIAS, Artur Pessoa Porpino. Criando e vivendo música: uma experiência de composição coletiva com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2014, São Luis. **Anais...** São Luis: UFMA, 2014.

FERRAZ, Gabriel Augusto. **Heitor Villa-Lobos and Getúlio Vargas: constructing the “New Brazilian Nation” through a nationalistic system of music education.** Tese (doutorado) – University of Florida, Doutorado em Filosofia, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, p. 362-369, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**, v. 19, n. 37, p. 29-52, 2013.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da ABEM**, v. 24, p. 94-106, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Educação vocal: propostas e perspectivas interdisciplinares para o ensino da voz cantada. **Ictus**, v. 9, n. 1, p. 99-118, 2009.

FUCCI AMATO, Rita. **Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes.** Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). **Horizontes da pesquisa em música.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa.** São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2009.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, p. 213-236, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

LINO, Dulcimarta Lemos. **Pensar com os sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Porto Alegre, 1998.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 137-155, 2013.

LOPARDO, Carla. La entonación en niños de 9 y 10 años: un estudio multicasos. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 25, p. 98-112, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, v. 11, p. 37-45, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Educação, Porto Alegre, 2004.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE

PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: USC, s/p, 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 27, p. 149-158, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2010.

MÁRSICO, Leda Osório; CAUDURO, Vera Regina Pilla. **O canto na escola de 1º grau**. Ministério da Educação e Cultura: Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1978.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. **Canto – uma expressão**: princípios básicos de técnica vocal. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, v. 13, n. 2, p.175-196, 2007.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marileusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da ABEM (1992-2012). **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, p. 57-76, 2014.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marileusa de Souza; VECHI, Hortênsia. A produção acadêmica sobre o canto na aula de música: pesquisas produzidas no período de 1987 a 2012. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: UNB, p. 380-391, 2013.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, v. 22, p. 57-66, 2009.

MATEIRO, Teresa. **Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil**: tres estudios de caso. Tese (doutorado) – Universidad del País Vasco, Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação, Bilbao, 2003.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, v. 8, p. 33-38, 2003.

MATEIRO, Teresa. 'Eu quero estudar guitarra': um estudo sobre a formação instrumental dos licenciandos. **Ouvir e ver**, n. 3, p. 139-151, 2007.

MATEIRO, Teresa; MARTINEZ, Romy. Um estudo sobre as atividades vocais no curso de licenciatura em música da UDESC. **DAPesquisa**, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2006.

MATEIRO, T.; WESTVALL, M.; RUSSELL, J.. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. **The Finish Journal of Music Education**, v. 15, p. 53-64, 2012.

MATEIRO, Teresa; EGG, Marisleusa de Souza. O canto na aula de música: reflexões sobre uma prática em uma escola pública. In: FÓRUM DE PESQUISA EM ARTE, 9., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ArtEmbap, p. 204-215, 2013.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011. CD ROM.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs). **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulina, p. 15-29, 2009.

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: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: UNB, 2013. CD-ROOM.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p. 111-140, s/d.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Música, Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Thiago Alves Marques. **“Transformar música”**: o conhecimento pedagógico do conteúdo de um professor de violão. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Música, Florianópolis, 2014.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, s/d.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, s/d.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, p. 1188-1195, 2005.

PAIVA, Rodrigo Gudin. **Bateria e percussão brasileira em grupo**: material didático para o ensino coletivo de instrumento. Itajaí, 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 16, p. 49-56, 2007.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, v. 23, p. 25-33, 2010.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, p. 13-24, 2011.

PINHO, Sílvia Maria R.; JARRUS, Marta Essuane; TSUJI, Domingos Hiroshi. **Manual da Saúde Vocal Infantil**. Rio de Janeiro, RJ: Revinter, 2004.

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Música, Porto Alegre, 2011.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia. A construção de identidades musicais em contextos religiosos: a cultura gospel. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis: UNB, p. 49-60, 2013.

ROMANELLI, Guilherme G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Orgs). **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulina, p. 125-137, 2009.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, p. 343-364, 2004.

SCHAFER, Murray R. **Educação Sonora**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. **Música na Educação Básica**, v. 2, n. 2, p.74-87, 2010.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Intersaberes, p. 55-88, 2011.

SILVA, Daniela Guimarães Fernandes da; MARTINEZ, Fábio Tagliari. O canto na educação infantil: desafios da afinação vocal. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, p. 1562-1567, 2011.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara. **Música na escola**: propostas para a implementação da lei 11.769/08 na Rede de Ensino de Gramado, RS. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2011.

SOARES, José; SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Orgs.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBREIRA, Silvia (Org). **Desafinando a escola**. Brasília: Musimed, 2013.

SPECHT, Ana Cláudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, p. 851-856, 2009.

SPECHT, Ana Cláudia. O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras da Educação Infantil. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação, Porto Alegre, 2007.

STAKE, Robert E. The case study method in social inquiry. **Eduaims rhm**, v. 7, n. 2, 1978.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Faça uma avaliação da sua formação superior para ser professor de música.
2. Qual o aprendizado na sua licenciatura que mais lhe proporcionou base para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula?
3. Você procura estabelecer uma rotina de preparação de aulas? Como é o seu processo?
4. Você utiliza o canto nas aulas de música? De que forma? Qual o seu objetivo na utilização do canto na sala de aula?
5. Comente a respeito da realização das práticas com o canto na sala de aula. Pontos que você julga positivos e/ou negativos se houver e, por quais motivos.