

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**O ENSINO DE REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: UM  
ESTUDO COM TRÊS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA REGIÃO  
SUL DO BRASIL**

**BERNARDO GRINGS**

**Florianópolis  
2011**

**BERNARDO GRINGS**

**O ENSINO DE REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: UM  
ESTUDO COM TRÊS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA REGIÃO  
SUL DO BRASIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGMUS/UDESC como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música. Área de Concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

**Florianópolis  
2011**

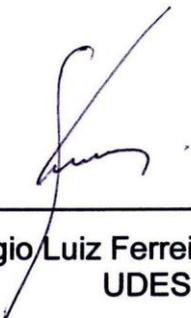
**BERNARDO GRINGS**

**O ENSINO DE REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: UM  
ESTUDO COM TRÊS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA REGIÃO  
SUL DO BRASIL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGMUS/UDESC como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Música. Área de Concentração: Educação Musical.

**Banca Examinadora:**

Orientador:



---

Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
UDESC

Membro:



---

Dra. Vanda Lima Bellard Freire  
UFRJ

Membro:



---

Dra. Viviane Beineke  
UDESC

**Florianópolis – SC, 28 de Abril de 2011**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Roque Jorge e Magdalene Hexsel, e meus irmãos Ricardo, Henrique e Gustavo Grings por todo incentivo e suporte;

À minha noiva Ana Francisca Schneider, por todos os momentos, na alegria e na tristeza;

Aos regentes e amigos: José Luis da Silva, Aldo Hasse, Vilson Gavaldão de Oliveira, Cláudio Ribeiro, Jocelei Bohrer e Antônio Carlos Borges Cunha, que foram fundamentais para minha formação e aperfeiçoamento musical;

Ao meu orientador Sérgio Figueiredo, autor da dissertação na qual a leitura me motivou a desenvolver este trabalho na UDESC sob sua orientação;

À Vanda Lima Bellard Freire (UFRJ) e Viviane Beineke (UDESC), por aceitarem participar da banca examinadora desta pesquisa;

Aos professores e colegas do PPGMUS da UDESC, especialmente os do grupo de pesquisa MusE;

Às colegas Maira, Lucila, Josiane e Gabriele, pela convivência nestes dois anos de mestrado;

Aos coordenadores, professores e alunos da UFPel, FURB e UEL, por aceitarem participar desta pesquisa e permitirem a realização deste trabalho;

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UDESC e CAPES, pelo apoio financeiro;

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a presença do ensino de regência nos cursos de licenciatura em música e as funções deste conhecimento na formação do professor de música. A metodologia, com abordagem qualitativa, foi estruturada em duas partes. A primeira através de um levantamento de todos os cursos que formavam professores de música na Região Sul do Brasil e a segunda um estudo de casos múltiplos em três cursos. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas com professores de regência e coordenadores, e questionário com os alunos. O estudo apoia-se na legislação relacionada à formação do professor de música, entendimento do canto coral amador como uma atividade importante de educação musical e nos estudos sobre currículo. Como resultados da pesquisa, a Região Sul do Brasil possui vinte instituições que oferecem o curso para graduar professores de música, e o ensino de regência está presente em todos os vinte cursos, sendo que em dezoito deles é oferecido pelo menos uma disciplina de regência na estrutura curricular. Os coordenadores, professores de regência e todos os 56 alunos dos três cursos pesquisados, unanimemente, consideraram importante o ensino de regência no currículo dos cursos de licenciatura em música. As funções atribuídas à regência na formação dos professores de música foram de: liderança, reger grupos musicais amadores, integrar os diversos conhecimentos abordados durante o curso, proporcionar metodologias de ensino.

**Palavras-chave:** Regência, Licenciatura em Música, Educação Musical, Canto Coral, Currículo.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the presence of conducting in music education undergraduate course and the functions of this knowledge in music teacher formation. The methodology was structured in two parts with a qualitative approach. The first through a survey of all the courses that form music teacher in Southern Region of Brazil, and second a multiples case studies in three courses. The techniques of data collection used were: document analysis, semi-structured interviews with conducting teachers and coordinators, and questionnaires with students. The study is based on legislation related to the formation of music teacher, understanding of amateur choral as an important activity in music education, and curriculum studies. As the research results, the Southern Region of Brazil has twenty institutions that offer the course to graduate music teachers. The conducting is present in all twenty courses; in eighteen of them is offered at least one subject of conducting in the curriculum structure. The coordinators, conducting teachers and all 56 students of three courses researched unanimously considered the conducting important in the music education graduate course curriculum. The functions awarded to the conducting in music teacher formation were: leadership, conduct amateur music groups, integrate the diverse knowledge learned during the course, and provide teaching methodologies.

**Keywords:** Conducting, Music Education Undergraduate Courses, Music Education, Choral, Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo estrutural da pedagogia da música .....	22
<b>Figura 2</b> - Mapa da Região Sul do Brasil – Cidades que sediam as três instituições.....	55

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Cronograma de coleta de dados nas instituições.....	60
<b>Tabela 2</b> - Instituições, alunos, disciplinas de regência e participantes da pesquisa.....	65
<b>Tabela 3</b> - Identificação dos alunos por instituição e disciplina de regência cursada.....	65
<b>Tabela 4</b> - Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na Região Sul..	67
<b>Tabela 5</b> - Distribuição dos cursos entre públicos e privados por estado.....	68
<b>Tabela 6</b> - A regência na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em música.....	69
<b>Tabela 7</b> - Divisão da carga horária do curso de licenciatura em música – UFPel.....	73
<b>Tabela 8</b> - Objetivos e ementas das disciplinas de Regência Coral na UFPel.....	76
<b>Tabela 9</b> - Ementas e objetivos das disciplinas de Regência na FURB.....	88
<b>Tabela 10</b> - Unidades de estudo e objetivos – disciplina: Regência I – FURB.....	89

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>PARTE I - PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....</b>	<b>14</b>
<b>1 REGÊNCIA – GRUPOS MUSICAIS – EDUCAÇÃO MUSICAL - CURRÍCULO ....</b>	<b>15</b>
1.1 Compreendendo a regência.....	15
1.2 Algumas Considerações sobre Educação Musical.....	20
1.3 Aproximação entre Regente e Educador Musical.....	24
1.4 O Canto Coral como Atividade de Aprendizagem e Educação Musical.....	27
1.5 O Canto Coral e Conjuntos Musicais nas Escolas .....	32
1.6 Legislação Relacionada à Formação do Professor de Música .....	39
1.7 A Regência na Formação do Professor de Música .....	41
1.8 Currículo .....	45
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>50</b>
2.1 Abordagem Qualitativa.....	50
2.2 Levantamento dos Cursos de Licenciatura em Música .....	51
2.3 Estudo de Casos Múltiplos.....	53
2.3.1 A Escolha dos Casos.....	54
2.4 Técnicas de Coleta de Dados .....	56
2.4.1 A Entrevista Semi-estruturada .....	56
2.4.2 Análise de Documentos .....	57
2.4.3 Questionário .....	58
2.5 Procedimentos de Coleta dos Dados.....	59
2.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	62
2.7 Critérios Éticos.....	63
<b>PARTE II - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>66</b>
<b>3 CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL.....</b>	<b>67</b>
3.1 Instituições que Formam Professores de Música na Região Sul do Brasil .....	67
3.2 A Presença da Regência nos Cursos de Licenciatura em Música.....	68
<b>4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS.....</b>	<b>72</b>
4.1 Contextualização da Universidade e do Curso de Licenciatura em Música....	72
4.2 Disciplinas de Regência Coral no Currículo .....	76
4.3 Funções da Regência na Formação do Professor de Música .....	80
<b>5 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU .....</b>	<b>83</b>
5.1 Contextualização da Universidade e do Curso de Artes, Habilitação: Licenciatura em Música .....	83
5.2 Regência no Currículo do Curso .....	86
5.3 Funções da Regência na Formação do Professor de Música .....	92

<b>6 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA .....</b>	<b>95</b>
6.1 Contextualização da Universidade e do Curso de Licenciatura em Música....	95
6.2 Regência no Currículo do Curso .....	96
6.2.1 Regência I .....	97
6.2.2 Regência II .....	101
6.3 Funções da Regência na Formação do Professor de Música .....	104
<b>7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>108</b>
7.1 Regência no Currículo dos Cursos e suas Funções para a Formação do Professor de Música .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>127</b>
APÊNDICE A – Carta de Apresentação aos Coordenadores dos Cursos .....	128
APÊNDICE B – Carta de Apresentação aos Professores de Regência.....	129
APÊNDICE C – Termo de Consentimento para Coordenadores e Professores .....	130
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com os Professores de Regência .....	131
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com os Coordenadores dos Cursos.....	132
APÊNDICE F – Questionário para os Alunos de Licenciatura em Música .....	133
APÊNDICE G – Termo de Consentimento para os Alunos .....	137
<b>ANEXOS.....</b>	<b>138</b>
ANEXO A – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Música - UFPel .....	139
ANEXO B – Programa das Disciplinas de Regência Coral I, II, III e IV – UFPel.....	140
ANEXO C – Estrutura Curricular do Curso de Artes, Habilitação: Licenciatura em Música – FURB.....	144
ANEXO D – Plano de Ensino da Disciplina de Regência I, 2010.1 - FURB.....	145
ANEXO E – Cronograma da Disciplina de Regência I – FURB .....	146
ANEXO F - Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Música da UEL .....	147
ANEXO G – Plano de Ensino da Disciplina de Regência I - UEL .....	148

## INTRODUÇÃO

As atividades musicais em conjunto historicamente vêm acompanhando a humanidade com as mais diversas finalidades: êxtase, rituais, estéticas, sociais, educacionais, entre outras. A natureza interativa destas atividades pressupõe algum tipo de comunicação entre os integrantes, seja por olhares, gestos, recursos sonoros ou mesmo verbais, que podem ser utilizados em combinação, cujo objetivo é manter a coesão. Geralmente, por definição ou intuitivamente, há um ou mais integrante(s) do grupo que assume(m) a função de liderar o grupo, conduzindo o desenvolvimento da atividade musical. Esta função de liderar e conduzir as práticas musicais vem, mais tarde, ser chamada de **Regência**.

A regência possui técnicas gestuais que são identificadas e aceitas universalmente e foram desenvolvidas ao longo da história, especialmente a partir do século XVIII, quando novas possibilidades de expressão musical foram desenvolvidas junto à orquestra de Mannheim (LAGO JR., 2002); e também pelo aumento gradativo do número de integrantes das orquestras, exigindo dos regentes formas de se comunicar não verbalmente com o grande grupo.

Minha formação musical ocorreu principalmente em atividades musicais em grupo, inicialmente cantando num coro juvenil e também como violinista em orquestras. Os regentes destes grupos foram meus primeiros professores de música, tanto nos ensinamentos durante os ensaios quanto nas atividades que desenvolvíamos extraensaio ou ensaios de naipes, enfatizando conhecimentos de teoria e grafia musical.

Considerando que a grande maioria dos grupos musicais, principalmente corais, são basicamente amadores, o regente deve educar musicalmente os participantes do grupo, evitando objetivos essencialmente performáticos sem pensar no processo de crescimento musical dos integrantes. Ao atuar como regente em grupos corais amadores em diferentes segmentos da sociedade enfrentei dificuldades em conciliar os objetivos que tinha em relação ao resultado musical, que praticava semanalmente no curso de bacharelado em regência, com as possibilidades que o grupo poderia alcançar, já que poucos tinham experiência de cantar em coro e conhecimentos musicais. Este conflito foi amenizado ao cursar a licenciatura em música com habilitação em canto, onde compreendi melhor meu

papel como educador musical e passei a vislumbrar “a prática coral numa perspectiva de educação musical” (FIGUEIREDO, 1990).

Verifiquei que no currículo do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) havia disciplinas de regência com caráter obrigatório e que a presença da regência nos cursos de graduação em música é exigida pelo artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (BRASIL, 2004).

Nos Painéis de Regência Coral oferecidos pela Federação de Coros do Rio Grande do Sul (FECORS) identifiquei a presença de muitos professores de música, sobretudo nos cursos destinados à prática de regência com coros infantis e juvenis, que participavam todos os anos do evento. Muitos deles davam aulas nas escolas regulares de música e regiam grupos musicais, e alguns cursavam a licenciatura em música. Conversando com alguns destes professores, eles relataram sentir a necessidade de aperfeiçoar os conhecimentos musicais em regência e ampliar suas metodologias de ensino em grupo, pois trabalhavam com grupos corais nas escolas.

Os aspectos apresentados mostram o interesse dos professores de música pelos conhecimentos de regência para desenvolver suas atividades educacionais e a relevância dos grupos musicais para a educação musical no Brasil. Ainda mais pelo fato de a música ter ficado, formalmente, longo período fora das escolas de educação básica em nosso país, voltando a ser conteúdo obrigatório com a lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008).

Acreditando que a regência pode contribuir para a formação do professor de música em cursos de licenciatura, auxiliando sua prática educacional, fiquei motivado em pesquisar sobre a regência na formação do professor de música. Diante disso, estabeleci a seguinte questão de pesquisa: de que forma a regência está incluída nos cursos de licenciatura e qual a sua função na formação do professor de música?

A partir desta questão, os objetivos da pesquisa são:

**Objetivo Geral:** Verificar como o ensino de regência está presente nos cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil e quais suas funções na formação do professor de música.

Objetivos específicos:

- a) Conhecer se e como os cursos de licenciatura em música inserem o ensino de regência na formação do professor de música;
- b) Verificar que conteúdos são abordados e como as disciplinas de regência estão estruturadas em três cursos de licenciatura em música da Região Sul;
- c) Identificar que funções a regência possui na formação do professor de música; e
- d) Verificar o que os alunos pensam sobre a presença da regência no currículo dos cursos de licenciatura em música.

Esta pesquisa busca contribuir, junto com outros estudos sobre a formação do professor, para compreender como os cursos de licenciatura em música estão estruturados e as possibilidades de aperfeiçoamento num momento tão importante, onde estão sendo estabelecidas diversas possibilidades de se ensinar música nas escolas de educação básica brasileiras. A prática em conjunto, que normalmente exige uma coordenação, uma regência, é, certamente, uma alternativa relevante para a realização de atividades musicais nos mais diversos contextos escolares.

O trabalho está estruturado em duas partes: I – Princípios teóricos e metodológicos, com dois capítulos; e II – Análise e discussão dos dados, possuindo cinco capítulos.

O primeiro capítulo revisa a literatura da área de regência e educação musical trazendo conceitos que fundamentam a análise dos dados. O segundo capítulo descreve a metodologia utilizada e as etapas da pesquisa, fundamentando a abordagem qualitativa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados (análise de documentos, entrevistas e questionário), os critérios éticos e os procedimentos analíticos adotados.

No terceiro capítulo os dados começam a ser apresentados e analisados. Nele, o levantamento dos cursos de licenciatura em música que existem em toda a Região Sul do Brasil é apresentado junto com a verificação de como a regência está inserida no currículo destes cursos. Do quarto ao sexto capítulo é analisada cada uma das três instituições que fazem parte do estudo de casos múltiplos desta pesquisa, contextualizando as instituições, os cursos e os resultados obtidos com os documentos, as entrevistas com professores de regência e coordenadores, e

questionário com os alunos. No sétimo e último capítulo, há a transversalização de dados das instituições. Por fim, nas considerações finais, sintetizo os principais resultados desta pesquisa e proponho algumas reflexões sobre como eles podem impactar os currículos dos cursos de licenciatura em música, além de sugerir pesquisas que podem contribuir com a temática em estudo.

## **PARTE I - PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

## 1 REGÊNCIA – GRUPOS MUSICAIS – EDUCAÇÃO MUSICAL - CURRÍCULO

Para situar adequadamente a proposta desta pesquisa, de compreender quais são as funções do ensino de regência na formação do professor de música, alguns pontos são revisados com o intuito de contextualizar e dar apoio na reflexão do tema em estudo, apontando alguns conceitos importantes. Entre os conceitos apresentados estão: a) regência, para compreender quais suas características e o seu desenvolvimento; b) relações entre regente e educador, revisando as aproximações feitas pela literatura, pois ambas as atividades envolvem aprendizagem musical; c) musicalização e educação musical, entendendo que a atividade de canto coral envolve aprendizagem musical; d) currículo. Entre os tópicos revisados constam: presença de conjuntos musicais nas escolas, tanto brasileiras quanto estrangeiras; legislação relacionada à formação do professor de música; e trabalhos que abordam a presença da regência nos cursos de licenciatura em música.

### 1.1 COMPREENDENDO A REGÊNCIA

Os elementos técnicos gestuais e metodológicos da regência são recursos relevantes para a comunicação entre o regente e os cantores/instrumentistas e para desenvolver atividades com grupos vocais e instrumentais. Estes elementos da regência podem ser importantes também na prática do professor de música, ao utilizar estes conhecimentos para desenvolver suas atividades em grupos musicais. Desta forma, para compreender que função tem a regência na formação do professor de música é importante situarmos o conceito 'regência' e compreender o seu desenvolvimento na prática musical.

O dicionário Grove de música (1994) define regência como “direção de uma execução musical através de gestos visíveis destinados a garantir a coerência e unidade de execução e interpretação” (p. 771). Já Zander (2008) nos remete inicialmente à origem Latina do termo regência - *dirigo* - que significa dirigir, ordenar. “Em música significa dirigir, conduzir um grupo de executantes, músicos ou cantores, dentro de uma certa unidade musical, guiada pelos gestos das mãos, do corpo e, até certo ponto, por expressões fisionômicas” (p. 16).

Carvalho (1997) apresenta a conceituação do substantivo regência e do verbo reger dentro do contexto musical. Para ele a regência é o

ato, ação, técnica e arte de reger, dirigir música; condução ou ordenação de conjunto vocal e/ou instrumental na execução musical; atividade artística musical especializada de comando grupal de vocalistas e/ou instrumentistas; *chefia* ou *mestria* de grupo musical (p. 23).

Já o ato de reger, dirigir ou conduzir ele classifica como o

ato exercido pelo regente ou diretor ou chefe ou mestre musical frente a agrupamento musical vocal (coro, coral, orfeão, madrigal) ou instrumental (orquestra de câmara, orquestra sinfônica, banda de música, fanfarra, banda rítmica), mantendo a unidade do grupo e indicando, por gestuação [sic] adequada (mãos, braços, cabeça, etc. expressão fisionômica), essencialmente as entradas, o andamento, o ritmo, os detalhes e a expressão em execuções musicais em conjunto (CARVALHO, 1997, p. 23).

A literatura da área evidencia que a principal função da regência é “dirigir”, “conduzir” as práticas musicais de um conjunto musical, seja ele formado por instrumentistas ou cantores. Para exercer esta função de “líder” de um grupo, o regente utiliza, usualmente, uma diversidade de elementos visuais para sinalizar aos integrantes do grupo diferentes aspectos a serem observados na prática musical. Neste sentido, Jones (2010) designa a regência como “comunicação gestual” (p. 50), onde o regente utiliza uma diversidade de gestos - podendo utilizar braços, mãos, rosto ou todo o corpo - para dar as entradas, o andamento, ritmo, expressão, mantendo a coesão musical entre o grupo.

Giardini (2009) destaca a importância da regência para qualquer grupo musical, pois eles necessitam de um líder que com seus conhecimentos técnicos dirija o grupo em todos os âmbitos:

[...] dê entradas para unificar o começo da música; equilibre a sonoridade aberta ou fechada, forte ou fraca (dinâmica); corrige eventuais falhas e distorções; ressalte o instrumento que tem a importância em dado momento, e com tudo isso dar unidade estilística à obra (p. 9).

A “técnica gestual” de um lado e a “liderança”, “condução”, “direção” de outro são dois elementos inerentes ao desenvolvimento de um trabalho musical pelo regente. Apesar de estarem intimamente relacionados, eles podem ser exercidos em diferentes graus numa atividade musical em grupo.

Em muitos grupos corais e orquestrais o regente fica à frente do grupo dirigindo a música através de gestos do início ao fim, principalmente nas apresentações, mantendo um referencial para a execução musical. Nos ensaios a técnica gestual é acompanhada de instruções verbais e/ou ainda através de acompanhamento instrumental.

Há também grupos que cantam/tocam sem um regente conduzindo-os a todo o momento, principalmente em grupos menores, mas mesmo nestes grupos há a necessidade de uma liderança, uma pessoa que conduza as entradas, indique aspectos relevantes a serem observados na música e que controle vários elementos inerentes a um ensaio musical: planejamento, tempo, local, materiais, entre outros. Neste caso, o regente não fica necessariamente à frente do grupo, mas necessita de certos códigos gestuais para facilitar a unidade musical do grupo. Em algumas situações, o líder quase não utiliza gestos no desenvolvimento do trabalho em grupo, quando vemos, por exemplo, o regente conduzindo os ensaios e apresentações tocando ao piano, ou algum outro instrumento musical, não deixando de assumir o papel de regente e líder do grupo, utilizando geralmente expressões fisionômicas.

Ramos (2003) relaciona dois componentes que estão no cerne da regência: um deles se refere ao conjunto de atitudes técnicas que busca a clareza e comunicabilidade no contato com os músicos e coralistas, e o outro é a capacidade de estabelecer contato emotivo direto através da utilização do corpo e da expressão facial. Segundo o autor, com a “união fluente e orgânica destes componentes, o que sempre se busca é fazer aquilo que as palavras não conseguem: dizer música” (p. 1). A comunicação gestual e outras formas de expressar a intenção da execução musical utilizadas pelo regente possuem padrões aceitos universalmente e outros que são peculiares de cada regente; tem em comum ‘dizer música’ sem utilizar marcações sonoras que possam descaracterizar o resultado musical.

Kerr (2006) procura refinar o entendimento do que é o gestual característico da regência, considerando que um gesto automatizado sem intenção musical não é a regência em si, podendo qualquer leigo fazê-lo. O gesto só se torna regência quando tiver um significado musical e for resultado de um projeto sonoro. “O som, pretendido pelo gesto, é que o torna regência” (KERR, 2006, p. 201). Isso significa que o regente, ou professor de música, deve ter a intenção clara do que quer

musicalmente ao utilizar o gesto. Passar uma intenção musical para que os cantores/instrumentistas, ou alunos, possam identificar este gesto como significativo. “O gesto é toda atitude. [...] E esse gesto tão carregado de intenções e emoções, no momento do canto pode até ser dispensado, mas concentra tantas atenções que é identificado como Regência e/ou Regência Coral” (ibid. p. 202).

Quando um estudante inicia a aprendizagem da técnica gestual que caracteriza universalmente a regência, ele inevitavelmente praticará estes gestos de forma mecanizada, inicialmente, para compreendê-los e trabalhar a coordenação motora. Após esta etapa inicial, ele deverá relacionar os movimentos gestuais e expressivos com a intenção e resultados sonoros desejados. Conforme Kerr (2006), somente neste momento os gestos podem ser considerados regência. Para exercer a prática de regência consciente do resultado sonoro é necessário que o ‘líder’, que conduzirá o trabalho de um grupo musical, conheça previamente a música e seja referência para realizar o trabalho de ensino da obra musical. Desta forma, os conhecimentos técnicos adquiridos fornecerão suporte para o objetivo principal de qualquer ‘líder’, que é o de desenvolver um trabalho musical em grupo com a maior eficiência possível, tornando o ensaio/aula um espaço de aprendizagem musical.

Os elementos técnicos da regência são produto de um longo processo que foi sendo aperfeiçoado ao longo da prática musical em nossa sociedade e que hoje está sedimentado como uma técnica universal. A função de um líder conduzindo a prática de um grupo musical pode-se dizer que sempre existiu, seja ‘entoando’ o canto em determinada altura ou tonalidade, ou ‘puxando’ o ritmo a ser executado com materiais percussivos; ou ainda através de batidas com o pé ou bastão no chão para marcar o ritmo da música, ou marcações gestuais. Zander (2008) evidencia duas formas de marcação em grupos musicais desde a antiguidade:

[...] os documentos mais antigos nos mostram dois modos fundamentais de marcação e direção. Em primeiro lugar, a marcação ruidosa, batida ou então cantada, processo que se conservou até o século XVIII. Em segundo lugar, a marcação quironômica, que consiste na exteriorização do desenrolar rítmico e melódico através da mão, e, ocasionalmente, também acompanhada de movimentos da cabeça e até de todo corpo (ZANDER, 2008, p. 32).

Com o passar do tempo a marcação ruidosa foi gradativamente sendo suprimida da prática musical, especialmente pela interferência que proporciona na

execução musical. Já a técnica gestual da regência passou a adquirir maior importância na segunda metade do século XVIII, adquirindo novas técnicas, resultado das “inovações instrumentais introduzidas [pela orquestra de] Mannheim e pelo sinfonismo clássico de Haydn e Mozart, que passam a requerer maior atenção do diretor no manejo dos novos recursos da orquestra, das novas possibilidades expressivas” (LAGO JR., 2002, p. 34). Através destes novos recursos expressivos, as indicações através dos gestos também foram gradativamente aperfeiçoadas e passaram a contemplar vários aspectos da prática musical, além do ritmo, como entradas, andamentos, cortes, dinâmicas, crescendo, decrescendo, agógica, caráter expressivo, entre outros. Estas novas possibilidades musicais passaram a exigir cada vez mais recursos técnicos do regente para expressá-las, que era muitas vezes o próprio compositor e/ou o instrumentista do grupo. Para Zander (2008), com o estabelecimento da orquestra na cidade alemã de Mannheim, “nasceu por assim dizer, a carreira do regente” (p. 45), que foi gradativamente saindo da posição de cantor ou instrumentista junto com o grupo para assumir a função de conduzir o grupo através das técnicas de regência, que passaram a ser constantemente aperfeiçoadas.

Robinson e Winold (1992) esclarecem que o papel do regente como um intérprete voltado para a performance musical se intensificou somente com o crescimento das obras corais e orquestrais do século XIX. Antes disso a função do regente se deu pela necessidade de algum controle sobre a atividade de grupos musicais. Para Lago Jr. (2002), a arte da técnica de regência evoluiu consideravelmente quando a regência deixa de ter uma função predominante rítmica e passa para uma “categoria de função interpretativa” (p. 54). Isso ocorre especialmente no período do romantismo, quando o regente deixa de conduzir o grupo através do instrumento e passa a assumir seu posto como regente autônomo à frente do grupo.

Elliot (2009) assume a peculiaridade da regência considerando-a uma das cinco formas de se ‘fazer música’, junto com performance, improvisação, composição e arranjo. Elas “dependem e expressam-se como uma forma multidimensional de compreensão artística que depende da interdependência de musicalidade e escuta” (p. 170-171, tradução nossa). Por outro lado, a regência usualmente é compreendida como integrada à performance (interpretação) musical,

mas é evidente a sua peculiaridade. Enquanto os músicos, de qualquer instrumento musical, executam a música num objeto (instrumento) inerte, o regente só pode fazê-lo com um grupo de pessoas, cantores ou instrumentistas, o que exige dele conhecimentos das ciências humanas. Esta característica fundamental diferencia o regente de outros músicos voltados à performance, aproximando-o da área de educação musical.

Assumindo a função de liderar e conduzir as atividades de grupos musicais, utilizando para isso a técnica gestual como forma principal de comunicação, a regência possui ainda uma diversidade de metodologias de como desenvolver da melhor forma possível a aprendizagem das músicas pelos cantores/instrumentistas, otimizando assim o tempo despendido nos ensaios e tornando o processo de aprendizagem o mais eficaz possível. Estas metodologias de trabalho dependem de uma série de fatores para serem empregadas adequadamente, como os objetivos do grupo (concertos, aprendizagem, lazer, louvor, integração social), nível de conhecimento musical dos integrantes, interesses da instituição que patrocina e sedia as atividades do grupo, entre outros.

## 1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical como área de conhecimento na universidade é relativamente recente e está em fase de estabilização. No Brasil, somente na década de 1980 foram criados os primeiros cursos de pós-graduação em música, possuindo atualmente catorze programas de mestrado e seis de doutorado, tendo um crescimento significativo na última década (ANPPOM)<sup>1</sup>. Em 1991 foi fundada a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), uma entidade que tem o objetivo de “congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical” (ABEM)<sup>2</sup>. Com a participação da Abem foi aprovada, em 2008, a lei 11.769 que tornou a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras, exigindo da área forte mobilização para formar e qualificar professores para educar musicalmente os alunos em todas as escolas de educação básica do Brasil. Mas

---

<sup>1</sup> [http://www.anppom.com.br/programa\\_pos.php](http://www.anppom.com.br/programa_pos.php), acesso em Janeiro de 2011.

<sup>2</sup> <http://www.abemeducacaomusical.org.br/index2.html>, acesso em Janeiro de 2011.

afinal, o que caracteriza a área de Educação Musical? A resposta não é consensual ou única, mas há algumas características que fundamentam a área.

Simplificando, podemos dizer que todas as atividades que têm como objetivo o ensino e a aprendizagem de música fazem parte do âmbito da educação musical. Kraemer (2000) procura contribuir ao sistematizar o entendimento da área de educação musical, afirmando que

[a] pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 51).

Com isso, o autor se fundamenta em dois princípios básicos. O primeiro é a abrangência da prática músico-educacional, que é muito mais ampla do que as encontradas em instituições formais. O conhecimento pedagógico-musical “diz respeito a **todas** as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidade próprios da música, portanto, também jornalistas especializados em música, regentes, músicos de igreja e professores particulares de música, entre outros” (KRAEMER, 2000, p. 65) [Grifo do autor]. O segundo princípio básico apresentado pelo autor refere-se à complexidade do conhecimento pedagógico-musical, que depende de outras áreas do conhecimento, entrelaçando assim a pedagogia da música com outras disciplinas da área de ciências humanas, como filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história, psicologia, entre outras.

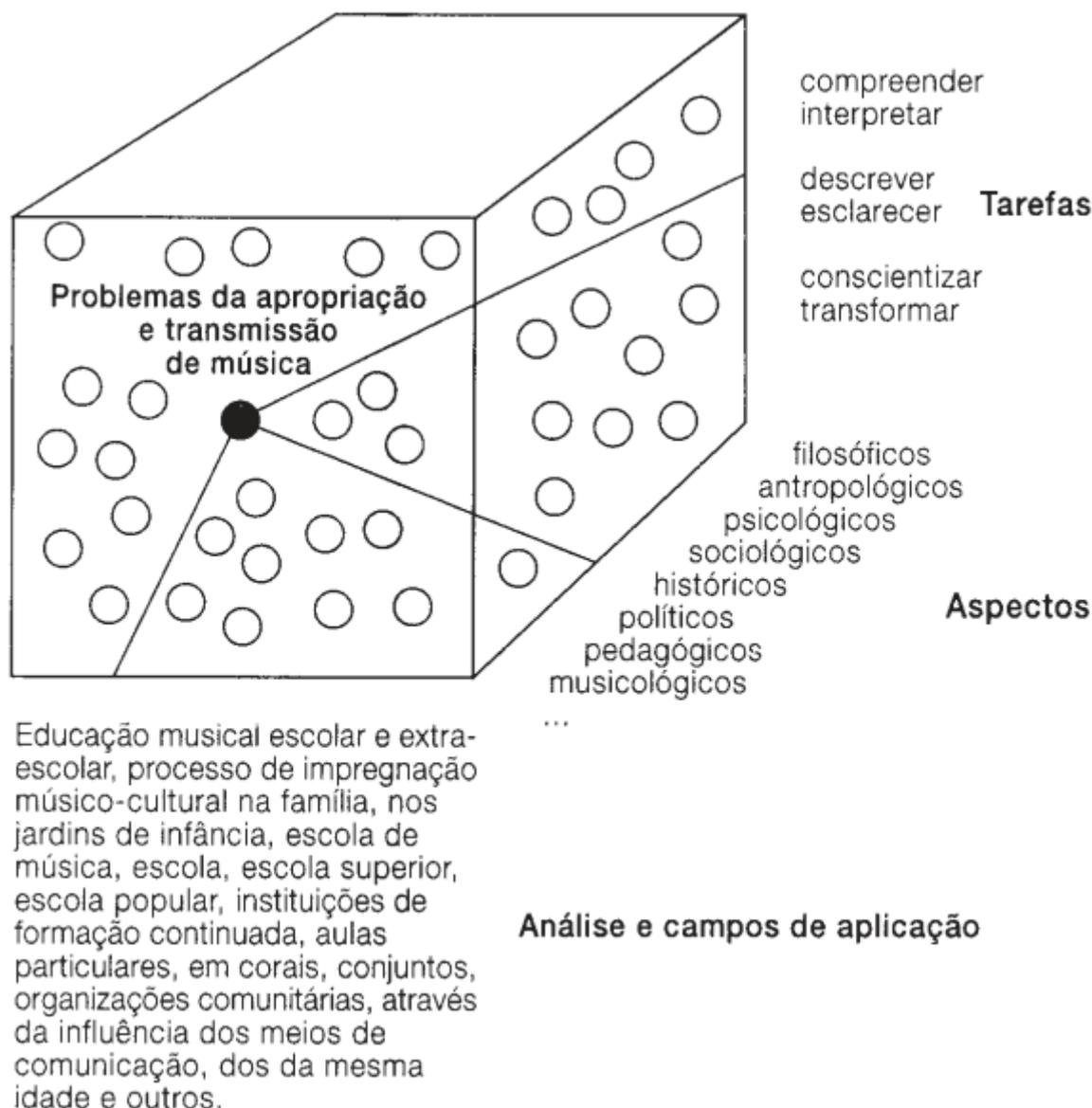
Os pedagogos dividem o tema aprender com psicólogos (condução dos processos de aprendizagem), com sociólogos (aprendizagem nas instituições), com antropólogos (por exemplo, aprendizagem entre povos nativos), com a medicina (por exemplo, deficiências de aprendizagem através de lesões orgânicas) (KRAEMER, 2000, p. 61).

A pedagogia musical procura produzir conhecimento científico, relacionada com outras áreas das ciências humanas, para:

1. Poder entender melhor, isto é, de modo mais completo e seguro o que ocorre no fenômeno da aquisição musical;
2. Poder dizer, como podem ocorrer os futuros processos de aquisição musical e
3. Fomentar melhor estes processos de aquisição; em resumo: poder realizá-los de uma maneira pedagógica mais responsável e objetivamente mais adequada. (KAISER, apud. KRAEMER, 2000, p. 66).

Kraemer (2000) apresenta um modelo estrutural do pensamento e da ação pedagógico musical, mostrando a sua perspectiva e inter-relação com outras disciplinas científicas.

**Figura 1** - Modelo estrutural da pedagogia da música



(KRAEMER, 2000, p. 67)

Um estudo sistematizado da educação musical, e muito difundido no Brasil, refere-se às atividades musicais, sintetizada pelo educador musical e regente Keith Swanwick, baseadas no modelo C(L)A(S)P – Composition (Composição, Improvisação), Literature (Literatura – História da música), Audition (Audição,

Apreciação), Skill acquisition (aquisição de habilidades, técnica), Performance (Tocar, Cantar – Execução). Destas cinco atividades, três (Composição, Apreciação e Execução) são consideradas as principais nas atividades musicais, sendo estas entremeadas pelo estudo da história da música e pela aquisição de habilidades. No Brasil este modelo também é conhecido como (T)EC(L)A (SWANWICK, 2003).

Para Swanwick é importante que se mantenha um equilíbrio nas atividades de ensino musical realizadas pelos professores. Neste contexto, um professor que em suas aulas de música enfoca basicamente conhecimentos sobre história da música, como períodos, datas e compositores, está simplificando o processo do que é ensinar música. A história não é música propriamente dita, mas é um conhecimento sobre música, que também é importante no processo de conhecimento musical. Os mesmos excessos podem ser feitos quando se enfatiza o ensino através de performances ou apreciação de músicas, sem contemplar as outras atividades.

O entendimento das características do que é regência, abordadas no primeiro capítulo, e educação musical facilitam as discussões propostas neste trabalho e as relações que são possíveis (e necessárias) realizar. Kraemer (2000) afirma que a atividade realizada pelo regente, que está envolvido com conhecimentos e habilidades próprios da música, se relaciona com a educação musical. Quando o regente tem consciência de desenvolver uma atividade que envolve aprendizagem musical e procura munir-se de habilidades pedagógicas e didáticas, utilizando os suportes que outras áreas das ciências humanas oferecem, como apontado como segundo princípio da pedagogia musical por Kraemer (2000), ele está assumindo o papel também de um professor de música. Da mesma forma, o professor de música desempenha a função de regente ao liderar e conduzir atividades de execução musical com um grupo de alunos, munindo-se dos recursos técnicos que a regência possui. “As relações entre a atividade do regente e a atividade do professor de música se fundem em diversos momentos das práticas musicais e educacionais” (FIGUEIREDO, 2005, p. 367-68).

### 1.3 APROXIMAÇÃO ENTRE REGENTE E EDUCADOR MUSICAL

Tanto regentes quanto educadores musicais estão envolvidos profissionalmente com pessoas, geralmente em grupos, o que aponta para a necessidade e a importância de conhecimentos sobre psicologia, sociologia, história e pedagogia.

Na área de regência há muitos livros que propõem instruir sobre a função do regente e como exercê-la junto a grupos corais e instrumentais, especialmente em língua inglesa. Os principais assuntos abordados nos livros de regência procuram ilustrar como praticar a técnica gestual, o desenvolvimento histórico das funções do regente, as características de interpretação do repertório musical de cada época, características dos instrumentos orquestrais (livros voltados para regência instrumental) e do aparelho fonador (voltados para a regência coral), e habilidades e conhecimentos que o regente deve possuir. Mesmo ressaltando os aspectos técnicos que envolvem a profissão do regente, que procura construir um resultado de performance musical satisfatório, a literatura faz menção de habilidades psicológicas, sociológicas e pedagógicas que o regente deve possuir, aproximando-o a um educador musical, mesmo que superficialmente.

Mathias (1986) ressalta aspectos sociais e a importância das relações humanas na atividade coral, sendo o regente um líder “que faz com que as pessoas cresçam, aquele que valoriza o esforço de cada elemento através de inter-relações pessoais, buscando uma unidade dentro do grupo” (p.18). Contextualizando a ausência da educação musical nas escolas brasileiras, o autor reforça que muitas vezes “cabe ao regente coral realizar o papel de educador musical com os seus coralistas” (ibid. p. 32), considerando que a atividade de canto coral recebe pessoas que nunca tiveram uma aprendizagem formal e orientada em música.

Ao listar algumas capacidades que o regente deve possuir, há a menção de o regente “ser um comunicador e até certo ponto um pedagogo” (MARTINEZ, 2000, p. 38), ter habilidades na “comunicação (instinto pedagógico)” (GALLO et. al., 1979, p. 31), ou a de associar “o regente como formador e educador de seu grupo” (ZANDER, 2008, p. 28). Estas capacidades do regente como ‘pedagogo’ ou ‘educador’ não são levadas adiante nas discussões pelos autores, mantendo estas

relações superficiais; por outro lado, reconhecem que o regente tem alguma atribuição no sentido de educar musicalmente seus cantores/instrumentistas.

Mais preciso neste sentido, Pfautsch (1988) afirma que todo o regente, especialmente o de coro, tem responsabilidades pedagógicas, pois “qualquer performance de um coro refletirá a efetividade do regente como um professor durante os ensaios” (p. 91). O autor traz a importância do ensaio no processo de ensino da atividade coral, considerando este o momento em que o regente se torna também um professor, que deve estar habilitado a “instruir, educar e guiar o grupo coral, sendo esta uma responsabilidade enorme que não pode ser evitada” (p. 92, tradução nossa).

Outros autores reforçam a necessidade do regente possuir conhecimentos pedagógicos, como Figueiredo (1989), pois “o regente é o propiciador de um processo coletivo de aprendizagem musical que tem por objetivo a realização artística” (p. 72). Para o autor, o vasto conhecimento musical de um regente não é suficiente para desenvolver um trabalho de aprendizagem, “visto que tais situações têm a sua ênfase na relação professor-aluno, e no caso de um coral, na relação regente-coralista” (ibid., p. 73). Isto demonstra que o regente assume também a função de um professor, engajado no aperfeiçoamento da aprendizagem musical de seus cantores. Figueiredo (1989) ressalta a necessidade de proporcionar experiências de aprendizagem aos cantores quando o regente trabalha o repertório, pois, desta forma, a cada nova peça trabalhada pelo grupo os alunos poderão transferir os conhecimentos aprendidos de forma gradual. Se isso não ocorrer, “é porque a aprendizagem não foi eficiente e o que aconteceu foi um simples treinamento” (p. 75).

Neste mesmo sentido, Ulrich (2009) cita o exemplo do axioma Chinês, que ao dar o peixe para uma pessoa você a nutre por um dia, mas que ao ensiná-la a pescar, você está nutrindo-a para toda a vida. Transferindo este exemplo para o trabalho coral, se o regente simplesmente treina seus cantores com o objetivo de executar determinado repertório, está resolvendo uma situação provisória; ao invés disso, se ele ensina seus cantores a se apropriarem dos conhecimentos musicais ao executar determinado repertório, eles poderão utilizá-los para qualquer outra situação musical. Ulrich (2009) reflete sobre a natureza do trabalho do futuro regente, que encontrará em sua profissão grupos corais e instrumentais que são em

sua grande maioria amadores, e por isto o ensaio tem uma função tão importante no processo de trabalho do regente quanto a *performance*. “A maior parte do tempo dedicado pelo regente é no ensaio” (p. 49). Por isto o autor defende que os professores que ensinam regência nos cursos superiores de música “devem focar nos regentes como professor, colaborador musical e pedagogo” (ibid., p. 48). Continuando a análise sobre a formação dos regentes, o autor afirma que “esta mudança é mais do que apenas um adendo pedagógico. É uma mudança de paradigma fundamental na nossa abordagem conjunta [professores de regência] na formação de regentes e no processo educacional colaborativo” (ULRICH, 2009, p. 49, tradução nossa). Baseado nisto, o autor defende que a formação do regente que atuará com grupos amadores não seja focada fundamentalmente na aquisição de habilidades técnicas musicais com algum ‘adendo pedagógico’, mas que em toda a sua formação sejam contempladas atividades que possam desenvolver competências e habilidades para o ensino.

O regente coral é “agente de um processo educacional” (FIGUEIREDO, 1990, p. 19), já que “tudo o que está envolvido com ensaio e regência pode ser caracterizado através de um paradigma de ensino” (PRICE; BYO apud FIGUEIREDO, 2005, p. 367). Segundo o autor

[...] é fundamental que se reflita sobre a atividade coral. Os regentes devem se lembrar de sua função educacional. Através desta reflexão haverá maiores possibilidades de desenvolvimento consistente do conhecimento musical, que conduzirá, seguramente, ao aprimoramento da prática coral (FIGUEIREDO, 2005, p. 90).

Desta forma, vimos que a literatura reconhece que é necessário ao regente adquirir competências educacionais ao desenvolver suas atividades. Alguns trabalhos também evidenciam esta proposição no contexto do professor de música que atua como regente em grupos corais ou instrumentais. Costa (2009), ao falar sobre os regentes de coros juvenis, e Teixeira (2010), abordando a atuação do professor de música em conjuntos vocais, consideram o regente um educador. Já Cruvinel (2009), defendendo a prática de atividades de ensino instrumental coletivo nas escolas, Bündchen (2005) e Cislagui (2009) designam o regente como “professor-regente”.

#### 1.4 O CANTO CORAL COMO ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO MUSICAL

Como vimos, em maior ou menor intensidade, a regência é considerada uma atividade que envolve aprendizagem musical, sendo que o regente assume também a função de um educador musical. O ensaio é o momento em que o regente dispõe a maior parte do tempo com os cantores e alunos, exigindo dele conhecimentos pedagógicos e didáticos para proporcionar o processo de ensino e aprendizagem o mais dinâmico possível. Para Robinson e Winold (1992), o canto coral é a forma mais acessível para as pessoas sem conhecimentos musicais formais exercerem uma atividade de expressão musical. Desta forma, os autores defendem a participação de crianças, jovens e adultos na atividade de canto coral, que tem uma “função educacional”, proporcionando aos seus integrantes uma “experiência de aprendizagem” (p. 3, tradução nossa).

A atividade coral é essencialmente amadora, sendo que seus integrantes, normalmente, tiveram pouco acesso a uma atividade musical sistematizada e possuem poucos conhecimentos musicais formais. Vários autores apontam a natureza amadora da atividade coral (JUNKER, 1999; FIGUEIREDO, 1990; D'ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2010; ULRICH, 2009, RAMOS, 2003). Os coros profissionais são poucos, se comparados com os amadores, especialmente no Brasil. Entendemos coro profissional aquele em que seus integrantes recebem algum tipo de remuneração por cantar no grupo ou, ainda, os que não recebem remuneração, mas o grupo é composto por cantores com sólida formação musical, que poderia também ser chamado de semiprofissional.

Os coros profissionais ou semiprofissionais, assim como as orquestras profissionais, têm o seu trabalho pautado primordialmente para uma agenda de concertos, onde cada integrante estuda a sua parte para depois, nos ensaios, fazer um trabalho de aprimoramento musical com todo grupo. Nestes casos, o regente terá uma preocupação maior com o caráter interpretativo do repertório, pois normalmente haverá poucos ensaios antes de um concerto. Já nos coros amadores a situação se inverte. Geralmente deixadas em segundo plano, as apresentações são resultado de um longo processo de trabalho nos ensaios, onde o foco está

baseado nos próprios ensaios, contemplando aspectos de sociabilidade e lazer junto com a aprendizagem musical.

Refletindo sobre suas atividades como professor de regência da Universidade de São Paulo, Ramos (2003) constatou que

[...] um número relativamente pequeno de alunos que de fato assumiam a profissão de regentes corais [e] eu comecei a me perguntar o que estava acontecendo, já que meus alunos deixavam a USP muito bem preparados, com percepção sólida, reflexão aprofundada sobre a área, tendo regido obras de diferentes patamares de dificuldade, bom nível de estudo de canto, sabendo trabalhar em uma biblioteca, enfim, saíam bem formados. Por que não iam para a profissão?

Foi conversando em sala de aula com meus alunos que fui percebendo o que ocorria: eles passavam o tempo todo do curso regendo um coro de músicos, regendo obras complexas, que desafiavam sua percepção harmônica e polifônica, sua performance rítmica e expressiva, seu domínio de aspectos às vezes intrincados da História da Música, mas ao deixar a escola, eles se encontravam com uma realidade onde muitos desses aspectos eram quase inúteis, frente a uma situação em que a educação musical é negligenciada.

O Canto Coral, embora amado pela população e com grande mercado de trabalho, é uma área com pouquíssimos coros profissionais. Meus alunos estavam sendo preparados para serem bons regentes de coros de músicos, mas não sabiam trabalhar em um coro de leigos. Era preciso ensiná-los a trabalhar também em uma realidade mais dura, para que eles não se sentissem frustrados e conseqüentemente desencorajados ao se lançar no mercado de trabalho. E também prepará-los para transformar essa realidade (RAMOS, 2003, p. 12).

Este trecho reflete muito bem o fato do canto coral ser uma atividade amadora e a necessidade do regente atuar como um educador musical, não apenas como um intérprete que trabalha com um grupo de cantores profissionais. Teixeira (2005), formada num curso de bacharelado em regência, relata a dificuldade que enfrentou ao iniciar sua carreira como regente de coros de empresas, onde

toda a técnica aprendida na faculdade por meio do estudo do repertório tradicional para coro misto adulto foi imprescindível à minha formação, porém não foi, nesse caso específico, muito útil na prática. Foi necessário adaptar o repertório e a técnica adquiridos no curso superior e que se destinavam a uma situação coral ideal para uma situação coral real (TEIXEIRA, 2005, p. 8).

A situação coral ideal é quando o regente trabalha com cantores que leem partitura e têm vasta experiência musical; já a 'situação coral real' é a enfrentada pelos regentes ao trabalhar com coros amadores, onde os cantores possuem pouca ou nenhuma experiência de prática musical. Os relatos apresentados por Ramos

(2003) e Teixeira (2005) confirmam a necessidade de proporcionar aprendizagem musical aos integrantes dos grupos corais.

Penna (2008) utiliza dois termos que se referem à aprendizagem musical, diferenciando-os em alguns aspectos: musicalização e educação musical. Para a autora, a musicalização consiste em ser “sensível à música”, conceito compartilhado com Gainza (1988), onde a pessoa é receptiva ao fenômeno sonoro. Musicalizar consiste em

[...] desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2008, p. 31).

O “ser sensível à música” significa uma sensibilidade adquirida e construída num processo em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. Há a forma “espontânea” de se musicalizar, que consiste nas experiências de vida de cada indivíduo (ouvir música no rádio, CD, MP3; dançar, batucar na mesa, entre outras), e, diferentemente da forma espontânea, a musicalização como “um processo educacional orientado que se destina a todos que [...] necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos” (PENNA, 2008, p. 41). Aqui a autora faz menção à função do educador musical - professor de música ou regente de coro/banda/orquestra – ao mencionar que a musicalização consiste num processo educacional orientado e que, no caso de coros adultos amadores, muitos cantores nunca tiveram uma aprendizagem musical “orientada” anteriormente, sendo o coro a sua primeira oportunidade de musicalização e o regente o seu primeiro professor de música.

Já o conceito de educação musical a autora considera mais amplo, atingindo etapas que ultrapassam a musicalização, como a abordagem da notação musical como uma representação gráfica convencional:

Musicalização e educação musical não se sobrepõem simplesmente, um termo pelo outro. Embora musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas de desenvolvimento que ultrapassam a musicalização. Compete, por exemplo, à educação musical abordar a notação, como uma representação gráfica convencional. À musicalização, cabe trabalhar no nível do fato

musical em si, [...]. Assim, embora a musicalização deva promover, necessariamente, a formação dos conceitos musicais básicos, não é seu objetivo próprio o domínio da grafia tradicional ou da teoria (PENNA, 2008, p. 49).

Levando em consideração a conceituação apontada por Penna, mostra-se evidente que qualquer integrante de coro, mesmo ingressando no grupo por interesse de socialização – muito comum a esta atividade - estará efetivamente num processo de musicalização porque a atividade coral trabalha com o material sonoro (essencialmente o canto), recebendo, o integrante do coro, um estímulo musical que deverá responder. Já a educação musical, que consiste numa abordagem mais ampla de aprendizagem musical, como a teoria e grafia musical, apreensão de conceitos musicais mais elaborados, poderá ser desenvolvida na atividade coral, ou não, dependendo do regente/professor, que é quem conduz e “orienta” o grupo.

Para Oliveira e Oliveira (2005) são vários os motivos pelos quais as pessoas se reúnem para cantar, entre eles o de lazer (corais de associações, idosos), divulgar mensagens (coros de igrejas), “fazer música de boa qualidade”, coros para divulgar determinado repertório, entre outros. A única referência que os autores citam com o objetivo de educação musical através da prática coral é para os coros infantis. “Há ainda os corais infantis, geralmente com objetivos artísticos, de lazer e de educação musical de seus integrantes” (ibid., p. 4). Entendemos esta é uma visão restrita da atividade de educação musical, ainda mais considerando que no Brasil muitas pessoas só têm acesso a algum tipo de aprendizagem musical depois de adulto, ao ingressarem em um grupo coral. Na perspectiva de Penna (1990) “o trabalho de musicalização segue os mesmos princípios para qualquer faixa etária” (p.53). Ou seja, a aprendizagem musical pode ser desenvolvida com bebês, crianças, jovens, adultos e idosos, sendo necessário, obviamente, “[...] adaptar a linguagem, os estímulos motivacionais, o repertório, etc. Devem ainda ser consideradas as experiências de vida próprias de cada faixa, assim como a sua capacidade de abstração, que depende do estágio cognitivo em que se encontra (PENNA, 1990, p. 53).

Tomando a perspectiva de Penna (2008) sobre musicalização e educação musical, mostra-se inerente à atividade de canto coral um processo de aprendizagem, que será mais efetivo quando o profissional que conduz o grupo, regente/professor, tiver consciência deste processo. Figueiredo (1990) também

ressalta a função do canto coral como um momento de aprendizagem. Para o autor, todo o processo de ensaio deve contribuir para aperfeiçoar os conhecimentos musicais dos coralistas. O ensaio deve ser bem planejado, elementos do repertório devem oportunizar a aprendizagem de conceitos musicais e a técnica vocal é um recurso facilitador para a realização musical. “O coral é uma atividade eminentemente prática. Toda informação teórica, histórica ou estética só terá sentido quando facilitar a aprendizagem musical” (ibid. p. 33).

Verificamos que a literatura associa o regente ao educador musical. Podemos também fazer a relação inversa, a do educador musical como regente, não com o objetivo de substituir o regente, mas de fornecer ao professor de música habilidades para atuar com grupos musicais nas escolas, ou em outros espaços, e conduzir um trabalho eficaz de prática musical em conjunto. Neste sentido Fucci Amato (2009) declara que

[...] também o educador musical que atua na educação básica, no ensino de Arte ou em atividades extracurriculares na escola regular, muitas vezes exerce o papel de regente, pois, em muitos casos, por questões de infraestrutura e possibilidades materiais da escola, o grupo musical que é possível de se formar é um coro – que demanda apenas a própria voz do aluno e que resulta, outrossim, em benefícios especiais com relação a outras práticas musicais em grupo (FUCCI AMATO, 2009, p. 189).

Com a aprovação da lei 11.769/08, que inclui a música como conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica, as escolas deverão oferecer aos alunos o ensino de música. A voz, que é o instrumento comum ao ser humano, deve fazer parte da formação musical de qualquer indivíduo, podendo ser desenvolvido como uma atividade extracurricular, com a prática de canto coral oferecida pela escola, ou mesmo na prática de canto em conjunto com os alunos dentro das aulas de música. Vivemos numa sociedade onde a música, e especialmente o canto, faz parte da nossa vida diária, seja escutando canções no rádio, *jingles* na televisão ou cantando ‘parabéns a você’ numa festa de aniversário. Assim sendo, a educação vocal, dentro da aprendizagem musical do indivíduo, é extremamente importante, o que também traz benefícios para manter a saúde vocal e projeção na fala.

Na maioria das vezes, os integrantes dos grupos corais no Brasil ingressam na atividade coral sem conhecimento musical prévio, tendo no coro a “única escola de música”, onde “o regente acaba desenvolvendo diversos trabalhos de educação

musical” (FUCCI AMATO, 2007, p. 83). Em estudos da área de educação musical podemos acompanhar a publicação de diversas pesquisas e trabalhos brasileiros que evidenciam a atividade coral como um espaço de musicalização e de educação musical – (TEIXEIRA, 2010; AGUIAR; FREIRE, 2009; MALOTTI, 2006; GODOY, 2005; FIGUEIREDO, 1990; ANDRADE, 2005). O interesse e reconhecimento da atividade coral como um importante meio de educação musical pode ser constatado no aumento significativo das publicações sobre o canto coral nos congressos da Abem. No levantamento realizado por Chiarelli e Figueiredo (2010), nos anais dos congressos da Abem entre 1992 (primeiro encontro) até 2009, foram encontrados 66 trabalhos sobre canto coral. De 1992 a 2001 foram publicados somente seis trabalhos, enquanto de 2002 a 2009 foram sessenta, destacando-se o ano de 2009 com quinze trabalhos. Em 2010, quando foi publicado o levantamento, atualizamos os dados e encontramos dezessete trabalhos que tinham no título ou palavras-chave a palavra ‘coral’. Já Fernandes (2007) realizou um levantamento da produção de teses e dissertações em educação musical realizada em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Uma das sete especialidades da educação musical é denominada de ‘Educação Musical Coral’ e, entre 1997 e 2005, foram contabilizados quatorze trabalhos publicados.

A importância que o canto coral tem para a educação musical é evidente, como abordado pela literatura apresentada. Para trabalhar com grupos corais, a regência se torna um conhecimento indispensável. Conhecimento este que pode contribuir para o professor de música desenvolver suas atividades.

## 1.5 O CANTO CORAL E CONJUNTOS MUSICAIS NAS ESCOLAS

O canto coral historicamente vem acompanhando as atividades musicais desenvolvidas nas escolas em diversos países. Internacionalmente conhecido é o ‘método ativo’ implantado na Hungria pelo compositor e educador musical Zoltan Kodály (1882-1967), que tem como base a educação musical através do canto em conjunto. Em 1950 houve os primeiros experimentos de Kodály de educação musical através do canto coletivo nas escolas de uma cidade húngara, onde os alunos tinham aulas de música todos os dias, sendo o projeto implantado oficialmente nas escolas de todo o país nos anos seguintes (CHOKSY, 1987). No método Kodály, o

ensino de música se baseia no canto em grupo e no solfejo, por considerar a voz cantada a melhor forma de ensino e acessível a todos. “A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a idéia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer” (FONTERRADA, 2008, p. 155). Uma das características do método consiste na utilização da manossolfa, “um sistema que alia sinais manuais às notas musicais. Esse sistema ajuda a criança a ‘ler’ os sinais e a transformá-los em sons” (IDEM, p. 158).

No Brasil, o mais amplo projeto de educação musical nas escolas, até hoje, foi o Canto Orfeônico implantado por Villa-Lobos (1887-1959) a partir da década de 1930. Segundo Gilioli (2009), a prática do canto orfeônico no Brasil é, muitas vezes, equivocadamente atribuída a Villa-Lobos, pois, segundo o autor, “essa prática já havia se estabelecido de modo regular e bem desenvolvida nas escolas paulistas e mineiras desde a primeira década do século XX” (p. 689). Sobre a origem do canto orfeônico no Brasil, Goldemberg (2002) afirma que

[o] ideal do canto orfeônico tem suas raízes na França. No início do século XIX, o canto coletivo era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris e seu desenvolvimento propiciou o aparecimento de grandes concentrações orfeônicas que provocavam o entusiasmo geral. Na época, o sucesso desse empreendimento foi tal que surgiu até mesmo uma imprensa orfeônica (GOLDEMBERG, 2002, s/p).

O projeto do canto orfeônico nas escolas brasileiras também chegou a reunir grandes concentrações de pessoas em estádios, formando coros de centenas de alunos em apresentações anuais, regidos pelo próprio Villa-Lobos. Para viabilizar a prática do canto orfeônico nas escolas brasileiras, a direção da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) criou cursos destinados aos professores das escolas primárias para formar professores especializados que pudessem desenvolver o projeto nas escolas.

O Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico tinha por objetivo estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos, e tinha um currículo extenso: canto orfeônico, **regência**, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, disciplinas às quais foram incluídas história da música, estética musical, e, pela primeira vez no Brasil, etnografia e folclore. Paralelamente, criou-se o famoso Orfeão dos Professores, com aproximadamente 250 vozes, que estimulou o processo educativo e ofereceu uma importante

contribuição ao panorama cultural através de diversas apresentações altamente qualificadas (GOLDEMBERG, 2002, s/p, grifo nosso).

Através destes cursos podemos considerar o início oficial do ensino de regência na formação de professores para lecionarem música nas escolas brasileira, tendo como base o canto orfeônico. Enquanto na Hungria o Método Kodály foi ampliado e é até hoje bem sucedido, no Brasil o projeto de canto orfeônico estagnou-se e praticamente foi deixado de lado pelo sistema educacional. Para Goldemberg (2002), além de problemas políticos e metodológicos, os problemas de capacitação docente foram “fatores que determinaram o fim do canto orfeônico”, considerando a crescente demanda por professores e a criação de cursos emergenciais de férias “de formação qualitativa duvidosa [...] que nunca chegaram aos níveis desejados” (s/p).

Em ambos os projetos os professores de música assumiam a função de regente, de ‘liderar’ e ‘conduzir’ o ensino de música para estudantes em escolas através da atividade do canto coletivo. Para isso eles utilizavam elementos técnicos e metodológicos de regência, como o gestual para ‘comunicar’ o discurso musical e formas de ensinar o grupo a solfejar e cantar coletivamente. Esse é um exemplo de como estes dois cargos – professor de música e regente – se relacionam em atividades de educação musical, especialmente em grupos.

Como resultado dos projetos de educação musical através do canto coral de Villa-Lobos, no Brasil, e Kodály, na Hungria, “o canto coral é tido, com frequência, como um instrumento privilegiado de musicalização” (PENNA, 1990, p. 68), pois foi um paradigma na prática da educação musical por várias décadas no Brasil e ainda hoje exercido na Hungria. Apesar disso, Penna (1990) questiona a idéia de o canto coral ser considerado “o meio de musicalização por excelência” (p. 69), considerando que ele pode ser utilizado nas escolas, “mas não de modo exclusivo” (p. 69-70).

Usualmente as atividades de grupos musicais podem ser desenvolvidas nas escolas de duas formas: 1) como trabalho de prática musical em conjunto dentro da disciplina de música ou de arte; 2) como atividades extracurriculares, como corais, bandas e fanfarras ou orquestras. Para trabalhar como professor nas escolas de educação básica a partir da quinta série (ano), a LDB 9.394/96 exige formação superior em cursos de licenciatura. Já para atividades extracurriculares não há esta

exigência. Considerando que é necessária a performance musical dentro de disciplinas que ensinam música nas escolas, e o professor provavelmente terá que trabalhar com grupos de alunos, conhecimentos de regência, ao menos básicos, são importantes para o professor conduzir o trabalho em grupo. Também no trabalho com grupos corais e instrumentais estáveis dentro da escola, nas atividades extracurriculares, o domínio das técnicas de regência e dinâmicas de ensaios acaba sendo necessário para o regente/professor desenvolver o trabalho.

As políticas governamentais para a educação estão estimulando as escolas de educação básica a ampliarem o turno das aulas para os alunos, oferecendo atividades complementares no turno inverso. O senso escolar de 2010, apresentado pelo INEP, aponta um aumento significativo nas atividades complementares oferecidas pelas escolas de educação básica de 2009 para 2010. Entre elas, constam: a) Banda Fanfarra, Percussão, que em 2009 teve 38.501 matrículas contra 100.206 em 2010, um aumento de 160,3%; e b) Canto Coral, que em 2009 tinha 47.780 matrículas contra 79.015 em 2010, um aumento de 65,4% (INEP)<sup>3</sup>. A perspectiva é que na próxima década este crescimento será ainda maior, pois no Plano Nacional de Educação 2011 – 2020, a meta seis prevê: “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica” (PNE), o que exigirá um aumento significativo na oferta de vagas das atividades complementares, que não fazem parte do currículo escolar.

Um bom exemplo para ilustrar a presença das atividades de canto coral, orquestras e bandas como atividades complementares é o da rede estadual de ensino de Goiás, que é o maior projeto de implantação da educação musical no Brasil do qual temos conhecimento atualmente. O objetivo é inserir o ensino de música como disciplina curricular em todas as escolas da rede estadual, abrindo concursos para professores licenciados em música. Além desta proposta curricular, a Secretaria de Educação do estado mantém os Projetos de Atividades Educacionais Complementares – PRAEC, oferecendo aprendizagens nas diversas atividades artísticas, sendo as de música: bandas e fanfarras, ensino coletivo de violão e coral, que são realizadas no contraturno das aulas. “O caráter destes projetos seria ampliar saberes específicos em uma das linguagens artísticas, de

---

<sup>3</sup> [http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao\\_censo2010\\_201210.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf), acesso em Fevereiro de 2011.

acordo com o interesse do aluno. Para os projetos foi autorizada contratação de profissionais especialistas em cada linguagem artística” (ALCÂNTARA, 2009, p. 66). Bertunes (2009) aborda a experiência do ensino de música através das bandas estudantis na cidade de Goiânia/GO e Cruvinel (2009) sobre o Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Para atuar nos grupos corais e bandas e fanfarras no projeto PRAEC foram realizados concursos de cargos técnicos para regentes formados no curso de bacharelado em regência. Considerando que regentes formados nos cursos de bacharelado em regência também atuam em espaços educacionais e projetos sociais, sendo a atividade coral no Brasil essencialmente amadora, Teixeira (2005) reforça que existe “a necessidade de uma abordagem sobre didática coral durante a formação superior” nos cursos de regência (p. 150).

Já a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estruturou a presença da música nas escolas através dos chamados Centros Musicais, onde cerca de 93% das instituições de ensino oferecem atividades musicais, contemplando atividades curriculares e extracurriculares (WOLFFENBÜTTEL, 2009). Vários professores de música são concursados no município e existe a proposta de ampliar o número do corpo docente para desenvolverem as atividades musicais em todas as escolas municipais. A organização das atividades dos Centros Musicais está dividida em oito núcleos, sendo que “cada núcleo possui uma escola-eixo, a qual é responsável pela articulação musical entre as demais escolas integrantes do núcleo. Os núcleos musicais são Orquestral, Banda Escolar, Percussão, Violão, Canto Coral, Hip Hop, Música e Tecnologia, Música na educação infantil” (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 576-577). Os ‘regentes’ das orquestras e corais são escolhidos entre os concursados em licenciatura em música que possuem conhecimentos em regência, demonstrando a importância de seu estudo na formação dos professores.

Em sua dissertação de mestrado, Costa (2009) apresenta reflexões sobre sua experiência de dezesseis anos como regente de coros juvenis em escolas do Rio de Janeiro pesquisando as peculiaridades que envolvem a formação e manutenção de um coral de adolescente, defendendo a sua inserção nas escolas de Ensino Médio. Lelis, Schimiti e Garcia (2009) relatam o projeto desenvolvido pela prefeitura municipal de Londrina/PR, chamado “um canto em cada canto”, cujo objetivo é desenvolver a educação musical através do canto coral nas escolas municipais das regiões periféricas da cidade. Para as autoras, além da “oportunidade de vivência da

atividade musical dentro do ambiente escolar” (p. 1047), o projeto contribui “em relação à sua amplitude social, como em relação à modificação do universo cultural das pessoas envolvidas pelas escolas” (p. 1045), tanto alunos como familiares, considerando o contexto de vulnerabilidade social vivido pelos alunos.

Além dos exemplos apresentados no contexto educacional brasileiro, podemos visualizar o desenvolvimento das atividades de grupos musicais também em outros países. Com um nome parecido com o projeto exposto anteriormente, Oscar Escalada (2009) publicou um livro com a intenção de difundir o canto coral nas escolas argentinas. Com o título de “*Un coro en cada aula: manual de ayuda para el docente de música*”, o autor apresenta informações que auxiliam o professor a conhecer as necessidades e possibilidades para desenvolver a atividade coral nas escolas. Conforme o autor, “ao estar à frente de um coro de escola, o professor tem se transformado num regente coral, pois ambas as funções são didáticas, mas as funções do regente têm suas especificidades” (ESCALADA, 2009, p. 74). Considerando as especificidades de atuação de um regente de coro, Escalada ensina conteúdos básicos que o professor precisa saber para desenvolver a atividade com as crianças, como: aspectos da anatomia vocal e desenvolvimento vocal das crianças e adolescentes, possibilidades de repertório para cada faixa etária, problemas possíveis a ocorrerem nos ensaios e suas prováveis soluções, técnica vocal, métodos pedagógicos e situações enfrentadas no dia-a-dia do trabalho do regente. O livro pode ser uma ótima fonte de consulta e instrução para um professor de música, mas, sozinho, dificilmente desenvolverá um regente, justamente por questões ‘específicas’ da atividade, que envolve exercícios exclusivamente práticos e que dependem de um grupo de pessoas (cantores ou instrumentistas) para exercitar.

Os Estados Unidos tem um programa amplo de educação musical nas escolas, baseado principalmente nas atividades optativas oferecidas aos alunos. Abrahams (2005) contextualiza que, na década de 1980, os programas musicais escolares quase foram eliminados pelas reformas educacionais propostas, que enfatizavam outros conhecimentos. Como resultado houve uma grande mobilização das associações de artes para “desenvolver padrões nacionais que definem o que toda criança [norte]americana deve saber e poder fazer em artes” (ibid. p. 59). Na área da música surgiu o padrão nacional para educação musical que foi

desenvolvido por professores de música, professores universitários e educadores de artes em todos os níveis, tornando-se lei em 1994. Esse documento ficou conhecido como MENC e possui nove padrões de conteúdo para as atividades de educação musical:

Um: Cantar, sozinho e com outros, um repertório variado de músicas.  
Dois: Tocar instrumentos, sozinho ou com outros, um variado repertório de músicas.  
Três: Improvisar melodias, variações e acompanhamentos.  
Quatro: Compor e arranjar música com diretrizes especificadas.  
Cinco: Ler e escrever música.  
Seis: Ouvir, analisar e descrever música.  
Sete: Avaliar música e performances musicais.  
Oito: Compreender relações entre música, outras artes e disciplinas fora das artes.  
Nove: Compreender música em relação à história e à cultura (MENC, apud ABRAHAMS, 2005, p. 59, tradução nossa).

Além desses nove padrões gerais, o documento possui diretrizes muito mais completas e específicas do que deve ser desenvolvido nas escolas e “para cada conteúdo do padrão existem pontos de referência para estudantes nas séries K-4, 5-8 e 9-12”<sup>4</sup> (ABRAHAMS, 2005, p. 59), além de obrigar as instituições a oferecerem estrutura adequada para a realização das atividades musicais nas escolas (partituras, livros, instrumentos, espaço físico com boa acústica e espaçoso, etc.). Para citar um exemplo: “ao menos um grupo de interpretação (ex. grupo de jazz, madrigal, coro de espetáculo ou gospel), além de banda, orquestra e coros, deverá ser oferecido para cada 300 alunos na escola” (MENC, apud ABRAHAMS, 2005, p.60). Abrahams (2005) apresenta, para cada um dos nove itens do conteúdo padrão (apresentados anteriormente), sugestões de como os professores-regentes podem projetar o currículo para incorporá-los através da prática do canto coral nas escolas.

---

<sup>4</sup> Período do 1º ao 12º ano. Equivalente ao Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

## 1.6 LEGISLAÇÃO RELACIONADA À FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Através da revisão de documentos que normatizam o ensino brasileiro, tanto da educação básica quanto de formação do professor de música, foi possível delinear implicitamente e explicitamente a presença do ensino de regência nos cursos de licenciatura em música.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e “os objetivos propostos [nos PCN] concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade” (BRASIL, 1997a, p. 47). Os PCN, junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais, são resultado do que consta no inciso IV do artigo 9º da LDB 9.394/96 que prevê que:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Neste sentido, os PCN são documentos de referência para que as escolas de educação básica possam se basear na construção do projeto pedagógico escolar. Nos PCN do ensino fundamental constam atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de música nas escolas e envolvem conhecimentos de regência.

Nos PCN-Arte para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, há menção de serem desenvolvidas “interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola” (BRASIL, 1997b, p. 54). Reforçando a prática coletiva em grupo, recomenda-se a “utilização do sistema modal/tonal na prática de canto a uma ou mais vozes” (ibid. p. 55). Estas recomendações são destinadas para crianças com faixa etária entre 6 a 9, 10 anos de idade, ficando implícito o trabalho de canções folclóricas ao sugerir o trabalho de músicas modais.

No documento dos PCN-Arte para 5ª a 8ª série (ano), nos conteúdos de música a serem desenvolvidos nas escolas, a prática de canto coral, de conjuntos instrumentais e de banda é explicitada:

- Improvisação, composição e interpretação com instrumentos musicais, tais como flauta, percussão etc., e/ou vozes (observando tessitura e questão de muda vocal) fazendo uso de técnicas instrumental e vocal básicas, **participando de conjuntos instrumentais e/ou vocais**, desenvolvendo autoconfiança, senso crítico e atitude de cooperação.
- Interpretação, acompanhamento, recriação, arranjos de músicas do meio sociocultural, e do patrimônio musical construído pela humanidade nos diferentes espaços geográficos, épocas, povos, culturas e etnias, **tocando e/ou cantando individualmente e/ou em grupo (banda, canto coral e outros)**, construindo relações de respeito e diálogo (BRASIL, 1998, p. 81, grifo nosso).

Mesmo sendo documentos sem caráter obrigatório, estas recomendações que constam nos PCN são enfatizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, sendo este último um documento obrigatório:

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, [...], bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001, p. 5).

Conforme a resolução que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em música (BRASIL, 2004), a regência consta no inciso II do artigo 5º como conteúdo específico a ser desenvolvido nos cursos de graduação em música. Mesmo considerando que as diretrizes não focalizam especificamente o bacharelado ou a licenciatura, é possível considerar esta orientação sobre a Regência para ambos os cursos.

Art. 5º O curso de graduação em Música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:[...]  
II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, composicional, Estético e de **Regência**:[...] (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Estes documentos norteadores da educação brasileira indicam claramente a necessidade do professor de música ser capaz de utilizar a regência em sua prática, com o objetivo de realizar atividades musicais em grupo, sejam elas cantadas ou tocadas. Estas indicações da legislação, portanto, afetam os currículos dos cursos de licenciatura em música, que devem incluir a regência na formação de professores.

### 1.7 A REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

O estudo sobre a regência na formação do professor de música é um assunto pouco desenvolvido na literatura brasileira. Na literatura internacional existem vários trabalhos que abordam a atuação do professor como regente nos grupos corais, orquestrais e bandas nas escolas, especialmente norte-americanas, onde são atividades optativas para os alunos e a educação musical já está estabelecida no currículo das escolas (BATTERSBY, 2009; WILSON, 2003; BARRESI, 2000). Desta forma, os cursos que formam professores possuem disciplinas de regência, onde vários destes professores atuarão como regentes em coros, orquestras ou bandas escolares.

Madsen (2009) realizou um estudo com alunos de graduação em música da Argentina e Estados Unidos. A autora explica que quase todos os programas de graduação em educação musical incluem a regência em seus currículos e que muitas universidades instituíram programas de regência em suas escolas de música.

Já no contexto europeu, Ibarretxe e Díaz (2008) apresentam um panorama da presença de grupos corais nas escolas e como ocorre o ensino de regência na formação de professores em alguns países. O relato é resultado da Conferência Europa Cantat que foi realizada em Veneza, na Itália, em 2004, tendo representantes de instituições corais de 25 países europeus, com o objetivo de descrever a situação do canto coral infantil e juvenil nos diversos países. Entre os assuntos abordados no encontro constam:

o canto nas escolas; a formação de professores de música e regentes de coro; a importância da regência de coros infantis, como campo especial de formação; e os modelos de cooperação existentes entre a educação musical formal (escolas, conservatórios e universidades) e a não formal

(federações e organizações corais) (IBARRETXE; DÍAZ, 2008, p. 8, tradução nossa).

Os representantes da maioria dos países europeus presentes no congresso advertiram a escassez da presença da música e do canto na educação musical das crianças e jovens. Dentro deste contexto, a recomendação proposta é de que “a música, o canto e a regência coral deveriam ter um papel importante na formação dos professores da escola primária e secundária; por isso deveria também ser reconhecida a sua importância na integração destas disciplinas nos currículos (IBARRETXE; DÍAZ, 2008, p. 8). Por outro lado, existiam diferenças notáveis entre os diferentes países, sendo que alguns deles possuem projetos inovadores para a promoção do canto nas etapas iniciais e a formação de professores em regência coral infantil:

- França: forma muitos regentes de coros infantis e juvenis, sendo que a voz ocupa um lugar importante na formação das crianças da escola primária. Nas escolas secundárias, os futuros professores de música têm que estudar regência coral, proliferando os cursos de formação nos últimos anos. Periodicamente são desenvolvidos projetos de colaboração entre instituições formais e não formais para oferecer cursos de regência coral;
- Inglaterra: a *British Federations for Young Choirs* oferece ajuda aos centros escolares por meio dos ‘animadores musicais’, que visitam as escolas interessadas e trabalham o canto nas aulas. O professor responsável pelas turmas observa e aprende a desenvolver as atividades, podendo ele mesmo continuar o trabalho iniciado pelos ‘animadores’, que também são responsáveis por organizar os concertos corais nas escolas;
- Bélgica: para promover o canto nas escolas primárias, implantou o projeto *Attakatamoeva*, propondo cursos de reciclagem para que os professores pudessem desenvolver estas atividades de canto, levando um regente de coros para ensinar e supervisionar os professores em classe;
- Espanha: as federações de coros espanholas intensificaram a edição de livros com peças corais infantis e, desde 2002, oferecem cursos de pedagogia e regência coral infantil (para diferentes faixas etárias), onde há grande procura pelos professores de escolas, sendo um dos objetivos a inserção da prática coral no ambiente escolar (IBARRETXE; DÍAZ, 2008).

Na literatura brasileira foram encontrados poucos trabalhos que analisam e contextualizam o ensino de regência na formação do professor de música (FIGUEIREDO, 2006; FUCCI AMATO, 2006, 2009; LAKSCHEVITZ, 2006; TEIXEIRA, 2010). Nestes trabalhos, diferentes aspectos são abordados, todos reforçando a importância da regência na formação de professores de música.

Figueiredo (2006) apresenta relato de pesquisa desenvolvida com estudantes de licenciatura em música e analisa a importância da regência na formação dos educadores musicais. O autor apresenta ainda alguns dos objetivos da disciplina de regência coral que estão presentes na formação do licenciando em música na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC):

O objetivo geral das disciplinas é preparar o estudante do curso de licenciatura em música para a utilização da regência em sua prática pedagógica e refletir sobre a prática da regência como instrumento de educação musical. Outros objetivos específicos das disciplinas freqüentadas pelos participantes desta pesquisa são os seguintes:

- Capacitar o aluno a exercer atividades básicas de regência musical em escolas e outros espaços sociais;
- Discutir as funções da regência e do regente;
- Compreender e exercitar os gestos convencionais da regência;
- Conhecer, observar e experimentar diferentes técnicas de ensaio;
- Reger peças musicais aplicando e exercitando o conhecimento adquirido em grupos diversos (FIGUEIREDO, 2006, p. 887).

Os objetivos propostos têm a intenção de oferecer subsídios para o professor desenvolver suas atividades em grupos musicais escolares e não escolares, ao compreender e praticar o gestual básico, dinâmicas de trabalho nos ensaios, partindo do princípio que a prática de regência pode ser um instrumento de educação musical.

Lakschevitz (2006) investiga possibilidades de temas para montar o “conteúdo programático da Classe de Regência Coral, do Instituto Villa-Lobos/UNI-RIO” (p. 1). O autor mostra-se preocupado em como organizar o programa da disciplina e questiona como ele pode promover “o desenvolvimento técnico do aluno, mas que seja também incentivador da criatividade e flexibilidade cada vez mais necessárias ao profissional de música nos dias de hoje?” (IDEM). Para verificar as possibilidades dos conteúdos programáticos para a ‘Classe de Regência Coral’, Lakschevitz consulta a grade curricular e ementas de outras universidades.

Após analisar as ementas dessa matéria em duas universidades cariocas, me surge como fator de fundamental importância o estabelecimento de prioridades com relação aos assuntos tratados na mesma. Entre os elementos envolvidos na formatação desse curso, alguns têm natureza invariável, como a duração de dois semestres do curso (que podem ser consecutivos ou não), a carga horária (30 horas semestrais) e o espaço físico (uma sala com piano, quadro negro e alguns espelhos). Outros são flexíveis, como o número de alunos aceitos por semestre, a colocação desse curso na grade curricular geral do aluno (há poucos pré-requisitos), o sistema de avaliação e o conteúdo programático (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 1).

Lakschevitz enfatiza que na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) a maior parte dos alunos da 'Classe de Regência' são matriculados no curso de licenciatura em música. Segundo o autor, "o conteúdo dessa cadeira pode se transformar numa eficiente ferramenta de trabalho", mas alerta considerando que "facilmente pode se encaixar numa prateleira com o rótulo 'coisas que precisei aprender, mas que nunca mais usarei'" (IDEM). Essa é uma preocupação legítima de Lakschevitz, pois o ensino de regência não pode ser desconectado da prática profissional do professor de música, que trabalhará com crianças, adolescentes e adultos nas escolas (prioritariamente), mas também em outros espaços, com atividades vocais e instrumentais em grupo em projetos sociais, ou ainda com grupos corais e instrumentais amadores em diversos segmentos da sociedade. Sendo este o contexto do professor de música, um ensino de regência no curso de licenciatura em música que enfatiza somente aspectos técnicos da regência, através de um repertório tradicional, fará pouco sentido para o aluno, dificultando a transposição destes conhecimentos para a sua prática profissional.

Fucci Amato (2006) apresenta e discute as atividades realizadas nas disciplinas de Regência Coral I e Regência Coral II no curso de licenciatura em música da Faculdade de Música Carlos Gomes/SP. Em 2009 a autora relata as experiências desenvolvidas na disciplina de regência coral do curso de especialização em educação musical da mesma faculdade. Para a autora, "o papel da regência coral na formação do educador musical contemporâneo é uma questão de profunda relevância e merece a atenção dos docentes e pesquisadores da área de música" (FUCCI AMATO, 2009, p. 189). Com isso, a autora também salienta que a regência é um conhecimento importante para o desenvolvimento da educação musical, sendo que todo educador musical deveria possuí-lo.

Teixeira (2010) apresenta ações pedagógicas relativas às disciplinas de Prática de Conjunto Vocal no curso de licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA, sendo que a regência é um dos enfoques trabalhados nestas disciplinas. A autora esclarece que a maioria dos alunos que frequentam estas disciplinas já cursaram a disciplina de regência e que “são estimulados a trabalharem com o gestual apropriado” ao ensaiarem os arranjos produzidos por eles na disciplina (TEIXEIRA, 2010). A autora destaca ainda que “o foco principal do trabalho vocal deste semestre [3º dos 4 semestres oferecidos] é dar ferramentas aos alunos/as para que possam elaborar seus próprios arranjos vocais e que sejam capazes de ensiná-los a um grupo” (Teixeira, 2010, s/p).

A aptidão para a compreensão do contexto de atuação, seja ele a escola ou qualquer outro ambiente onde o professor irá desenvolver a prática vocal em conjunto, envolve a capacidade de ‘leitura’ de seu ambiente de trabalho, daquilo que lhe é exigido enquanto profissional, aprendendo a lidar com expectativas do meio no qual está inserido e suas próprias expectativas enquanto **educador/regente**; demanda, dessa maneira, compreensão da malha de fatores que influenciam sua atuação naquele contexto específico. (TEIXEIRA, 2010, s/p, grifo nosso).

Teixeira (2010) parte do princípio que o professor de música, que trabalha com grupos nas escolas ou em outros espaços, deverá desenvolver atividades de prática vocal. Para isso, este ‘educador/regente’ precisa ter em sua formação a prática do canto e a regência para desenvolver a atividade de canto em conjunto. No caso do curso do IPA, onde há quatro semestres de prática coral, os alunos desenvolvem também a prática de regência, regendo as músicas desenvolvidas nas disciplinas. Isto demonstra que a regência também pode estar presente no currículo dos cursos em outras disciplinas que não a de regência, contribuindo para sistematizar este conhecimento em várias etapas da formação do professor.

## 1.8 CURRÍCULO

Quando falamos em algum conhecimento, como está estruturado e é aplicado nas instituições de ensino, estamos, inevitavelmente, abordando o assunto currículo, tanto dentro da concepção tradicional ou técnica quanto na concepção crítica e pós-crítica. O presente trabalho pesquisa sobre a presença da regência e sua função na formação do professor de música. Por isso, compreender algumas correntes de

estudo e pesquisas na área de educação musical sobre o currículo contribuem para contextualizar e dar suporte aos dados que serão apresentados. “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, 2007, p. 15).

Silva (2007) classifica em três categorias os estudos sobre currículo: Teoria Tradicional de um lado, e Teorias Crítica e Pós-crítica de outro. A teoria tradicional de currículo tem sua inspiração na ‘administração científica’ proposta por Taylor, tendo como palavra-chave ‘eficiência’, e teve o primeiro livro publicado em 1918 por Bobbitt. “No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2007, p. 12). Outro livro sobre currículo foi publicado em 1949 por Ralph Tyler e consolidou o modelo tradicional de currículo. As teorias tradicionais de currículo se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo, tendo como questão central ‘o que?’ e ‘como?’ deve ser ensinado, “eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” (ibid. p. 30).

Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas argumentam que não existe uma teoria neutra, científica ou desinteressada, pois elas implicam, inevitavelmente, em relações de poder. Elas estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. A questão que estas teorias se concentram não envolve somente ‘o que?’, mas principalmente o ‘por que?’. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 2007, p. 30).

As teorias críticas colocam em evidência vários conceitos que envolvem as relações de poder, como o de hegemonia, numa visão neomarxista de Michael Apple. Nesta visão o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas e “a preocupação é com as formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos (SILVA, 2007, p. 46). Outro teórico da teoria crítica é Henry Giroux, que considera o currículo como política cultural, um local onde se produzem e se criam significados sociais e culturais. Já a crítica de Paulo Freire sobre currículo

pode ser sintetizada no conceito de “educação bancária”, que “concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno” (ibid. p. 58).

Um conceito elaborado pelas teorias críticas de currículo é o de ‘currículo oculto’, que consiste em “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de métodos e objetivos” (APPLE, 2006, p. 127). Através do currículo oculto se ensina, em geral, o conformismo, a obediência e o individualismo. Alguns elementos que fazem parte do currículo oculto, segundo Silva (2007) são: 1) relações sociais da escola; 2) a organização do espaço escolar; 3) o ensino do tempo; 4) através de rituais, regras, regulamentos, normas; 5) divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar (p. 79).

As teorias pós-críticas do currículo envolvem vários temas em discussão na sociedade contemporânea: a) currículo multicultural, que critica os valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum, pois a cultura nacional comum confunde-se com a cultura dominante; b) relações entre gênero e feminismo, atacando a estrutura da sociedade patriarcal; c) currículo como narrativa étnica e racial, trazendo críticas sobre as diversas formas de racismo; d) teoria *queer*, focaliza a questão da identidade sexual; e) teoria pós-colonialista do currículo, que analisa a complexidade “das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no presente momento” (SILVA, 2007, p. 125); f) perspectiva pós-moderna, onde “tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno” (ibid., p. 114). Para Silva (2007) “o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (p. 116).

As perspectivas de compreender o currículo, tecnicamente ou criticamente, auxiliam para analisar todo o contexto de aprendizagem, especialmente nas instituições de ensino, que têm como atribuição institucionalizada o ensino e a aprendizagem. Porém,

depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de

ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico, o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz [...]. É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são *considerados válidos?*” (SILVA, 2007, p. 147-148).

No caso deste trabalho, que envolve o estudo de currículos dos cursos de licenciatura em música, vimos que as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em música apresentam diversos conteúdos que devem ser desenvolvidos, entre eles o de regência. Dentro da perspectiva das teorias críticas, este documento reflete a relação de poder que envolve a construção dos currículos, já que as DCN são documentos obrigatórios. Assim, cabe aos cursos acatar decisões já estabelecidas. A regência é considerada um conhecimento válido pela legislação para a formação dos professores de música, mas, segundo as teorias críticas, por que ela é considerada um conhecimento válido? Ou ainda, quanto tempo ou em que atividades serão desenvolvidas as práticas de regência? Estas são perguntas que qualquer curso de licenciatura em música deve fazer ao construir o seu currículo. Essas questões fazem parte dos objetivos desta pesquisa. Para buscar algumas respostas, este trabalho consultou a comunidade acadêmica, principalmente os alunos de licenciatura em música, que geralmente são os que menos têm o “poder” das decisões sobre o currículo de seus cursos. Desta forma, esta pesquisa pretende contribuir para visualizar a presença da regência nos currículos dos cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil, relacionando a legislação, coordenadores, professores de regência e, especialmente, os futuros professores de música.

A área de educação musical vem debatendo há algum tempo sobre os currículos dos cursos de licenciatura em música, abordando temáticas dentro das perspectivas críticas e pós-críticas, procurando reformar os currículos para se adequarem aos novos paradigmas de sociedade e da pós-modernidade. Na disciplina de música e currículo do mestrado da UDESC, realizamos um levantamento dos artigos publicados na revista da Abem que envolvessem discussões sobre currículo e os analisamos. Entre 1997 e 2009 foram encontrados

vinte artigos, que tratavam, principalmente, da legislação e seus impactos nos cursos superiores de música.

Freire (1999) realizou um dos primeiros trabalhos na área de educação musical sobre currículo nos cursos de graduação em música do Brasil. Na época a autora criticava o fato de que “os cursos de graduação em música lidam com o saber sistêmico, relacionado a uma realidade que não é brasileira, e não trabalham com o saber dialético, crítico e transformador de uma dada sociedade em que se insere” (p. 136); a autora ainda enfatizava que “questionar os currículos de graduação em música, a partir da função social da música, é, em certa medida, questionar o papel social desses currículos e desses cursos” (FREIRE, 1999, p. 137).

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realizar esta pesquisa foram programadas duas etapas. Primeiro definiu-se restringir este estudo na Região Sul do Brasil, fazendo o levantamento de que instituições ofereciam o curso de licenciatura em música e verificar se o estudo de da regência (vocal e/ou instrumental) estava presente no currículo destes cursos, obtendo assim um panorama para dar sequência à pesquisa. A partir deste panorama, verificou-se a presença do ensino de regência em todos os cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil. Na segunda etapa optou-se por desenvolver um estudo de casos múltiplos, compreendendo qualitativamente como três cursos de licenciatura em música, um de cada estado da Região Sul, abarcam a regência em seus currículos, a partir da perspectiva de coordenadores, professores de regência e alunos sobre a relevância deste conhecimento na formação e atuação profissional do professor de música.

### 2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

A abordagem qualitativa mostra-se adequada para o desenvolvimento desta pesquisa. Creswell (2007) considera que um dos principais motivos para realizar um estudo com abordagem qualitativa é que este estudo é exploratório. Isto que dizer “[...] que ainda não foi escrito muita coisa sobre o tópico ou sobre a população em estudo, e o pesquisador tenta ouvir os participantes e construir um entendimento baseado nas idéias deles” (p. 46). Com esta abordagem, busca-se entender de que maneira a regência está presente na formação do professor de música, temática que ainda é quase inexistente na literatura brasileira, levando em conta os pontos de vista de alunos, professores de regência e coordenadores de três cursos de licenciatura em música.

Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características que devem estar presentes nas pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa, possuindo elas diferente graus de intensidade, dependendo dos objetivos da pesquisa. São elas:

1 - participação ativa do investigador na coleta dos dados, devendo estes serem recolhidos em seu ambiente natural. No caso desta pesquisa, o investigador visitou pessoalmente as três instituições definidas para o estudo de casos múltiplos, sendo

ele mesmo o entrevistador dos professores e coordenadores e quem aplicou o questionário aos alunos.

2 - descrição dos dados levando em conta a forma como eles foram registrados ou transcritos, procurando compreender determinada situação ou visão do mundo, e como as pessoas dão sentido aos eventos. Desta forma, os dados coletados na abordagem qualitativa não se limitam a reduzir as narrativas dos investigados ou textos de documentos em variáveis ou símbolos numéricos.

3 - maior importância no processo do trabalho do que no produto, procurando analisar os dados de forma indutiva, sendo os resultados construídos a partir das concepções e experiências particulares dos envolvidos com a pesquisa, sem ter por objetivo confirmar hipóteses construídas previamente.

4 – construção do conhecimento levando em conta a perspectiva dos participantes da pesquisa, considerando o significado atribuído por eles de extrema importância. Por isso, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), resultando em uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Em relação a este diálogo, entre investigador e informador, os autores qualitativos reconhecem que não há neutralidade absoluta, pois a vivência do pesquisador necessariamente irá influenciar certas decisões durante a pesquisa.

## 2.2 LEVANTAMENTO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Na primeira etapa desta pesquisa foi realizado um levantamento para verificar que instituições ofereciam o curso de licenciatura em música na Região Sul do Brasil, contemplando os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. O propósito deste levantamento foi verificar quantas instituições ofereciam o curso de licenciatura em música, verificar se a regência estava presente no currículo destes cursos e, se estivesse presente, como ela estava estruturada no currículo dos cursos de formação de professores de música. A partir destas informações selecionou-se as instituições que fazem parte do estudo de casos múltiplos.

Numa primeira consulta ao Cadastro das Instituições de Ensino Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>5</sup>, realizada em Outubro de 2009, havia dezessete instituições cadastradas que ofereciam o curso de licenciatura em música na Região Sul do Brasil. Os sites destas dezessete instituições foram consultados, fornecendo algumas informações gerais sobre elas (cidade sede, criação da instituição, dependência administrativa – pública ou privada), informações sobre os cursos de licenciatura em música (criação do curso, turno das aulas, últimas reformas curriculares), e informações sobre como a regência está inserida na estrutura curricular dos cursos que formam professores de música (número de disciplinas de regência obrigatórias e eletivas ou outras disciplinas que envolvem elementos de regência, etapas destas disciplinas, quantidade de créditos por semestre e carga horária total).

No início de 2010 foram realizadas novas consultas ao site do INEP onde foram encontradas mais três instituições oferecendo o curso de licenciatura em música, todas privadas e com cursos recentemente criados, passando a fazer parte do universo desta pesquisa vinte instituições que possuem o curso de formação de professores de música na Região Sul do Brasil. Estes cursos novos foram incorporados a este levantamento somente após a definição das instituições que fazem parte do estudo de casos múltiplos, mas a inclusão de tais cursos não modificou o critério adotado para a escolha das três instituições que foram destacadas para a realização do estudo de casos múltiplos.

Duas das vinte instituições não possuíam a estrutura curricular do curso de licenciatura em música no site e foi solicitado, através de e-mail, este documento e a ementa das disciplinas, obtendo assim as informações necessárias dos respectivos cursos para a primeira etapa da pesquisa.

Através deste levantamento foi possível verificar a presença do ensino de regência no currículo de todos os vinte cursos de licenciatura em música da Região Sul. Destes, apenas dois cursos não possuíam a regência como disciplina, tendo a regência como conteúdo integrante de outras disciplinas do currículo. As informações destes vinte cursos foram reunidas e organizadas para análise e discussão.

---

<sup>5</sup> [www.educacaosuperior.inep.gov.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br)

Os resultados deste levantamento forneceram subsídios para compreender melhor de que forma os cursos abrangem a regência, e com isso definir com maior clareza os procedimentos adotados na segunda etapa da pesquisa, onde foi realizado um estudo de casos múltiplos com três cursos da Região Sul do Brasil. Os resultados deste levantamento são apresentados no capítulo 3.

### 2.3 ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

A segunda etapa da pesquisa consistiu no estudo de casos múltiplos que, segundo Yin (2005), é quando um estudo contém mais de um caso único, mas mantém os mesmos princípios do estudo de caso: “estudos de caso único e de casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso” (p. 33). Quando o pesquisador estuda dois ou mais assuntos, ambientes ou base de dados, ele está realizando um estudo de casos múltiplos (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

O estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto na vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Desta forma, o método do estudo de caso pode ser desenvolvido quando se lida com condições contextuais – acreditando que elas podem ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo (YIN, 2005, p. 32). Martins (2006) considera o estudo de caso uma “pesquisa naturalística” por investigar os fenômenos dentro de seu contexto real, enfatizando que o pesquisador possui pouco controle sobre as manifestações e eventos que ocorrem nos fenômenos.

No estudo de caso o pesquisador deve explorar em profundidade o seu caso, que pode ser um programa, um fato, uma atividade, um processo, uma pessoa ou um grupo de pessoas (CRESWEL, 2007). No presente estudo, os casos investigados foram três cursos de licenciatura em música e, tendo o enfoque qualitativo, procura “descrever, compreender e explicar comportamentos, discursos e situações” (MARTINS, 2006, p. 23).

Outra característica do estudo de caso é o uso de diversas técnicas de coleta de dados que podem ser combinadas visando uma melhor qualidade da pesquisa (CRESWEL, 2007; MARTINS, 2006). As técnicas de coleta de dados utilizadas

nesta pesquisa foram: análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas, e questionário.

Yin (2005) salienta que as evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes e o estudo global é visto como algo mais robusto. Aconselhando sobre a escolha de desenvolver um estudo de caso único ou de casos múltiplos, o autor sugere que

[...] quando você tiver escolha (e recursos) é melhor preferir projetos de casos múltiplos a projetos de caso único. Mesmo que você só possa fazer um estudo de caso 'de dois casos', suas chances de fazer um bom estudo de caso serão melhores do que usar um projeto de caso único. Os projetos de caso único são vulneráveis no mínimo porque você terá apostado 'todas as suas fichas num único número'. Mais importante do que isso, os benefícios analíticos de ter dois (ou mais) casos podem ser substanciais (YIN, 2005, p. 75).

Levando isto em consideração, optou-se por desenvolver o estudo de casos múltiplos, conseguindo assim ter a presença de um curso de cada estado da Região Sul do Brasil.

### **2.3.1 A Escolha dos Casos**

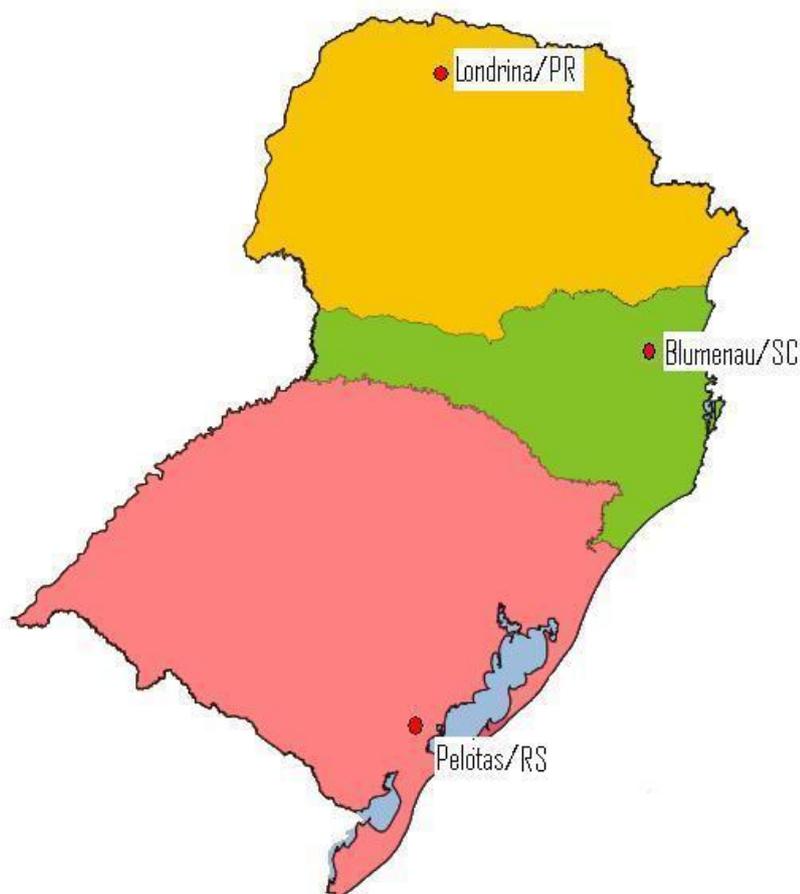
Após verificar que a regência estava presente no currículo de todos os cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil, a próxima fase foi definir quais dos vinte cursos fariam parte da segunda etapa da pesquisa para constituir o estudo de casos múltiplos, obtendo assim o aprofundamento sobre a presença da regência nestas instituições. Dentre as várias possibilidades de escolha, optou-se por abarcar nesta pesquisa a representatividade de um curso de cada estado da Região Sul, o que significa que três instituições deveriam ser selecionadas. Após a definição de quantos cursos fariam parte do estudo de casos múltiplos, foram selecionados os cursos, em cada estado, que tinham a maior carga horária em disciplinas obrigatórias de regência no currículo. Mesmo que a quantidade não seja garantia de qualidade, uma maior aproximação da regência no currículo dos cursos pode oferecer mais elementos para a reflexão dos envolvidos no processo de ensino, especialmente os professores de regência e os alunos das respectivas disciplinas, que estão diretamente envolvidos.

Com a definição deste critério de escolha, as instituições selecionadas que possuem maior carga horária em disciplinas de regência nos cursos de licenciatura em música foram:

1. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas (UFPel);
2. Santa Catarina: Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB);
3. Paraná: Universidade Estadual de Londrina (UEL).

No mapa abaixo podemos visualizar a localização das cidades que sediam as instituições dos cursos de licenciatura em música investigados no estudo de casos múltiplos, sendo uma em cada estado da Região Sul do Brasil.

**Figura 2** - Mapa da Região Sul do Brasil – Cidades que sediam as três instituições



## 2.4 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

### 2.4.1 A Entrevista Semi-estruturada

As entrevistas são interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder a essas questões (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Segundo os autores, “as entrevistas continuam sendo o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados dos eventos em um dado momento no tempo” (ibid., p. 171-172). Desta forma, o investigador compreende a maneira com que as pessoas interpretam o mundo recolhendo, através da entrevista, dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, umas das características da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As entrevistas semi-estruturadas incluem uma lista de questões ou um roteiro com temas previamente preparados, mas o pesquisador utiliza-os apenas como um guia, acompanhando os comentários feitos pelo entrevistado. Este tipo de entrevista permite aos pesquisadores sondar as respostas dos entrevistados e encoraja a discussão de temas importantes que venham a surgir no curso da entrevista, em vez de ligarem o entrevistador e o entrevistado a um programa fixo, que pode limitar as oportunidades de enriquecer os dados verbais e obter esclarecimentos sobre a maneira como os entrevistados veem e entendem o mundo (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174).

Freire (2010) ressalta a possibilidade do pesquisador utilizar o roteiro nas entrevistas das pesquisas qualitativas (subjetivistas), utilizando “tópicos que pretende atender com a entrevista, mas conduzi-la de forma mais flexível, abordando os tópicos pretendidos (ou outros não previstos) no decorrer da entrevista, seguindo mais o fluxo do pensamento do depoente” (FREIRE, 2010, p. 36). O roteiro foi utilizado nesta pesquisa para conduzir as entrevistas e serviu apenas como base, no qual os professores e coordenadores tiveram liberdade para comentar os tópicos abordados no roteiro, possibilitando a exploração de outros pontos levantados durante a entrevista. Os tópicos não seguiram rigorosamente o roteiro, permitindo a flexibilidade de acordo com as respostas dos entrevistados.

Para Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas podem ser utilizadas como a principal técnica de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas de coleta de dados. Yin (2005) também enfatiza a utilização das entrevistas como uma das mais importantes e essenciais fontes de informações para um estudo de caso. Mas estes dados, obtidos com as entrevistas, devem ser corroborados através de outras fontes. Nesta pesquisa, além da entrevista, são utilizadas como técnicas de coleta de dados o questionário e a análise de documentos.

As entrevistas semi-estruturadas, neste trabalho, tiveram o objetivo de obter informações sobre os cursos de licenciatura em música e sobre a presença da regência na formação de professores de música nas instituições investigadas. Para obter estas informações foram entrevistados os professores de regência e os coordenadores dos cursos.

O roteiro de entrevista com os coordenadores enfatizou informações sobre a organização do curso (ver apêndice E). O roteiro de entrevista com os professores de regência foi construído de modo a contemplar os seguintes temas: a) formação musical e atuação profissional, procurando a contextualização das experiências dos professores; b) a regência no curso de licenciatura; c) processo de trabalho nas aulas de regência; d) sobre os alunos; e e) relevância e funções da regência na formação do professor de música (ver apêndice D).

#### **2.4.2 Análise de Documentos**

A análise de documentos teve o propósito de fornecer informações sobre as instituições, sobre a estrutura dos cursos de licenciatura em música, a forma institucionalizada da presença da regência na formação do professor de música, bem como outras informações relacionadas. Os documentos informam decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 49).

Martins (2006) designa esta técnica de “pesquisa documental”, considerando ela, para o estudo de caso, “necessária para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes, possibilitando a confiabilidade de achados através da triangulação de dados

e de resultados” (p. 46). Flick (2009) aponta que os documentos representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos e que devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação. Para o autor, os documentos representam um acréscimo bastante instrutivo às entrevistas.

Os documentos utilizados nesta pesquisa são os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em música, os programas das disciplinas de regência e os sites das instituições.

### **2.4.3 Questionário**

Segundo Laville e Dionne (1999) o questionário é uma técnica de coleta de informação na qual o pesquisador recolhe o testemunho de participantes interrogando-os por escrito. O questionário é um instrumento de coleta muito utilizado em pesquisas de *survey*, caracterizado por ter essencialmente questões fechadas, obtendo informações de categorias predefinidas para, nas pesquisas quantitativas ou de métodos mistos, aplicar cálculos estatísticos.

Na presente pesquisa, caracterizada pela abordagem qualitativa, o questionário foi elaborado com “questões abertas” no qual “o entrevistado deve formular suas respostas, usando, para tanto suas próprias palavras” (LAVILLE; DIONNE, p. 336). Como um dos objetivos da pesquisa foi compreender o que os alunos pensam sobre a presença da regência em sua formação, as questões abertas permitiram ao aluno se expressar livremente sobre as questões levantadas. Os questionários são instrumentos valiosos “quando o leque das respostas possíveis é amplo ou então imprevisível, mal conhecido” (ibid., p. 186).

Para Gil (1999) a utilização do questionário também é recomendada quando se pretende conhecer as opiniões das pessoas envolvidas na pesquisa, tendo a grande vantagem de se abranger maior número de pessoas dentro de um espaço de tempo limitado. Desta forma foi possível aplicar o questionário a 56 alunos de regência nas três instituições, praticamente todos os alunos matriculados nas respectivas disciplinas.

Ao utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados em pesquisas qualitativas de estudo de caso, Martins (2006) destaca a importância de que ele seja aplicado pelo próprio pesquisador, o que foi realizado nesta pesquisa. Desta forma

foi possível contextualizar para os alunos a pesquisa, explicar os objetivos e os procedimentos já realizados, e tirar dúvidas sobre a pesquisa e o preenchimento do questionário.

O questionário aplicado aos alunos apresentou questões abertas com o objetivo de obter informações sobre a formação musical do aluno; a opinião deles sobre a regência na formação do professor de música; e a utilização da regência em suas práticas profissionais. Entre as questões presentes no questionário constam: dados pessoais; estudos musicais realizados antes de ingressar no curso de música; participação em grupos corais ou instrumentais e que tipo de atividade desenvolvia nestes grupos; experiências de atuação profissional; concepções sobre regência em sua formação e prática profissional; outros comentários (ver apêndice F).

Para responder os questionários, os alunos deveriam estar cursando ou já ter cursado alguma disciplina de regência como aluno do curso de licenciatura em música pela instituição. Desta forma eles poderiam refletir sobre o ensino desta disciplina em sua formação profissional. Como os cursos investigados oferecem as disciplinas de regência nos últimos semestres da estrutura curricular, no momento da coleta de dados somente os alunos que estavam cursando as disciplinas de regência responderam aos questionários, pois os que já cursaram as disciplinas estavam formados.

## 2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Na primeira etapa da pesquisa os dados foram obtidos basicamente através de documentos, obtendo informações sobre as vinte instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil e a presença da regência nestes cursos. Os sites das instituições e a estrutura curricular foram os documentos mais importantes nesta etapa.

Após a definição das três instituições que fazem parte da segunda etapa da pesquisa – UFPel (Pelotas/RS), FURB (Blumenau/SC) e UEL (Londrina/PR) -, as informações nos sites destas instituições foram retomadas e intensificadas, procurando um maior aprofundamento. Obtivemos o contato dos coordenadores e dos professores das disciplinas de regência dos respectivos cursos. Na UEL havia

dois professores de regência ministrando as disciplinas de regência; nas outras instituições atuava apenas um professor nestas disciplinas.

No final de Abril de 2010 foi enviado, via e-mail, a carta de apresentação aos coordenadores dos cursos explicando os procedimentos da pesquisa e solicitando autorização para realizá-la nos respectivos cursos. Após o retorno dos coordenadores autorizando a pesquisa, foi realizado o mesmo procedimento com os professores de regência (ver apêndices A e B). Durante este período também foram realizados contatos telefônicos com os departamentos, coordenadores e professores para confirmar o recebimento do documento pelos mesmos, explicar mais sobre a pesquisa e esclarecer eventuais dúvidas.

Após a confirmação dos professores de regência e coordenadores dos três cursos selecionados para a segunda etapa da pesquisa, iniciaram-se os contatos para marcar a visita às instituições para coletar os dados através das entrevistas e questionários. Por serem cidades distantes de Florianópolis, procurei concentrar em uma única viagem os procedimentos de coleta de dados em cada instituição; que foi possível realizar contando com a colaboração dos coordenadores e dos professores, que disponibilizaram parte do tempo das disciplinas de regência para efetuar os questionários com os alunos. A primeira instituição visitada foi a UFPel, seguida pela FURB e pela UEL, conforme apontado na tabela 1.

**Tabela 1** - Cronograma de coleta de dados nas instituições

<b>Instituição</b>	<b>Data</b>	<b>Dados coletados</b>
<b>UFPel</b>	25/05/2010	Questionário alunos - Disciplina de Regência Coral I
		Entrevista coordenadora A
	26/05/2010	Questionário alunos - Disciplina de Regência Coral III
		Entrevista professor de regência A
<b>FURB</b>	16/06/2010	Entrevista coordenador B
		Entrevista Professor de regência B
		Questionário alunos – Regência I
<b>UEL</b>	21/06/2010	Questionário alunos – Regência II
		Entrevista coordenador C
	22/06/2010	Questionário alunos – Regência I
		Entrevista professora C
		Entrevista professora D

Os professores das disciplinas de regência cederam um tempo das aulas para os alunos responderem os questionários, o que levou em torno de vinte minutos e garantiu o retorno de praticamente todos os alunos matriculados nas disciplinas. Estive presente durante a aplicação dos questionários, apresentei-me, expliquei os objetivos e procedimentos da pesquisa, e pude tirar as dúvidas dos alunos quanto ao preenchimento. No final do questionário há um termo de consentimento que os alunos assinaram permitindo a utilização de suas respostas para a publicação em eventos científicos, sendo garantido o anonimato (ver apêndice G).

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas nas salas de aula ou nas salas dos departamentos dos respectivos cursos com os professores de regência e coordenadores dos cursos. A data, o local e o horário foram escolhidos pelos entrevistados de acordo com o que fosse mais adequado para eles. Inicialmente entreguei a carta de apresentação devidamente assinada por mim e pelo professor orientador, expliquei os objetivos da pesquisa, apresentei os resultados parciais do levantamento das instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na Região Sul e os procedimentos da entrevista. Solicitei permissão para fazer a gravação das entrevistas e todos os entrevistados autorizaram. Na sequência entreguei o roteiro de entrevista com os tópicos a serem abordados, onde os entrevistados tiveram liberdade para seguir fluentemente a linha de raciocínio (ver apêndices D e E). No final da entrevista, entreguei duas cópias do termo de consentimento, onde os entrevistados assinaram autorizando a utilização das informações prestadas para a realização desta pesquisa. Uma cópia assinada do termo ficou comigo e a outra com o entrevistado, sendo garantido o anonimato dos entrevistados e a possibilidade de eles não autorizarem o uso das informações em qualquer etapa da pesquisa. Um professor solicitou que um trecho da entrevista não fosse utilizado na pesquisa, decisão que foi respeitada.

Os três cursos dispunham no site a estrutura curricular, as ementas das disciplinas de regência e algumas informações sobre o histórico do curso. Somente a UEL tinha disponível no site o Projeto Pedagógico (PP) do curso de licenciatura em música, que foi salvo em uma pasta destinada aos dados obtidos desta instituição. Os PP das duas outras instituições foram recebidos posteriormente por e-mail; o da UFPel algumas semanas antes da entrevista e da FURB no dia da visita. As informações obtidas nos sites e nos PP sobre os cursos foram utilizadas

durante as entrevistas com os coordenadores e professores de regência. Com isso os coordenadores puderam atualizar algumas informações que estavam desatualizadas sobre os cursos no PP, e os professores analisaram o conteúdo das ementas das disciplinas de regência. Os programas das disciplinas de regência da UFPel constavam no PP; já os da FURB e UEL foram enviadas pelos professores após minha visita às instituições.

## 2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização da coleta de dados iniciou-se a análise dos dados, que para Lankshear e Knobel (2008) “[...] é o processo de organizar essas peças de informação, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc.) e interpretá-los” (p. 223).

Os primeiros dados foram obtidos através dos documentos. Na sequência os dados dos documentos foram organizados em uma tabela, concentrando as informações sobre as instituições e os cursos de licenciatura em música em um único documento, agrupando-as por estado, facilitando assim a visualização, comparação e manipulação dessas informações.

Para Bogdan e Biklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Laville e Dionne (1999) consideram os documentos, gravações de entrevistas, respostas dos questionários, entre outros, apenas como materiais brutos que precisam ser preparados para se tornarem úteis na construção dos resultados da pesquisa. Para isso o pesquisador “deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias. Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões” (p. 197).

Para organizar os 'materiais brutos', cada uma das entrevistas realizadas com os professores de regência e coordenadores dos três cursos de licenciatura em música foram transcritas. Os questionários dos alunos foram inicialmente numerados e depois transcritos por questão. Após esta primeira organização dos dados, Laville e Dionne (1999) enfatizam que ainda é preciso realizar uma análise de seu conteúdo, que consiste no estudo minucioso

das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das idéias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (ibid. p. 214).

A análise de conteúdo é recomendada quando os dados tomam a forma literal e se apresentam como discurso, considerado por Laville e Dionne (1999) como um termo de sentido amplo, englobando os textos presentes nos diversos tipos de documentos e as respostas obtidas nas perguntas abertas dos questionários ou entrevistas. Os autores classificam como abordagem qualitativa de conteúdo quando o pesquisador procura conservar os dados em sua forma literal, procedimento adotado nesta pesquisa, diferentemente da análise estatística de conteúdo, quando o pesquisador quantifica os dados reunidos nas categorias.

Dentro da análise qualitativa de conteúdo, a análise e interpretação dos dados foram realizadas na modalidade da "construção iterativa de uma explicação", que não supõe a presença prévia de um ponto de vista teórico (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227). Nesta modalidade de análise e interpretação, o pesquisador desenvolve uma explicação do fenômeno estudado à medida que vai examinando as unidades e categorias "em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride" (ibid., p. 228).

## 2.7 CRITÉRIOS ÉTICOS

As principais questões éticas que baseiam qualquer pesquisa com humanos referem-se ao consentimento informado, em que os participantes do estudo concordam em participar voluntariamente com base na informação fornecida pelos pesquisadores, e à proteção destes participantes contra qualquer espécie de dano

(BOGDAN; BIKLEN,1994; FLICK, 2009). Para Flick (2009) as implicações éticas estão presentes em todas as etapas do processo de pesquisa, desde a decisão do tema, identificação da amostra, condução da pesquisa até a publicação das descobertas.

A presente pesquisa respeitou as implicações éticas nas várias etapas, que podemos mencionar:

- Apresentação da pesquisa para os coordenadores e professores de regência informando os objetivos e procedimentos metodológicos previstos, solicitando permissão para realizar a pesquisa nas instituições, que foi aceita pelas três instituições (ver Anexos A e B);
- As datas e horários das entrevistas e questionários foram definidos respeitando a disponibilidade dos envolvidos, minimizando ao máximo o impacto da pesquisa na rotina de trabalho da instituição;
- As gravações das entrevistas foram realizadas com a permissão dos professores e coordenadores;
- Após as entrevistas eles assinaram um termo de consentimento permitindo a utilização dos dados informados na utilização de trabalhos científicos (ver Anexo C).
- Entrega aos participantes da pesquisa e às instituições os trabalhos referentes à pesquisa e da dissertação, dando assim o retorno dos resultados da pesquisa;
- A identidade protegida, mantendo o anonimato de todos os participantes durante o processo da pesquisa. Para manter o anonimato, os coordenadores e professores são denominados nesta pesquisa pela ordem em que foram entrevistados: coordenadora A e professor A (UFPeI); coordenador B e professor B (FURB); e Coordenador C, professora C e professora D (UEL). Os alunos são identificados pela letra A (de Aluno) e um número, de acordo com a numeração dos questionários. Ao todo foram 56 questionários respondidos pelos alunos nas três instituições, sendo 20 da UFPeI, 22 da UEL e 14 da FURB. A Tabela, a seguir, resume as informações sobre as instituições, número de alunos matriculados nas disciplinas de regência e participantes da pesquisa.

**Tabela 2** - Instituições, alunos, disciplinas de regência e participantes da pesquisa

<b>Instituição</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Nome da disciplina</b>	<b>Participantes da pesquisa</b>
UFPel	20 alunos	Disciplina de Regência Coral I	12 alunos
		Disciplina de Regência Coral III	8 alunos
UEL	22 alunos	Disciplina de Regência I	8 alunos
		Disciplina de Regência II	14 alunos
FURB	14 alunos	Disciplina de Regência I	14 alunos

Através da tabela abaixo é possível identificar os alunos em relação à disciplina que cursavam no momento da coleta de dados e a instituição correspondente.

**Tabela 3:** Identificação dos alunos por Instituição e disciplina de regência cursada

A1 – A12	Disciplina de Regência Coral I	UFPel
A13 – A20	Disciplina de Regência Coral III	
A21 – A28	Disciplina de Regência I	UEL
A29 – A42	Disciplina de Regência II	
A43 – A56	Disciplina de Regência I	FURB

Exemplificando, o Aluno 1 (A1) cursava, no momento da coleta de dados, a disciplina de Regência Coral I pela UFPel. Já o Aluno 30 (A30) cursava a disciplina de Regência Coral II pela UEL. Desta forma será possível identificar a instituição que o aluno pertence e a disciplina que cursava no momento da coleta de dados.

## **PARTE II - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### 3 CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

#### 3.1 INSTITUIÇÕES QUE FORMAM PROFESSORES DE MÚSICA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

A Região Sul do Brasil, contemplando os estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC) e Paraná (PR), possui vinte cursos de licenciatura em música. A Tabela 4 apresenta algumas informações de identificação, localização e dependência administrativa das vinte instituições.

**Tabela 4-** Instituições que oferecem cursos de licenciatura em música na Região Sul

Estado	Instituição	Sigla	Cidade	Administração
RS <sup>6</sup>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Porto Alegre	Federal
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	Federal
	Universidade Federal de Pelotas	UFPel	Pelotas	Federal
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	UERGS	Montenegro	Estadual
	Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	Privada
	Centro Universitário Metodista IPA	IPA	Porto Alegre	Privada
	Universidade de Caxias do Sul	UCS	Caxias do Sul	Privada
	Instituto Superior de Educação Ivoti	ISEI	Ivoti	Privada
SC	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	Estadual
	Fundação Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	Municipal <sup>7</sup>
	Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí	Privada
	Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages	Privada
PR	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba	Federal
	Faculdade de Artes do Paraná	FAP	Curitiba	Estadual
	Escola de Música e Belas Artes do Paraná	EMBAP	Curitiba	Estadual
	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina	Estadual
	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá	Estadual
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa	Estadual
	Faculdade de Ciências Aplicadas de Cascavel	FACIAP	Cascavel	Privada
	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUCPR	Curitiba	Privada

Fonte: Cadastro das instituições de Ensino Superior  
<http://emec.mec.gov.br/>

<sup>6</sup> No período da defesa deste trabalho o MEC aprovou a criação do Curso de Licenciatura em Música da Escola Superior de Teologia (EST), em São Leopoldo/RS, que tem administração Privada.

<sup>7</sup> A FURB está em processo de Federalização (FURB, 2009).

Os cursos, em cada estado, estão distribuídos em diferentes regiões, além das capitais. Os estados do Paraná e Rio Grande do Sul possuem o mesmo número de cursos de licenciatura em música, com oito cursos cada. No Paraná há o predomínio de instituições estaduais (cinco cursos), com apenas duas privadas e uma federal. No estado do Rio Grande do Sul quatro instituições são privadas, três são federais, e apenas uma estadual. Em Santa Catarina, dos quatro cursos oferecidos, um é estadual, dois são mantidos por instituições privadas e um curso é oferecido em uma universidade pública municipal. Apesar de ser uma instituição pública municipal, 80% do financiamento da FURB são baseados em mensalidades estudantis (FURB, 2009).

A Tabela 5 mostra a dependência administrativa dos cursos entre públicos (federais, estaduais ou municipal) e privados por estado.

**Tabela 5** - Distribuição dos cursos entre públicos e privados por estado

Estado	Dependência Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
<b>RS</b>	3	1	0	4	<b>8</b>
<b>SC</b>	0	1	1	2	<b>4</b>
<b>PR</b>	1	5	0	2	<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>20</b>

### 3.2 A PRESENÇA DA REGÊNCIA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Todos os vinte cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil possuem o ensino de regência na formação do professor de música, confirmando assim as normas presentes nas DCN (BRASIL, 2004). A Tabela 6 ilustra como as disciplinas de regência estão inseridas no currículo dos cursos:

**Tabela 6** - A regência na estrutura curricular dos cursos de licenciatura em música

	Instituição	Disciplinas de regência	Semestre/ Etapa	Carga horária
RS <sup>8</sup>	UFPel	Regência Coral I, II, III, IV	5º, 6º, 7º e 8º	136h
	UFSM	Regência Coral I, II, III, IV	5º, 6º, 7º e 8º	120h
	UFRGS <sup>9</sup>	Regência Coral I (II e III)	5º	60h (180h)
	UERGS	Regência I e II	5º, 6º	60h
	UPF	Regência Coral	6º	60h
	UCS	Regência I e II	4º e 5º	60h
	IPA	Regência Coral	3º	36h
	ISEI <sup>10</sup>	Prática de regência (dentro das disciplinas de LEM e CV)	1º ao 7º	*
SC	FURB	Regência I e II	7º e 8º	144h
	UNIPLAC	Regência I, II e III	4º, 5º e 6º	90h
	UDESC <sup>11</sup>	Prática de Regência I, II, (III e IV)	3º e 4º	72h (216h)
	UNIVALI	Regência I e II	5º e 6º	60h
PR	UEL	Regência I e II	3º e 4º ano	120h
	FACIAP	Regência coral I e II	5º e 6º	88h
	PUCPR	Regência I e II	5º e 6º	72h
	UEM	Introdução à Regência coral	2º ano	68h
	EMBAP	Regência de banda, coro e orquestra	4º ano	60h
	FAP	Regência	4º ano	60h
	UFPR	Regência aplicada à educação musical	6º	30h
	UEPG <sup>12</sup>	Regência coral (dentro de PIG IV)	4º ano	*

As disciplinas de regência possuem diferentes nomenclaturas. Dos vinte cursos de formação de professores de música, a maioria das disciplinas denomina-se “Regência” (UERGS, UCS, FURB, UNIPLAC, UNIVALI, UEL, PUCPR e FAP), podendo contemplar as várias atividades que a regência envolve. Há cursos que possuem alguma variante na nomenclatura, como “Prática de Regência” (UDESC),

<sup>8</sup> O curso de Licenciatura em Música da Escola Superior de Teologia (EST), aprovado pelo MEC no período da defesa deste trabalho, possui as disciplinas de Regência Musical I e II, oferecidas no 5º e 6º semestres, totalizando 60 horas de carga horária.

<sup>9</sup> Possui as disciplinas de Regência Coral II e III como eletivas.

<sup>10</sup> A Prática de Regência está inserida como conteúdo nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV, e a Prática de Regência Coral nas disciplinas de Conjunto Vocal II, III e IV.

<sup>11</sup> Possui as disciplinas de Prática de Regência III e IV como eletivas

<sup>12</sup> Regência Coral é parte integrante da disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV

“Regência aplicada à educação musical” (UFPR), ou ainda “Regência de banda, coro e orquestra” (EMBAP). Os demais cursos focalizam as atividades da disciplina na “Regência Coral” (UFPeI, UFSM, UFRGS, UPF, IPA e FACIAP). A UEPG e ISEI não possuem uma disciplina específica de regência no currículo. Na UEPG a “Regência Coral” é uma das atividades que está inserida na disciplina de Práticas Instrumentais em Grupo IV. No ISEI a Prática de Regência está inserida nas disciplinas de Linguagem e Estruturação Musical I, II, III e IV, e a Prática de Regência Coral nas disciplinas de Conjunto Vocal II, III e IV. Desta forma não é possível, a partir dos dados coletados nos sites das instituições, apontar a carga horária de regência presente no currículo destes dois cursos.

O artigo 6º das DCN para os Cursos de Graduação em Música trata dos regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior podem adotar. Os cinco cursos de formação de professores das Universidades Estaduais do Paraná (UEL, UEM, EMBAP, FAP e UEPG) possuem o “regime seriado anual” em sua organização curricular. Todos os outros cursos obedecem ao “regime seriado semestral” (BRASIL, 2004).

A carga horária destinada ao ensino de regência nos cursos possui uma diversidade muito grande. Sete cursos possuem 60 horas/aula (UFRGS, UERGS, UPF, UCS, UNIVALI, EMBAP e FAP). Quatro cursos têm o dobro de carga horária, ou mais (UFPeI, UFSM, FURB e UEL), e apenas três cursos possuem menos de 60 horas (IPA, UFPR e UFGG). Cabe salientar que a carga horária da UFRGS (60h) e da UDESC (72h) são referentes à(s) disciplina(s) obrigatória(s) e estes cursos disponibilizam também a regência em outras disciplinas eletivas para os alunos de licenciatura em música. No caso destas duas instituições, um estudante pode cursar até 180 horas (UFRGS) e 216 horas (UDESC) ao escolher disciplinas eletivas de regência.

Praticamente todos os cursos disponibilizam a(s) disciplina(s) de regência nos últimos semestres/etapas do currículo. Entendemos que esta disposição se deve ao fato de a regência possuir um caráter interdisciplinar no curso englobando os diversos elementos estudados durante o curso e que são, de certa forma, pré-requisitos para o desempenho do regente. Para reger uma música é necessário o estudo da partitura, cantar as diferentes vozes, tocar um instrumento harmônico para compreender a harmonia, analisar a estrutura da música e como desenvolvê-la no

ensaio, ou seja, utilizando conjuntamente os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas.

Das vinte instituições que oferecem o curso para formar professores de música na Região Sul do Brasil, apenas três delas também possuem o curso de Bacharelado em Regência. Dois cursos (UFRGS no Rio Grande do Sul e UEM no Paraná) são voltados especificamente para o trabalho de canto coral, oferecendo o curso de Bacharelado em Regência Coral. Já a EMBAP, no Paraná, tem o curso de regência vinculado à composição, disponibilizando o curso de Bacharelado em Composição e Regência.

Considerando a grande abrangência da prática coral nos mais diversos segmentos da sociedade (Igrejas, clubes, empresas, órgãos públicos, escolas, entre outros), sendo uma atividade acessível e importante para desenvolver a educação musical, existe grande carência de profissionais para atuar nestes grupos. Muitos dos regentes atuantes não possuem qualquer tipo de formação musical inicial e assumem um grupo por terem simplesmente cantado em coro (GAYOSO, 2008), mantendo não só a atividade coral amadora, mas também a “profissão” de regente. Isto demonstra que a formação de profissionais para atuar em grupos corais deveria ser ampliada e o professor de música poderia suprir em parte esta demanda, atuando, por exemplo, com coros infantis e juvenis no contexto escolar. Entretanto, para que isto se concretize, os cursos de licenciatura em música devem ampliar a carga horária destinada para atividades que envolvam regência e canto coral.

Uma das modalidades de oferta de cursos de licenciatura em música inclui um ‘instrumento musical principal’, onde o aluno escolhe o instrumento na inscrição do vestibular e deverá cursá-lo durante toda a sua formação, adquirindo destreza na prática do instrumento (FREIRE, 2006; SILVA; SOARES, 2010). Uma forma de suprir a falta de profissionais de regência para atuar em grupos corais poderia ser a de oferecer cursos de licenciatura voltados para a formação do regente, sendo a regência a sua ênfase, unindo a formação pedagógica com a técnica e metodologia da regência. Outra possibilidade é a de oferecer uma quantidade de disciplinas de regência de forma eletiva, como presente na UDESC e UFRGS, e os alunos que tenham interesse em atuar como regentes poderiam cursá-las. Assim, a atividade coral poderia ser valorizada como uma atividade educacional, reforçando o canto como parte importante na formação dos indivíduos na sociedade brasileira.

## 4 UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

### 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é uma instituição pública federal localizada no município de Pelotas/RS e possui uma estrutura multicampi. Foi fundada em 1969 e oferece atualmente 53 cursos de graduação distribuídos em 21 Unidades Acadêmicas. Dentre os cursos oferecidos pela UFPel, dois são de música – Bacharelado e Licenciatura – e estão sediados em departamentos separados, com coordenação e professores diferentes.

O curso de licenciatura em música da UFPel pertence ao departamento de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas do Instituto de Artes e Design. Foi criado em 1978 como habilitação em música do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, passando por novas reformulações em 1998, 2003 e 2005 para se adequar à Legislação. Na reforma curricular de 1998, o curso passou a se chamar Licenciatura em Artes com Habilitação em Música e “foi tirada todas as disciplinas de artes visuais que tinha, era uma carga horária muito grande” (Coordenadora A). Esta alteração se adequou com a nomenclatura utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) de 1996, que passou a utilizar o termo ‘Arte’ ao invés de ‘Educação Artística’, como consta no inciso 2 do Artigo 26: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). A partir da LDB 9.394/96, o termo Educação Artística deixou de ser utilizado em diversos documentos oficiais, como os PCN e Diretrizes Curriculares. Logo depois da LDB 9.394/96 foram publicados os PCN para a área de Arte, que são documentos de referência que orientam as práticas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas nas escolas de educação básica, contemplando quatro áreas: artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 1997; 1998). Neste momento o curso de licenciatura em música da UFPel está novamente em processo de reformulação curricular.

Para ingressar no curso de licenciatura em música da UFPel é necessária a realização de prova específica de conhecimentos musicais, além do vestibular,

sendo a prova específica uma etapa eliminatória. O número de vagas passou de 2009 para 2010 de 23 para 30 alunos, com a participação da universidade no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>13</sup>. Em relação à prova específica e o número de candidatos que fazem a opção pelo curso de licenciatura em música, a coordenadora do curso explica:

Antes a gente fazia um teste específico que era geral. O candidato não precisava mostrar que sabia cantar ou que sabia tocar violão ou piano, nada, era geral. Aí a gente tinha muitos candidatos, [...] eles não precisavam apresentar um repertório. Quando a gente colocou a divisão de violão, canto e teclado/piano, então aí diminuiu o número de candidatos, porque eles têm que apresentar uma música popular, uma música erudita, tocar e cantar alguma coisa. Então aí diminuiu o número de candidatos (Coordenadora A).

Ao ingressarem no curso, os alunos devem escolher um instrumento principal que será desenvolvido em 08 semestres (Canto, Violão ou Piano/Teclado). Os que optarem pelo instrumento Canto devem desenvolver um Instrumento Suplementar em quatro semestres, entre Piano/Teclado ou Violão, pois “ao optarem pelo Canto como Instrumento Principal há a necessidade de um acompanhamento harmônico, pois serão professores de música na escola básica, tornando-se imprescindível um apoio harmônico para uso em sala de aula” (UFPEl, 2006). Já os alunos que desenvolvem como Instrumento Principal Violão ou Piano/Teclado devem cursar as disciplinas de Técnica vocal, também em quatro semestres, “pois é imprescindível ao ensino de música na escola básica o uso da voz de maneira adequada” (IDEM). A prática instrumental e vocal é reforçada como necessária na formação do professor de música (ver FREIRE, 2006; SILVA; SOARES, 2010).

O curso acontece no período diurno e tem duração mínima de oito e máxima de dezesseis semestres, tendo a carga horária total de 3.122 horas, sendo dividida em quatro áreas de conhecimento, conforme apresentado na Tabela 7.

**Tabela 7** - Divisão da carga horária do curso de licenciatura em música - UFPEl

Área	Créditos	Carga Horária Total
1. Área de Conhecimento Instrumental	40	748

<sup>13</sup> O Reuni é um programa do governo federal de expansão do ensino superior público, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

2. Área de Conhecimento de Fundamentos teóricos	46	782
3. Área de Conhecimento Humanístico – Pedagógico	26	476
4. Área de Integração e Pesquisa	48	816
<b>Total de créditos em disciplinas</b>	<b>160</b>	<b>2822</b>
Disciplinas optativas	06	90
Atividades Complementares	-	200
<b>Total Geral de Créditos</b>	<b>170</b>	<b>3112</b>

(UFPel, 2006).

A **área de conhecimento instrumental** busca o desenvolvimento da prática instrumental e vocal que subsidia a prática pedagógica. As disciplinas de Regência Coral, na UFPel, estão inseridas nesta área de conhecimento. A **área de conhecimento de fundamentos teóricos** inclui conteúdos que abordam a música em sua história e culturas, e sua construção e formas de como a música é percebida. A **área de conhecimento humanístico-pedagógico** oferece os conhecimentos pedagógicos na formação do licenciando, que abordam aspectos relevantes para a prática docente, como relação professor-aluno, processos de desenvolvimento infantil, organização escolar, currículo, atendimento às diferenças, avaliação da aprendizagem, novas tecnologias de informação, estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, do homem e da educação e das teorias pedagógicas e curriculares. A última área, **de Integração e Pesquisa**, aborda temáticas referentes à pesquisa científica, culminando com a apresentação de Trabalho de Conclusão do Curso dos alunos, e de articulação entre a prática pedagógica e estágios (UFPel, 2006).

A carga horária mínima definida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para os cursos de licenciatura é de 2.800 horas, divididos em:

- 400 horas de prática como componente curricular;
- 400 horas de estágio curricular supervisionado;
- 1.800 horas de conteúdos de natureza científico-cultural; e

- 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002). Desta forma o curso de licenciatura em música da UFPel ultrapassa em 322 horas a carga horária mínima definida pelo CNE.

Apesar de a legislação educacional normatizar certos conteúdos e carga horária mínima que os cursos devem oferecer (BRASIL, 2002; 2004), cada Instituição de Ensino Superior deve organizar como os conteúdos serão dispostos no currículo e qual será a carga horária para cada conteúdo/disciplina. Sobre a escolha dos conhecimentos que fazem parte do currículo, Moreira e Silva (2005) enfatizam que esta escolha nunca é neutra e é resultado do que se considera como conhecimento legítimo.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 59).

Com a estrutura de currículo definida pelo curso, ele pretende preparar os alunos egressos para atuarem como professores de música em diversos espaços além das escolas de educação básica. O anexo A apresenta a estrutura curricular do curso licenciatura em música da UFPel, apresentando como exemplo a estrutura dos alunos que escolheram cursar o instrumento principal Violão (os outros são Piano/Teclado e Canto). A única mudança é o instrumento principal e suplementar, permanecendo a regência para todos os instrumentos.

Pretende-se que a formação profissional potencialize as condições de flexibilidade do mercado de trabalho do professor de Música. Desta forma, podem os professores atuar não apenas na rede escolar já existente, como são incentivados a contribuir para abertura de campo de trabalho do professor de Música, através de escolinhas de arte, de escolas de música, de oficinas de arte para adultos e idosos, para portadores de deficiências. Profissionais da área da música podem também desenvolver atividades ligadas à área vocal, **regência coral** e à técnica e à tecnologia de produção e gravação de sons, associando-se ao ensino da música (UFPel, 2006, s/p, grifo nosso).

As atividades ligadas à regência coral estão previstas como áreas de atuação profissional do professor de música egresso da UFPel tanto no âmbito escolar como em outros espaços de educação musical. Na sequência é apresentado como as

disciplinas de regência coral estão estruturadas no curso de licenciatura em música da UFPel.

#### 4.2 DISCIPLINAS DE REGÊNCIA CORAL NO CURRÍCULO

A regência e o canto coral faziam parte de uma disciplina única que se chamava “Canto Coral e Regência” e era oferecida em quatro semestres. Segundo o professor da disciplina esta situação acabava dando ênfase ao desenvolvimento de repertório sem trabalhar a técnica gestual e metodologias de ensaio com os alunos de uma forma ativa. A coordenadora também concorda com a decisão tomada de separar as disciplinas ao afirmar que é “necessário trabalhar separadamente, porque elas são diferentes, uma é para reger e outra para cantar” (Coordenadora A).

Na reformulação curricular de 2003, que entrou em vigor em 2004, a regência foi desmembrada de canto coral resultando em disciplinas diferentes. Uma passou a se chamar “Laboratório Coral” sendo oferecida em quatro disciplinas do 1º ao 4º semestre do curso, e a outra disciplina é “Regência Coral”, que é oferecida aos alunos do 5º ao 8º semestre, também em quatro disciplinas. As disciplinas de Laboratório Coral são pré-requisitos para que os alunos possam cursar as disciplinas de Regência Coral. Sobre as características destas disciplinas, o professor esclarece que as de Laboratório Coral são “um espaço de experimento de repertório coral” e que nas disciplinas de Regência Coral os alunos “trabalham então a técnica gestual, análise e metodologia de ensaios de grupos corais” (Professor A).

Atualmente as disciplinas de Regência Coral possuem dois créditos, totalizando 136 horas/aula. Através de consulta aos programas das disciplinas (ver ANEXO B) podemos conferir os objetivos e as ementas das disciplinas.

**Tabela 8:** Objetivos e Ementas das Disciplinas de Regência Coral na UFPel

<b>Regência Coral I</b>	Objetivos	Utilizar gestual básico de regência em compassos simples e compostos. Reger peças para coro adulto a três ou mais vozes, utilizando gestual adequado ao estilo.
	Ementa	A disciplina caracteriza-se na aquisição do gestual básico de regência, aplicação em compassos simples e compostos com alternâncias, ataques e cortes. Destaca ainda dinâmica de ensaio e execução de repertório.

<b>Regência Coral II</b>	Objetivos	Orientar o processo de musicalização através da criação de grupos vocais infantis, infanto-juvenis e juvenis; Reger coros infantis, juvenis e infanto-juvenis.
	Ementa	A disciplina caracteriza-se na aquisição do gestual direcionado a grupos infantis, infanto-juvenis e juvenis. Destaca ainda o desenvolvimento músico-vocal da criança e do adolescente e execução de repertório.
<b>Regência Coral III</b>	Objetivos	Utilizar gestual adequado de regência em compassos simples e compostos. Reger peças para coro adulto a três ou mais vozes, utilizando gestual adequado ao estilo.
	Ementa	A disciplina caracteriza-se na aquisição do gestual avançado. Ênfase nos aspectos técnicos tais como: ataques, cortes, fermatas, entradas, independência das mãos, dinâmica e troca de compassos, expressão das mãos. Análise musical, compreensão e interpretação dos diferentes estilos musicais.
<b>Regência Coral IV</b>	Ementa (Não consta os objetivos)	Constitui-se de atividades práticas da regência coral. Ênfase no gestual aplicado à execução de peças do repertório coral em diversos estilos e gênero.

(UFPel, 2006).

As disciplinas de regência são voltadas totalmente para o canto coral, não prevendo trabalhar as características que envolvem o trabalho com grupos instrumentais. Para o Professor A, o canto coral é o espaço privilegiado para o aprendizado e educação musical e o canto em grupo a atividade que o professor mais vai se deparar em sua prática profissional. Isso reflete toda a formação e experiência do professor, que iniciou cantando no projeto de canto orfeônico quando criança na escola e sempre exerceu atividades em grupos corais. Formou-se no curso de licenciatura em educação artística com habilitação em música pela UFPel, onde, além de ministrar as disciplinas de Regência Coral no curso de licenciatura em música, também ministra aulas de música para o 1º ano do ensino médio do

Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG)<sup>14</sup> e rege o coral da universidade, entre outros coros da região.

Ao comentar sobre os objetivos e ementas das disciplinas, o professor enfatiza que o objetivo da Regência Coral I é “constituir nos alunos um domínio básico de gestual suficiente para constituir nos alunos as condições de atuarem em espaços pedagógicos”. Para desenvolver a disciplina o professor desenvolve um

[...] repertório de nível de dificuldade de regência bastante básico e dificuldade de execução vocal também mínima. Qual é a intenção? Constituir nesses alunos experiências positivas na condução de um trabalho coral, para que a gente possa avançar gradativamente com relação às dificuldades, para que não os coloquem num contexto onde a dificuldade de execução técnica seja muito maior da possibilidade de eles poderem executar. Isso cria uma impossibilidade. Então a gente está indo gradativamente. Trabalhando com repertório a duas e três vozes, e cânone com a regência I (Professor A).

A Regência Coral II é voltada toda para o trabalho com grupos de crianças e adolescentes, situação que certamente um professor de música irá se deparar ao trabalhar com aulas de música na escola, seja em forma de coros infantis ou juvenis, ou em atividades de canto em grupo nas aulas. O professor destaca a importância do trabalho desenvolvido nesta disciplina por considerar que “no curso de licenciatura [...] o espaço prioritário de trabalho dos egressos deva ser um trabalho dentro de espaços pedagógicos, educação básica prioritariamente, ou seja, crianças e jovens” (Professor A). Por isso o curso destina um semestre inteiro para o aluno conhecer melhor as implicações neste contexto de trabalho, onde

a gente avança menos nas questões gestuais, no trato gestual, e avança mais nas questões metodológicas implicadas no trabalho com estas faixas etárias, [que] são muitas questões a serem consideradas. Desde as considerações das questões técnicas envolvendo a infância. Depois a questão crítica da mudança vocal e a questão da constituição de grupos, de como implementar uma proposta vocal para um grupo de criança, um grupo de adolescentes, como levar adiante uma proposta para que ela possa ter início e se desenvolver (Professor A).

É importante que os alunos de licenciatura em música tenham em sua formação conhecimentos sobre a voz, especialmente a infantil e juvenil e o aspecto da muda vocal, pois ao trabalhar com canto eles devem primeiramente prezar pela

---

<sup>14</sup> O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) é uma unidade de educação profissional vinculada a UFPel e oferece cursos de nível técnico em Agropecuária, Agroindústria e Vestuário.

saúde vocal dos alunos, para que possam ser adultos saudáveis. Estes tópicos normalmente estão distribuídos em diferentes disciplinas dos currículos de licenciatura, e é importante que a regência também aborde estes conteúdos por estarem diretamente envolvidos com o trabalho que o professor de música/regente executará nas escolas. Alguns trabalhos da área procuram salientar os aspectos da voz e do canto coral infantil ou juvenil (OLIVEIRA, 1995; COSTA, 2008; 2009). Nas pesquisas internacionais da área de educação musical há vários trabalhos sobre coros infantis e juvenis, onde países como Estados Unidos e Inglaterra têm a atividade de canto coral infantil e juvenil bastante difundida nas escolas (WILSON, 2003; SKADSEM, 2007; DEMOREST, 2000; KENNEDY, 2004; SMITH, 2006; FREER, 2009; FRIAR, 1999).

Na Regência Coral III e Regência Coral IV volta o trabalho de aperfeiçoamento gestual, agora com o objetivo de aprofundá-lo, “possibilitando aos licenciados também um trato com grupos adultos, ou mesmo grupos juvenis que possam ter um trabalho mais tecnicamente apurado” (Professor A). Desta forma, fica claro o objetivo das disciplinas de regência desta instituição em desenvolver nos alunos de licenciatura habilidades para que eles possam reger grupos corais adultos em diferentes espaços, além de preparar este aluno para desenvolver grupos corais infantis e juvenis nas escolas.

Os elementos gestuais de regência inicialmente são trabalhados separadamente para depois serem “articulados dentro do contexto musical”, onde nas disciplinas de Regência Coral I e Regência Coral II os alunos regem os próprios colegas de turma.

Esta opção eu tenho feito porque é um trabalho de exposição muito grande. Expor-se diante de um grupo ao qual eles não têm um mínimo de familiaridade, é uma dificuldade a mais, é um problema a mais para trabalhar. Então neste primeiro momento eu estou optando por trabalhar com os alunos da própria turma, onde pelo menos esse trabalho de exposição fica minimizado. Onde eles conseguem fazer essa exposição com mais tranquilidade porque são todos colegas de aula e já trabalham juntos por pelo menos cinco semestres, então esta é a opção (Professor A).

Já nas disciplinas de Regência Coral III e Regência Coral IV, que buscam o aprofundamento do gestual de regência, os alunos desenvolvem algumas peças para regerem nas disciplinas de Laboratório Coral. Sobre esta atividade o professor acredita que “é imprescindível que eles transponham esta experiência doméstica

para uma situação de caráter mais profissional, ou pelo menos uma simulação de uma situação mais profissional. Eu chego em um grupo e preciso fazer uma proposta de trabalho e desenvolver essa proposta nesse grupo” (Professor A). Estas disciplinas têm como objetivo preparar os alunos a conhecerem repertório coral de diferentes períodos e estilos para atuarem como regentes em grupos corais, também fora da escola. Entretanto, poucos alunos sentem-se aptos a atuar como regentes, o que exigiria mais estudo e prática durante o curso.

#### 4.3 FUNÇÕES DA REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Diversas funções da regência na formação do professor de música foram apontadas pelo Professor A, Coordenador A e pelos vinte alunos que cursavam as disciplinas de regência no momento da coleta de dados na UFPel. Dos vinte alunos, dezessete relataram já ter atuado como professor de música e, destes, cinco como regente, regente assistente ou instrutor de bandas.

Ao responderem sobre a presença das disciplinas de regência coral no currículo do curso de licenciatura, todos os vinte alunos responderam positivamente, sendo os principais adjetivos utilizados “necessário”, “fundamental”, “muito importante” e “essencial”. A principal justificativa foi de que a regência agrega conhecimentos ao professor de música para possibilitar um melhor desenvolvimento nas atividades de grupos musicais. Diante disso, a regência é considerada como “essencial, pois os professores devem aprender a trabalhar com grupos vocais e instrumentais” (A17). Ao avaliarem a relevância dos conhecimentos de regência para o professor atuar nas aulas de música, novamente todos os alunos responderam ser importante. Algumas justificativas:

A1: Sim, tendo em vista a ampla perspectiva de análises que um regente deve realizar para conduzir o trabalho coral, esta capacidade é também fundamental na sala de aula.

A3: Sim. Muito importante para a condução de uma apresentação ou trabalho musical.

A6: Sim. O professor pode conduzir o trabalho musical da sua turma.

A11: Sim, porque numa aula de música o professor precisa estar à frente e, por exemplo, se tiver um coral na escola, ou até mesmo em sala de aula forem cantar é necessário que o professor reja.

A15: Acredito que a regência trabalha com o coletivo. Não existe outra maneira de desenvolver algum trabalho em sala de aula, relacionado a música, sem ser dessa forma.

A resposta do Aluno 15 sintetiza a necessidade do professor de música trabalhar com grupos de alunos nas escolas. As técnicas de regência foram criadas justamente para, através de um líder (regente, professor), conduzir atividades musicais coletivamente.

Entretanto, a regência também é considerada importante para o professor nas aulas de música “porque ajuda, mesmo no ensino do instrumento, o aluno a responder ao ‘pedido’ do professor, no que diz respeito às entradas, ralentandos, dinâmicas etc” (A8). Esta perspectiva concebe a função da regência não apenas para conjuntos musicais, mas também para aulas individuais de instrumento, onde os conhecimentos de regência podem ser utilizados para dar maior clareza nos aspectos da execução musical.

A2: Dei aulas particulares de guitarra e violão. Às vezes fazia a regência do compasso para mostrar as divisões rítmicas da frase.

A13: Dou aulas de violão e utilizo a regência para ensinar leitura rítmica e melódica.

Neste sentido, o Professor A acredita na relevância da regência para qualquer profissional da música, pela capacidade de articulação que ela proporciona no fazer musical,

[...] tudo o que se trabalhar em regência pode ser transposto para qualquer outra área da formação musical [...]. O regente, enquanto intérprete, vai articular todos os conhecimentos possíveis que ele puder buscar [...] para a implementação de uma proposta de um fazer musical [...]. Se eu estiver tocando um instrumento dentro de um grupo, é importante que eu tenha esta visão também do todo (Professor A).

Como professor de música na educação básica, o Professor A relata a sua experiência ao considerar a regência como ‘condição’ para desenvolver algumas atividades musicais, proporcionando subsídios metodológicos para o professor ensinar música em sala de aula.

Bom, eu vou dizer que a regência é a condição. Ter conhecimento e ter informação e domínio mínimo de gestual de condução é condição para que

seja possível viabilizar algumas vivências musicais. Desde experimentos, por exemplo, de percussão corporal. O último trabalho que eu fiz com os alunos nós fizemos uma estrutura de percussão corporal e trabalhamos em cima de uma forma de cânone. Isso só é viável se há um domínio mínimo de gestual de regência para que aconteça, e para que se possa coordenar esse trabalho. Que é ruidoso, e se não houver esse controle, esse domínio, é dispersivo. Então é condição para que se possa proporcionar aos alunos uma experiência com percussão corporal, com experiências rítmicas e também com experiências vocais. Então é condição! Quer dizer, é imprescindível o domínio básico do gestual de regência, porque se não, não é viável dentro desse curto espaço de tempo poder proporcionar este tipo de vivência, se não for o domínio desse gestual, principalmente o gestual de regência, não é possível proporcionar (Professor A).

Outra função atribuída à regência na formação do professor de música é a de preparar o aluno para atuar em grupos corais, especialmente em coros infantis e juvenis no contexto escolar (Professor A), ou ainda em outros espaços, como no relato da coordenadora:

Eu acredito que ela [a regência] tem bastante utilização na vida profissional dos alunos à medida que a gente vê que muitos atuam não só na escola, mas em outras frentes de trabalho, que são vários. Alguns trabalham no CAPS<sup>15</sup>. Uma das coisas que eles trabalham muito é o trabalho vocal, que é o mais simples no sentido de que não precisa material. O material são as pessoas mesmo. A gente vê que uma parte dos alunos se interessava bastante por esse tipo de trabalho. Por isso houve a necessidade de separar a regência para fazer realmente um trabalho mais aprofundado para eles irem para a vida profissional com um embasamento melhor (Coordenadora A).

---

<sup>15</sup> Centro de Atenção Psicossocial

## 5 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

### 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DO CURSO DE ARTES, HABILITAÇÃO: LICENCIATURA EM MÚSICA

A Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) é uma instituição pública municipal com autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial, localizada na cidade de Blumenau, no Vale do Itajaí, interior do estado de Santa Catarina. Foi reconhecida como Universidade em 1986 e atualmente possui 41 cursos de graduação, nove cursos de mestrado e um doutorado. No site do INEP ela aparece como instituição pública municipal, mas 80% de seu financiamento está baseado em mensalidades estudantis (FURB, 2009). Existe um movimento que envolve agentes da comunidade acadêmica da FURB, de sindicatos e políticos requerendo a federalização da FURB. Sobre a federalização o coordenador explica que

é uma tentativa. Seria uma das saídas da universidade. Porque uma coisa é você considerar faculdade, outra coisa é universidade. A complexidade de uma universidade para ela se manter só com dinheiro de mensalidade. Você acaba se encaminhando para uma coisa insustentável, em algum ponto isto não vai mais ser possível. Porque você tem todo investimento em pesquisa e extensão que precisa de muito investimento, muito recurso. A mensalidade cobre basicamente o ensino, mas ela tem que dar conta de tudo isso (Coordenador B).

Em 1994 foi criado o curso de Educação Artística com habilitação em música, sendo reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em 2000. Em 2002 o curso alterou a nomenclatura de Educação Artística para Artes e a habilitação passou a ser Licenciatura em Música, eliminando as disciplinas de núcleo comum com as outras modalidades artísticas e se encaminhando para a especificidade da área, seguindo as orientações da LDB 9.394/96, que altera o termo Educação Artística para Artes, e dos PCN, que orientam os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, separando as Artes em quatro áreas: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais (BRASIL, 1997; 1998). Além da habilitação em licenciatura em música, fazem parte do Departamento de Artes da FURB as habilitações em licenciatura em Artes Visuais e o bacharelado em Teatro.

Todos os cursos de licenciatura da FURB possuem disciplinas em comum, que são sustentadas e definidas pela Política de Licenciaturas da instituição, “como é o caso de produção de textos, currículo e didática, políticas públicas, história da legislação e do ensino, a própria pesquisa, psicologia da educação, pesquisa em educação, entre outras” (Coordenador B). A estrutura curricular completa da FURB pode ser conferida no Anexo C. A licenciatura em música depende das decisões da Política de Licenciaturas da instituição para estruturar a matriz curricular, se adequando à “maneira como são estruturadas as disciplinas comuns das licenciaturas”.

Como, por exemplo, atualmente nós temos na terceira fase [a disciplina de] currículo e didática, uma disciplina de quatro créditos. Se nós formos mudar [o currículo], teria que preservar esta disciplina nesta fase. Então tem algumas situações que já vêm estabelecidas (Coordenador B)

Os estudos críticos sobre o currículo procuram analisar que conhecimentos são ‘escolhidos’ para serem ‘transmitidos’ e também quem determina esses conhecimentos, considerando que esta escolha nunca é desinteressada e muitas vezes sustentam objetivos ocultos. Simplificando, o currículo é resultado de ideologia e poder (APPLE, 2006). Silva (2009) explica que “as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (p.15). Para Sacristán e Gómez (1998) os conteúdos são decididos por agentes externos à escola, considerando a divisão do trabalho escolar entre os que ‘pensam’ o currículo e os que ‘executam’. A legislação educacional brasileira possui diretrizes (BRASIL, 2001; 2002; 2004) contendo conhecimentos a serem desenvolvidos e que os currículos dos cursos de licenciatura em música devem abranger. No relato apresentado acima pelo coordenador B, na FURB quem “pensa” muitas disciplinas dos cursos de licenciatura da instituição e a sua posição no currículo é a comissão responsável pela Política de Licenciaturas, restando aos professores de licenciatura em música, que são os que “executam” o currículo, acolher as “situações que já vêm estabelecidas” (coordenador B).

A duração do curso é de oito semestres em período noturno e possui carga horária total de 3.114 horas, divididas em:

Científico-Culturais – 1.998 horas

PCC - Prática como Componente Curricular – 414 horas

Estágio Curricular Obrigatório – 414 horas

AACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – 216 horas

PDE – Prática Desportiva – 72 horas

O ingresso de alunos no curso de licenciatura em música na FURB é anual, no início de cada ano, entrando aproximadamente 35 alunos no curso. Não há prova de conhecimentos específicos musicais para ingresso, apenas o processo do exame vestibular. Segundo o coordenador esta situação “talvez seja o maior desafio que se apresenta constantemente no nosso trabalho, [porque] os alunos têm um perfil muito heterogêneo. Nós temos pessoas que sabem muita música, outras que não sabem nada” (Coordenador B).

Isto traz sempre um certo desconforto, uma dificuldade de lidar com isto. À medida que os semestres vão avançando, as coisas vão mais ou menos se assentando um pouco mais. Acontecem evasões, naturalmente. Você vê que entram pessoas que não sabem nada de música. Alguns se dão conta de que talvez não seja o seu caminho esse e acaba evadindo do curso. Outros insistem, estudam, buscam uma complementação até externa, ou buscam ajuda com colegas mais avançados e conseguem acompanhar. A gente faz um esforço muito grande para que possa contemplar tanto as pessoas mais avançadas quanto os iniciantes (Coordenador B).

Para o professor das disciplinas de regência, mesmo havendo esta heterogeneidade, os alunos estão buscando fora uma complementação junto com os estudos da universidade, exemplificando com a grande quantidade de alunos do curso que também estudam na escola de música do Teatro Carlos Gomes, uma importante escola de música da cidade de Blumenau. Segundo o professor esses alunos “querem ter esse suporte, porque perceberam que só os quatro anos de estudo [na universidade] não são suficientes” (Professor B).

Na divulgação da habilitação de licenciatura em música do curso de artes são apresentados alguns espaços de atuação profissional dos egressos. As atividades em grupos musicais, especialmente em coros e em fanfarras, onde os egressos atuam como regentes, são apontadas como espaços de atuação:

Na habilitação Música, os estudos em torno da profissão de educador em Música abrangem o conhecimento em Canto, Teclado, Violão, Flauta, **Regência**, Educação Vocal, História da Música, Coro, Teoria e Percepção Musical, Metodologia do Ensino da Música, Harmonia, entre outros. Os estudantes formados exercem **atividades profissionais** em conservatórios,

escolas de Música, fundações culturais, no Ensino Básico ou **como regentes de coros e fanfarras**. Também atuam como cantores ou instrumentistas em bandas, conjuntos musicais e orquestras (FURB, 2011).<sup>16</sup>

Segundo o coordenador B, os alunos “do meio para o final do curso já estão [atuando] no mercado de trabalho”, sendo a FURB um centro importante de formação superior no vale do Itajaí, atraindo pessoas de várias cidades da região. “A gente sai para viajar, vai para esses lugares e encontra ex-alunos nossos o tempo todo, seja no espaço da educação básica, seja nos espaços alternativos, ou conservatórios, fundações culturais” (Coordenador B). Destes espaços ele frisa que alguns alunos trabalham com grupos musicais em atividades extracurriculares nas escolas e também com grupos de fanfarras, destacando que na região há uma tradição germânica muito forte, segundo a qual as bandas e fanfarras são muito desenvolvidas.

Não há curso técnico nem curso superior em regência no estado de Santa Catarina. Desta forma existe esta lacuna em formar profissionais para atuar com coros e outros grupos musicais no estado, tendo os cursos de licenciatura o encargo de suprir, ou pelo menos amenizar esta lacuna. Todos os cursos de licenciatura em música no estado de Santa Catarina (UDESC, FURB, UNIVALI e UNIPLAC) oferecem disciplinas de regência para os alunos cursarem (ver capítulo 3). Na UDESC, onde tive oportunidade de fazer o estágio docente nas turmas de prática de regência, nas disciplinas eletivas de prática de regência III e IV os alunos devem desenvolver atividades de regência, ou assessorar um regente, em grupos corais fora da universidade, funcionando como um estágio em regência.

## 5.2 REGÊNCIA NO CURRÍCULO DO CURSO

No currículo anterior do curso de Artes: habilitação em licenciatura em música, a FURB tinha carga horária maior de regência, chegando a ter cinco disciplinas de regência a partir do 3º semestre. Para os alunos que ingressaram no currículo a partir de 2005, passou de cinco para apenas duas disciplinas de regência com quatro créditos cada (72 horas) e carga horária total de 144 horas. Atualmente

---

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.furb.br/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=1574&sis\\_id\\_lang=1](http://www.furb.br/novo/index.php?option=conteudo&Itemid=1574&sis_id_lang=1). Acesso: 01/2011)

continuam as duas disciplinas de regência que são oferecidas no 7º e 8º semestres, os dois últimos do curso.

Para o professor de regência esta mudança foi importante para que o aluno tenha primeiro um embasamento musical, pois muitos entram sem ter conhecimento de leitura, escrita e prática musical. “Então imagina um aluno assim, no terceiro semestre do curso já fazendo regência” (Professor B).

Percebo que realmente quanto mais embasamento musical, e isto eu observei agora, dando esta disciplina neste semestre, neste currículo, que pessoas que eu sei que iniciaram fazendo música quando entraram no curso da FURB já conseguiram desenvolver um bom trabalho na disciplina de regência. Tem um melhor preparo. Então que bom que a disciplina não estava no começo do curso e mais para o final (Professor B).

O coordenador B externa a mesma opinião. Para ele as cinco disciplinas de regência no curso de licenciatura eram “demasiadas” e que no atual currículo está funcionando muito bem.

Também pelo fato de elas [as disciplinas de regência] ficarem mais no final do curso, os alunos já tem um pouco mais de maturidade acerca da necessidade da regência. [...] Ela está numa fase que os alunos já têm condições de assimilar bem os conteúdos, de também valorizar a disciplina, ter consciência da importância que a regência vai ter no seu futuro trabalho (Coordenador B).

Por outro lado, todos os catorze alunos consideraram a presença da regência “muito importante”, “imprescindível”, “fundamental”, “essencial” no currículo do curso. Três deles fizeram menção da posição e quantidade das disciplinas de regência no currículo. Para o Aluno 43 a regência deveria ser oferecida algumas fases antes e não no final do currículo; já o Aluno 55 acha que “deveria haver mais disciplinas de regência durante o curso e o Aluno 53 considera que “dois semestres [de regência] são poucos”. Isto demonstra que para alguns alunos mais disciplinas de regência no currículo não seria ‘demasiado’. Isso pode também ser reflexo da prática profissional destes alunos, pois doze possuem experiência como professores de música e, destes, onze relataram utilizar a regência em suas atividades, quatro como regentes de grupos corais ou instrumentais.

Os conteúdos propostos nas disciplinas contemplam atividades relacionadas com o canto coral e também com grupos instrumentais, que, como vimos, fazem

parte da prática do professor de música e também por existir na região número significativo de grupos instrumentais, geralmente vinculados às escolas. Segundo as Ementas e Objetivos, a disciplina de Regência I é voltada para a atividade de canto coral e a Regência II dividida, contemplando também tópicos sobre formações e repertório de grupos instrumentais. Na Tabela 9 são apresentadas as ementas e objetivos das disciplinas:

**Tabela 9** - Ementas e objetivos das disciplinas de regência na FURB

<b>Regência I</b>	EMENTA	Introdução às técnicas, posturas e gestos básicos de regência. Fundamentos e internacionalidade da linguagem gestual, marcação de compassos simples. Prática de regência em sala de aula. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.
	OBJETIVOS	Desenvolver a comunicação musical através do gesto. Aprender técnicas de regência. Reconhecer a linguagem musical nos seus princípios histórico, estrutural e de notação. Transmitir confiança e desenvolver o seu senso de liderança para com seus músicos. Reger obras corais a capela e/ou com acompanhamento instrumental simples.
<b>Regência II</b>	EMENTA	Aprimoramento da linguagem gestual. Marcação de compassos compostos, irregulares e subdivididos. Dinâmicas de ensaio. Processo dirigido de seleção, estudo, análise, preparação, ensaio e execução de obras musicais. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.
	OBJETIVOS	Desenvolver a comunicação musical através do gesto. Reconhecer outras formações instrumentais e vocais, suas particularidades e sua distribuição no espaço físico. Reger obras destinadas a estes diferentes grupos. Conhecer repertório - principais obras para coro, orquestra e banda.

(FURB, 2004)

No momento da coleta de dados, em Junho de 2010, os alunos cursavam Regência I. O professor B assumiu naquele semestre a disciplina de regência substituindo o professor titular, mas já havia ministrado estas disciplinas no ano de

2005, além de lecionar as disciplinas de história da música e reger a orquestra da instituição.

Para ministrar Regência I, o professor estruturou o semestre em três unidades: a primeira com apontamentos teóricos, através de pesquisa, discussão e reflexão de textos pelos alunos sobre vários assuntos relacionados à atuação do regente; a segunda unidade estava estruturada nos exercícios práticos do gestual de regência, aprendendo os padrões da técnica de regência para conduzir os elementos musicais de uma peça; e a terceira unidade baseada na utilização dos conhecimentos técnicos e teóricos de regência, na qual cada aluno desenvolveu com o grupo de colegas uma obra vocal de livre escolha. Na tabela são apresentados os tópicos e objetivos de cada unidade de estudo previsto na disciplina de Regência I. Para consultar o programa da disciplina completo e o cronograma, ver Anexos D e E.

**Tabela 10** - Unidades de estudo e objetivos – disciplina: Regência I - FURB

<b>Unidades e Subunidades</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
<b>I – APONTAMENTOS TEÓRICOS</b> 1.1 Regência e liderança; 1.2 História da regência; 1.3 Particularidades da regência coral; 1.4 Preparação vocal do coro; 1.5 Afinação; 1.6 Escolha e estudo de repertório; 1.7 Planejamento de ensaio.	Entender o papel da regência e a importância do regente como líder e educador musical. Conhecer o desenvolvimento da prática da regência e sua relação com o desenvolvimento da prática musical da Antiguidade até os dias de hoje. Conhecer as particularidades da regência coral e orquestral. Conhecer os fundamentos da preparação técnica de um coro. Estabelecer critérios para a escolha do repertório. Aprender a planejar um ensaio
<b>II – GESTUAL DE REGÊNCIA</b> 2.1 Técnica de marcação: compassos simples; 2.2 Atitude preparatória do regente; 2.3 Entradas em tempos inteiros; 2.4 Entradas em frações de tempos; 2.5 Efeitos de andamento; 2.6 Efeitos de dinâmica; 2.7 Efeitos de articulação; 2.8 Fermatas;	Conhecer os fundamentos da técnica gestual da regência. Conhecer os princípios básicos que norteiam a marcação de compasso pelo regente, bem como os esquemas básicos de marcação de compassos simples, compostos e irregulares, associando-os a entradas nos diferentes tempos e suas frações. Desenvolver as habilidades necessárias à condução de um conjunto em situações

2.9 Compassos compostos; 2.10 Compassos irregulares.	especiais, como efeitos de andamento, articulação e dinâmica, acentos e fermatas. Desenvolver o controle e a habilidade necessários à comunicação gestual exigida na regência, envolvendo consciência corporal, postura, atitude, movimento de braços.
<b>III – PRÁTICA DE REGÊNCIA</b> 3.1 Peças em uníssono; 3.2 Cânones; 3.3 Melodias sobrepostas; 3.4 Peças homofônicas; 3.5 Peças polifônicas.	Vivenciar os elementos da disciplina mediante estudo prático. Contextualizar, estudar partituras e reger obras vocais de diversos gêneros, formas e períodos da história da música. Aplicar a técnica básica da regência em obras vocais.

Fonte: Programa da disciplina de Regência I, 2010

O professor B elaborou uma apostila para os alunos acompanharem as aulas de regência, seguindo os conteúdos de acordo com as unidades de estudo e o cronograma (ver anexos D e E). A apostila possui 53 páginas e traz a definição de conceitos, diagramas ilustrando os movimentos da técnica gestual (do livro Regência Coral de Oscar Zander), excertos musicais para contextualizar musicalmente a prática gestual e exercícios vocais, figuras e diversas peças em uníssono, homofonia e polifonia para trabalharem os elementos técnicos gestuais nas aulas. Além desta apostila, o professor criava exercícios vocais ou instrumentais para os alunos regerem em “cada dificuldade técnica nova que aparecia, entrada em anacruse, fermata, algum aspecto da regência” (Professor B).

O semestre foi dividido em duas partes. Na primeira, que contempla a primeira e segunda unidade, foram analisados e discutidos os apontamentos teóricos e desenvolvido o gestual de regência. Na segunda parte do semestre as aulas foram divididas para que cada um dos quinze alunos da disciplina desenvolvesse uma peça de livre escolha durante três aulas (ensaios) de vinte minutos cada. O aluno deveria, baseado nos tópicos estudados, escolher o repertório adequado e preparar todos os procedimentos para a execução dos ensaios, tendo que entregar por escrito o planejamento. Relatando esta dinâmica de trabalho o professor fala que

[...] estava querendo ver como é a questão da liderança deles na frente do grupo. Realmente colocar eles no fogo, colocar eles numa situação real. Como vai ser na hora que você está com o grupo na frente e tiver que

ensaiar uma música. Isso ligado ao gestual correto, a postura lá na frente de comando, de como está conduzindo aquele trabalho sabendo o que vai acontecer. Só que além dessa questão, eles tinham que me entregar no primeiro dia um planejamento de ensaio do que iam fazer nos três dias. Alguns alunos foram minuciosos no tempo, de saber administrar o tempo corretamente. Alguns [alunos] colocaram [as informações] muito genericamente, 'vou colocar a dinâmica neste dia'.

Eram sempre três ou quatro alunos por dia, por aula, 20, 25 minutos para cada. Quinze alunos na turma. No primeiro grupo de alunos, no terceiro ensaio eu disse 'no final da aula nós vamos para o corredor e vamos apresentar isso para as outras turmas', e foi o que aconteceu, mas só deu certo com estes três primeiros alunos.

Eram pessoas que tinham um pouco mais de experiência musical. Uma é professora de canto popular e auxiliar do regente no coro que ela canta. Nenhum dos três tinha experiência em regência, mas mais experiência musical. Com os outros [alunos] acabou atropelando. Teve aula e ficou apertado e o desempenho de alguns alunos não foi muito bom. Tive que auxiliar muito (Professor B).

Esta dinâmica pretendia colocar o aluno o mais próximo possível de uma situação de trabalho real num grupo coral, fazendo-os escolher um repertório adequado ao grupo e factível em apenas três ensaios de aproximadamente 20 minutos, realizar o planejamento e conduzir os ensaios, procurando colocar em prática todo conteúdo teórico estudado. O professor relata que houve grande ênfase no cuidado que esses alunos deveriam tomar ao escolher o repertório, e "teve um aluno que trouxe uma peça a quatro vozes, um arranjo que ele fez, texto em inglês, totalmente dissonante, sem um baixo e só foi até metade da segunda página" (Professor B). Por outro lado, vários alunos fizeram escolhas adequadas do repertório e selecionaram músicas que tinham segurança para ensinar (IDEM).

Ao refletir sobre o trabalho desenvolvido no semestre, o professor aponta que utilizará estratégia diferente para a disciplina de Regência II. Como eram quinze alunos na disciplina, foram desenvolvidas quinze peças na segunda parte do semestre, mais as músicas realizadas na primeira parte do semestre que estavam na apostila. "No próximo semestre eu vou fazer menos peças" (Professor B). Assim o professor planeja conceder menos tempo na aprendizagem das músicas pelos alunos e aumentar o tempo para que eles apliquem os conhecimentos aprendidos durante o semestre.

### 5.3 FUNÇÕES DA REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Todos os participantes da FURB que participaram desta pesquisa (catorze alunos, professor de regência e coordenador) consideraram o ensino de regência importante para a formação do professor de música. Os argumentos consideram funções que passam pelo aspecto de liderança na condução de atividades musicais e até a possibilidade deste professor atuar como regente em grupos corais.

A primeira função que o professor B atribuiu à regência para os professores de música é a questão da liderança e por ser uma das poucas disciplinas do curso “que coloca o aluno lá na frente [do grupo] e exige dele fazer a coisa acontecer. Ele precisa saber falar, dar a informação clara e objetiva do que quer” (Professor B). No contexto escolar ele argumenta a importância do professor “fazer a música acontecer”, onde o gestual será apenas um meio de algo maior, que é ensinar música aos alunos.

[...] eu incentivo muito eles a entenderem o trabalho deles, do ponto de vista da regência e também como professores. Muitos estão fazendo estágios. Vocês são professores, regentes e estão lá na frente fazendo a música acontecer. Isto é regência. Regência não é só gesticular. Gesticular é 20%. O resto é lidar com aquelas pessoas, ter relacionamento bom. É saber conduzir, saber manter a atenção e saber ensinar. Isto também é reger (Professor B).

O Coordenador B refere-se ao fato de nas escolas o professor trabalhar com crianças e adolescentes em grandes grupos. Como o ensino de música ainda não está estruturado na maioria das escolas brasileiras, geralmente o professor de música será o único profissional na escola responsável por todas as atividades musicais e culturais na escola.

Eu acho que a regência é fundamental. Até porque se você tiver um professor de música na escola, muito provavelmente, a não ser escolas mais estruturadas, ele vai ser o único professor de música na escola. Então tudo o que for relativo a isto vai passar pela mão dele. Se um dia tiver uma atividade na escola, sei lá, dia dos pais, ou dia das mães, alguma coisa que ele seja chamado para isto, não tem nenhum outro professor que vai fazer este papel. Se ele não tiver conhecimentos de regência para isto, o trabalho fica complicado, fica muito limitado (Coordenador B).

Além do aspecto escolar, o coordenador também relata a importância da regência para o instrumentista que toca em grupos musicais, ou o professor que

conduz a atividade junto com o grupo tocando algum instrumento, pois o grupo deve se comunicar, não necessariamente com gestos, mas com olhares e até mesmo respiração. O Coordenador é violonista e exemplifica com sua própria experiência, nas aulas de prática musical em que ministra:

À medida que você vai trabalhando com um número maior de pessoas, a regência vai se tornando cada vez mais imperativo. Mesmo alguém que não seja regente, ele vai dar um jeito de criar os seus códigos, ele vai se fazer entender de alguma maneira, bem ou mal. É algo que surge quase que espontaneamente. A pessoa que se vê à frente de um grupo para coordenar um trabalho de performance musical, você é obrigado a desenvolver alguns sinais, alguns códigos. É claro, melhor se for por meio de uma aprendizagem formal, na disciplina de regência. Aqui na universidade eu desenvolvo um projeto de extensão que é uma camerata de violões. [...] O violão é um instrumento de ataque. Um acorde que ataca em todos os violões, para funcionar bem tem que ter um ataque muito preciso. [...] A sincronidade, o tempo é uma das prioridades do grupo. Então neste grupo eu instigo muito eles para a comunicação, o gesto de cabeça, ou algumas respirações que você faz que só quem está ali no palco ouve. Tipo uma pequena inspiração de anacruse para o pessoal desenvolver uma comunicação, para a gente conseguir otimizar o resultado do ataque (Coordenador B).

Este relato se assemelha com a literatura ao analisar a atuação do regente antes de ele assumir o posto à frente do grupo musical, no final do século XVIII, quando o regente também era instrumentista da orquestra e conduzia o grupo a partir do seu instrumento, geralmente o órgão, cravo ou violino, ou a voz, no caso de grupos vocais. A característica de conduzir a atividade em grupo é reconhecida como mais ampla do que a técnica gestual da regência. Neste sentido “a regência não consiste apenas em ter alguém para marcar o tempo, e sim fazer acontecer a peça ou o trabalho em andamento. Reger é organizar, planejar e executar” (A49), e “usada para coordenar o resultado das aulas de música (A55).

Além de conceber a regência como conhecimento importante na condução de aulas de música nas escolas e nas práticas musicais em grupo, as respostas atribuem a função das disciplinas de regência em preparar o aluno de licenciatura em música para atuar como regente em grupos corais e instrumentais. “A regência é um dos pontos principais na educação musical, pois sempre haverá coros, orquestras, grupos pequenos ou grandes a serem coordenados” (A55).

O Professor B incentiva os alunos a atuarem como regentes dos grupos corais, especialmente infantis e juvenis, apontando a importância de ter regentes formados em música atuando nos coros da região. Segundo o professor, há muitos

coros de igrejas, projetos sociais e sociedades na região, tradição cultivada principalmente pelos descendentes de imigrantes alemães. O problema é que os integrantes dos “coros adultos não têm mais experiência [em cantar], é pouco embasamento porque as pessoas não cantaram quando crianças”. Desta forma, o professor enfatiza a importância do aumento de grupos corais infantis e juvenis, seja na escola através de atividade complementar ou em outros espaços, para proporcionar às crianças e adolescentes a oportunidade de aprender música através do canto coral. Entretanto “a regência de coro infantil ou juvenil não é mais fácil, precisa ter habilidades e conhecimentos específicos” (Professor B).

Segundo o professor, “Uma boa leva de alunos você vê que estão regendo coros, são responsáveis pela música dos exercícios nas Igrejas. Esses espaços estão aí e eu acredito que os conhecimentos pedagógicos e didáticos da licenciatura são preciosos” (Professor B).

## 6 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

### 6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE E DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) é uma instituição pública mantida pelo governo do estado e foi criada em 1970. Atualmente possui 43 cursos de graduação e 201 cursos em nível de pós-graduação (14 de doutorado, 33 mestrados, 107 especializações e 47 residências).

O curso de Licenciatura em Música da UEL foi criado em 1992, implantado em 1993 e obteve seu reconhecimento em 1998. Faz parte do Departamento de Música e Teatro - do Centro de Educação, Comunicação e Artes, que possui seis departamentos e dez cursos de graduação.

O curso é ofertado no período vespertino, tem duração mínima de quatro e máxima de oito anos com carga horária total de 3.090 horas. O sistema acadêmico segue o regime seriado anual, onde cada disciplina é realizada durante todo ano, contemplando os dois semestres. As últimas reformas curriculares ocorreram nos anos de 2005 e 2009, tendo os conteúdos do curso estruturados em cinco eixos teórico-práticos de conhecimento musical, que são:

**I - linguagem e Estruturação Musical:** privilegia a formação do estudante com conteúdos básicos para a apreciação, treinamento e conceitos da teoria musical, bem como possibilita analisar e realizar estruturas harmônicas e polifônicas, e também contato com técnicas de instrumentação;

**II - práticas Instrumentais:** tem por objetivo desenvolver a técnica instrumental, a performance, e a interpretação musical do estudante;

**III - laboratório de Criação Musical:** visa proporcionar ao estudante a compreensão e a criação musical a partir de materiais e suportes diversos;

**IV - musicologia:** proporciona ao estudante reconhecer, analisar e comparar as diferentes produções musicais e os diversos períodos da música;

**V - educação Musical:** visa a possibilitar o planejamento e execução de projetos de ensino de música em diferentes contextos, bem como avaliação da aprendizagem musical (UEL, 2009).

Além das disciplinas que constam na seriação curricular do curso de licenciatura em música da UEL (ver Anexo F), os alunos devem cumprir 120 horas de disciplinas optativas (entre piano, violão e oficina de música) e 200 horas de

formação livre, que incluem atividades como monitoria acadêmica, atividades de extensão, projetos de pesquisa, participação em eventos, entre outros.

Para ingressar no curso os alunos devem realizar prova específica de conhecimentos musicais. O coordenador explica que há algum tempo atrás a prova específica era anterior ao processo vestibular comum, realizando este somente os alunos que passavam pela prova específica. Os que não passavam deveriam escolher outro curso. Atualmente este sistema foi alterado pela política da universidade e a prova específica de conhecimentos musicais é realizada junto com o processo vestibular comum, somando os pontos junto com as outras provas, ingressando os candidatos que tiverem as notas mais altas. Desta forma, a prova específica é apenas classificatória e não eliminatória. Segundo o coordenador “isso é um problematizador porque quem vai muito bem no vestibular, mesmo que vá mal na prova específica, tem possibilidade de entrar” (Coordenador C).

A cada ano são oferecidas 20 vagas para o curso de licenciatura em música e o perfil profissional proposto para a formação desses alunos é de

formar um músico/educador: conhecedor da bagagem histórica do pensamento musical nas áreas de Educação, Performance, Linguagem e Estruturação, Musicologia e Criação Musical; Possuidor de consciência crítica, política e social; atento às transformações culturais, atuando com flexibilidade na perspectiva de modificação da realidade; capaz de atuar como educador musical em diferentes contextos sócio-culturais da realidade brasileira (site).

Os campos de atuação profissional previsto para os egressos do curso são as “escolas de ensino fundamental e médio, conservatórios de música, escolas livres de música, **orquestras**, **corais**, rádio, agências de publicidade, estúdios de gravação, **conjuntos musicais**, grupos de música de câmara, etc” (UEL, 2009, grifo nosso).

## 6.2 REGÊNCIA NO CURRÍCULO DO CURSO

A regência está presente no currículo do curso de licenciatura em música da UEL desde a sua implantação, em 1993, com duas disciplinas de regência, oferecidas no 3º e 4º anos. A diferença é que havia maior carga horária, com três créditos para cada disciplina. Depois diminui para dois créditos de 68 horas cada e,

a partir de 2010, 60 horas, totalizando 120 horas. As disciplinas procuram instrumentalizar o aluno para a formação e prática de conjuntos musicais variados e obter conhecimentos de diversas formações musicais (orquestra, banda e coro). A instituição possui duas professoras de regência, uma para cada disciplina.

Para ambas as professoras é importante que as disciplinas de regência estejam posicionadas nos dois últimos anos do curso, assim os alunos podem obter alguns conhecimentos musicais “mais básicos nos primeiros anos” (Professora D). Para elas alguns conhecimentos musicais são básicos – como percepção, leitura musical, introdução à harmonia, história da música, canto coral e análise – para ter um melhor aproveitamento da regência, “porque um aluno não chega no primeiro ano com leitura pronta, com as habilidades musicais que ele precisa para analisar uma partitura, seja ela de percussão, de instrumento ou de canto. [...] Se você não fizer a regência a partir da análise, vocês está apanhando” (Professora C).

Para assumir a função de um líder e conduzir as atividades de um grupo musical é requerida uma série de conhecimentos musicais, a partir dos quais o regente/professor deve escolher apropriadamente o repertório a ser desenvolvido, analisá-lo, tocá-lo e cantá-lo para ter domínio no momento de ensiná-lo ao grupo de cantores/alunos. Por isso a regência geralmente é oferecida nas últimas etapas do currículo, para que o aluno possa agregar todos os conhecimentos aprendidos durante o curso e aplicá-los numa atividade prática a serviço da educação musical.

### **6.2.1 Regência I**

A professora C é quem ministra as aulas de Regência I, que é oferecida todos os anos para os alunos que estão na 3<sup>o</sup> fase do curso de licenciatura em música e tem as disciplinas de Percepção Musical I e II como pré-requisito. A professora é bacharel em piano, mestre e doutora em regência. Além de Regência I, leciona as disciplinas de Canto Coral e Técnica Vocal.

No plano de ensino da disciplina constam as seguintes informações:

EMENTA: Regência como expressão plástica dos sons. Gestos fundamentais da técnica de regência musical. Análise de partituras para a prática de regência. Formação de conjuntos musicais variados para a prática de regência.

**OBJETIVO(S):** Oportunizar a descoberta da correlação entre gestualidade e padrões sonoros. Propiciar o exercício gradativo dos padrões básicos de regência de grupos musicais. Desenvolver a capacidade de análise musical com vistas à resolução de problemas na performance musical. Desenvolver atividades de prática de regência e de música em conjunto, visando aprimorar no aluno sua capacidade de análise, crítica, preparação de repertório e direção de grupos musicais.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

Gramática de gestos: marcações em padrões não expressivo, stacatto e legato em compassos quaternário, ternário, binário e unário. Entradas nos vários tempos e partes de tempo. Mudanças súbitas e graduais de dinâmica e articulação. Cortes e fermatas.

Análise e estudo das partituras: audição interna, preparação da peça, análise melódica, rítmica e formal. Relação texto-música, fraseado musical. Linha de regência. Considerações sobre dinâmica de ensaio. Prática gradativa e sistemática de direção de conjunto musical. Montagem de repertório musical.

**PROCEDIMENTOS DE ENSINO:** Aulas expositivas, leitura e discussão de texto. Uso de áudios e vídeos. Seminários. Realização de trabalhos teóricos. Aulas práticas, com exercícios supervisionados.

**CRONOGRAMA:**

1º bimestre – marcações dos compassos quaternário em padrões não expressivo e legato: gestos básicos, dinâmicas, entradas e cortes. Criação e organização de grupos musicais. Montagem de repertório musical.

2º bimestre – Batida do compasso ternário e binário. Entradas nos vários tempos e em partes de tempo. Mudanças súbitas e graduais de dinâmica e articulação. O regente como líder de grupo. Linha de regência. Análise musical. Montagem de repertório musical.

3º bimestre – Fermatas. Compassos de um tempo. Análise musical. Considerações sobre dinâmica de ensaio. Prática sistemática de direção de conjunto musical. Montagem de repertório musical.

4º bimestre – Prática sistemática de direção de conjunto musical. Montagem de repertório musical.

Ao comentar sobre o desenvolvimento da disciplina, a Professora diz que procura fazer “muitas atividades para que os alunos possam pensar sobre o movimento, pensar seus próprios movimentos, enxergar como eles fazem os movimentos e discutir sobre isso” (Professora C). Para isso utiliza recursos tecnológicos disponíveis, como a internet e filmadora. Os alunos são filmados regendo em algumas aulas para que possam visualizar o resultado e recebem uma lista de observações para avaliarem “o que faziam, o que não faziam e como poderiam melhorar” (IDEM). Outra atividade, utilizando recursos tecnológicos, é a de selecionarem vídeos de regentes no youtube, “aí eles chegaram à conclusão de que a maioria dos regentes tem um olhar de confiança, para a mão antes de começar, faz o gesto apropriado”, pois “isso também faz parte do vivenciar, como o outro faz e como eu faço” (Professora C).

O uso das tecnologias torna-se um importante recurso para desenvolver as aulas de música e cada vez mais faz parte do cotidiano da sociedade. Por isso as instituições precisam acompanhar o desenvolvimento tecnológico, equipando as salas com projetores multimídias, conexão com internet entre outros equipamentos. Aos professores compete utilizar os equipamentos em suas aulas para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e motivá-los. Borges (2010) desenvolveu um estudo para verificar a utilização de recursos tecnológicos na formação de alunos concluintes de três cursos de licenciatura em música do estado de Santa Catarina. Segundo ele, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas na formação do professor de música, mas ainda de forma superficial, devendo ampliar os conhecimentos e recursos tecnológicos utilizados nas aulas.

Outra dinâmica de trabalho nas aulas de regência foi trabalhar com diferentes formações musicais, não apenas o canto. Segundo a professora, este procedimento foi tomado após seu retorno do doutorado em regência, que a fez ter uma visão diferente do trabalho a ser desenvolvido.

Primeira coisa que mudou, fundamentalmente, foi que eu fazia muito os alunos cantarem, porque já tinham feito dois anos de técnica vocal, de canto coral e estavam prontos para cantar. A verdade é que quem não gostava de cantar no primeiro ano, não muda muito no terceiro. [...] Pode ter aprendido, mas ainda não tem aquela disponibilidade e vontade [...] Este ano voltei com outra visão e comecei a fazer mais um trabalho com percussão, com improvisação [...] e a coisa tem fluído muito bem (Professora C).

Para a professora, esta nova forma de trabalhar com percussão motivou os alunos, conduzindo-os para utilizar a regência como educadores musicais nos mais diversos grupos musicais. “Onde eles vão usar a regência? Numa aula! Então alguém vai bater clava, outro vai usar chocalho, seja o que for. Se você vai dar um recado, vai ter essa habilidade muito clara de como fazer isso” (Professora C). Outro recurso utilizado para exercitar a regência com os alunos, sem cantar, é “trabalhando ritmos de acordo com as palavras, de acordo com as sílabas tônicas destas palavras” (IDEM). Desta forma as possibilidades de trabalho foram ampliadas na disciplina, não se restringindo ao canto, mas também com grupos instrumentais melódicos e com percussão (corporal, instrumental, palavras), utilizando os instrumentos que os próprios alunos tocam. Assim, “o menino que toca

bateria e faz educação musical, será que ele não vai fazer muito mais trabalhos de percussão?” (IDEM).

Outra novidade relatada pela professora foi a ordem de ensinar a técnica gestual, pois anteriormente trabalhava o compasso quaternário, ternário e binário sempre no mesmo semestre. Isto gerava confusão nos alunos e a professora trabalhou o semestre inteiro – entradas, cortes, como fazer legato, *stacatto*, diminuendo, crescendo - somente com o compasso quaternário.

Eu sempre lidei com a introdução à regência. Nem todo mundo tem aquela coordenação pronta. Eu me surpreendi quando eu não confundi a cabeça de ninguém com ternário. Todas as músicas foram desenvolvidas em compasso quaternário, então está funcionando melhor (Professora C).

Os compassos ternário e binário só seriam trabalhados no segundo semestre do ano, depois de os alunos internalizarem o padrão quaternário. Segundo a professora esta é uma adaptação que pretende alterar no cronograma da disciplina.

O repertório desenvolvido na disciplina muda todo ano, sempre levando em consideração o interesse dos alunos. Segundo a professora, “somente alguns trechos de melodias são iguais todos os anos para praticar legato, *stacatto*, que são trechos escolhidos e estão na apostila. Aí fica fácil, pois todo mundo conhece” (Professora C).

O repertório sempre é diferente, nunca repete. É a cara da turma, levando em conta quem são estes alunos, se gostam de músicas eruditas, se são músicos populares. É necessário ver quem são estes alunos, o que gostam de fazer e atender isso. O regente pode reger qualquer tipo de música, não há nenhum problema (Professora C).

A flexibilidade em ajustar o repertório de acordo com a turma de alunos ou cantores é importante também para o professor de música que atuará nas escolas, que dificilmente terá a sua disposição material em quantidade e qualidade adequada. Então vivenciar isto já em seu curso de graduação é um ótimo exemplo a ser exercido por estes futuros professores de música.

Para acompanhar os conteúdos, uma apostila é utilizada nas aulas da disciplina de regência I que está dividida em quatro partes, utilizando a literatura da área de regência, sendo alguns tópicos retirados de livros em inglês traduzido pela professora. Entre os tópicos estão:

- 1) Reflexões sobre ser um regente, um líder e a função do coral, textos baseados no livro de Mathias (1986);
- 2) Trechos de entrevistas com regentes norte-americanos sobre os critérios que eles utilizam para escolher o repertório e para selecionar cantores para seus grupos;
- 3) Textos discutindo dinâmicas de ensaios e formas de realizar ensaios produtivos (baseado em David Barg e Joseph Labuta); e
- 4) Trechos do livro de Max Rudolf abordando técnicas de regência com gráficos ilustrando a movimentação do gesto. Junto com os gráficos, que ilustram os gestos expressivos (legato, neutro, acento e staccato), há trechos de melodias conhecidas que representam sonoramente o respectivo gesto expressivo, o que facilita a compreensão do aluno.

Dentre os textos apresentados sobre o ensaio, destaco um trecho apresentado por David Barg, retirado da apostila, onde um dos princípios importantes para se obter grandes resultados nos ensaios de um coro é focar no aprendizado, não no ensino. Desta forma haverá crescimento musical e pessoal dos cantores. Quando os ensaios são caracterizados pelo ensino, se baseando na correção de erros musicais, eles serão menos produtivos que ensaios onde os estudantes estão ativamente envolvidos em seus processos de aprendizagem (BARG, apud Apostila de Regência I).

### **6.2.2 Regência II**

A professora D ministra a disciplina de Regência II, que é oferecida no último (4º) ano do curso. Ela ministra a disciplina desde 1990, quando fez o concurso para regente titular dos coros da universidade, que são atividades de extensão oferecidas pela universidade. Há várias similaridades de conteúdos e procedimentos de trabalho com a Regência I, apesar de professoras diferentes, servindo como continuação das atividades desenvolvidas no ano anterior. A ementa propõe: “Estudo das diversas formações musicais: orquestra, banda e coro. Análise de partituras para a prática de regência. Formação e prática de conjuntos variados. Exercícios laboratoriais” (UEL, 2009, p.14-15). O programa da disciplina está organizado em nove tópicos de estudos:

### PROGRAMA

1. Experiência Cinestésica – (dados da teoria de Rudolph Laban – aplicações em regência).
2. Exercícios de coordenação motora.
3. Técnicas de marcação gestual:
  - a. Compassos compostos;
  - b. Compassos irregulares;
  - c. Ritmos diferentes simultâneos;
  - d. Interrupções (fermatas) / acentos / sínopes;
  - e. Subdivisões de marcação;
  - f. Alteração do número de batidas por um ou mais compassos;
  - g. Construção do fraseado.
4. O estudo da partitura pelo regente:
  - a. Elaboração da linha de regência;
  - b. Fragmentos a serem explorados isoladamente (exercícios específicos que poderão antecipar dificuldades da peça em estudo);
  - c. A construção da afinação pelo grupo;
  - d. A sonoridade idealizada pelo regente (dados estéticos – culturais);
  - e. Análise formal.
5. Técnicas de ensaio (sugestões para abordagem inicial de partituras vocais):
  - a. Grupos infantis;
  - b. Grupos juvenis.
6. Histórico das bandas / Constituição instrumental / Tipos.
7. Uso da batuta em regência.
8. Sugestões de peças gravadas para trabalho de educação musical com grupos iniciantes.
9. Prática de regência (peças vocais e/ou instrumentais).

Ao comentar sobre a ementa e o programa da disciplina de Regência II, a professora D salienta o trabalho que desenvolve com os alunos baseados em Laban, um dançarino húngaro que fez um estudo aprofundado sobre o movimento, chegando a convidar professoras do departamento de artes cênicas, que conheciam e aplicavam Laban na dança, para trabalharem com os alunos de regência.

O princípio [de Laban] é o seguinte: as pessoas do mundo moderno automatizam muito os movimentos e não se conhecem corporalmente. Então se nós aplicarmos isso para o aspecto da regência, a gente faz o aluno conhecer muito melhor as possibilidades do corpo. O Laban fala que todo o movimento se baseia em alguns elementos fundamentais: espaço, tempo, peso e influência, que na aplicação da regência acabamos reduzindo nos três primeiros (Professora D).

A professora argumenta que “depois de trabalhar um pouco de Laban dentro da disciplina, eles compreendem melhor esta responsabilidade do movimento em relação ao resultado sonoro”. A área de regência, em contextos específicos, tem utilizado e pesquisado sobre Laban, utilizando a sigla LMA – Análise de Movimento Laban. Running (2009) explica que a teoria do movimento de Laban foi estabelecida

durante o final do século XIX e início do XX para fornecer um entendimento para atores não somente **como** o corpo se move, mas também **porque** se move em um sentido expressivo e comunicativo. Alguns estudos demonstraram que o ensino de regência através de Laban traz resultados significativos para a compreensão gestual na aprendizagem da regência pelos alunos (MILLER, 1988; BERGE, 1996; YONTZ, 2001; NEIDLINGER, 2003).

Para desenvolver as aulas a professora prevê uma série de atividades, que incluem a utilização dos recursos tecnológicos e atividades extra-aulas:

#### **Metodologia:**

1. Problematização de questões em regência, para aplicação de dados teóricos e reflexões sobre procedimentos.
2. Audições de trechos musicais diversos.
3. Projeção de vídeos.
4. Composição e regência de trechos musicais e/ou arranjos simples para instrumentos e vozes.
5. Elaboração de relatórios sobre ensaios de orquestras, bandas e coros diversos.
6. Amostragem de procedimentos em educação musical.

#### **Avaliação:**

Será realizada de forma contínua, envolvendo resultados provenientes de:

1. Relatórios de observações de grupos vocais e instrumentos, com registro de procedimentos.
2. Regência de peças vocais e/ou instrumentais, de acordo com as possibilidades do grupo.
3. Regência de fragmentos musicais que explorem noções relativas aos tópicos abordados pelo conteúdo da disciplina.
4. Propostas de musicalização apresentadas em sala.
5. Participação em todas as atividades individuais e em grupo propostas pela disciplina.
6. Questões dissertativas sobre os conteúdos abordados.
7. Resumos de artigos diversos / Apresentação de resultados de leitura à frente do grupo.
8. Elaboração de arranjos (linhas vocais e/ou instrumentais) simples para experimentação em grupos iniciantes.
9. Apresentação de seminários.

Algumas atividades fora da sala de aula são consideradas pela professora muito importantes para os alunos aprofundarem os conteúdos que desenvolvem nas aulas de regência. Por isso eles têm parte da carga horária reservada para esta finalidade, que inclui a observação de ensaios de coros ou orquestras, devendo fazer relatórios com alguns tópicos abordados em aula. “O regente tem independência de mãos? Como que ele resolve as dificuldades, verbalmente ou gestualmente? Como ele se comporta em relação à batuta, usa ou não usa? Como é

a dinâmica de ensaio?” (Professora D). Os grupos a serem observados são escolhidos pelos próprios alunos, de acordo com seus interesses.

As observações de outros regentes, seja na atividade de observação de ensaios/apresentações ou ao visualizar vídeos no youtube, facilitam o entendimento por parte dos alunos em associar “o que o regente pede com o gesto e a resposta da orquestra ou o coro” (Professora D). Compreensão esta que, muitas vezes, os alunos não tinham nas aulas.

Para exercitar o gestual, o repertório desenvolvido nas aulas é simples para que os alunos possam aprender rapidamente, “então eu só procuro achar um problema para justificar a regência daquela peça; ou porque é extremamente legato e eu quero explorar a noção de diferença entre diagramas de legato com marcato ou staccato” (Professora D). Assim os alunos não perdem tempo aprendendo repertório, mas sim praticando o gestual, que é feito entre os próprios colegas da turma.

### 6.3 FUNÇÕES DA REGÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Ao serem questionados sobre a presença da regência no currículo do curso, todos os 22 alunos da UEL que responderam o questionário afirmaram ser um conhecimento “muito importante”, “essencial”, “necessário”, “indispensável” na formação do professor de música.

A21: É de extrema importância, pois possibilita ao aluno vivenciar a prática da regência e enriquece mais ainda suas ferramentas de trabalho como educador musical.

A23: É essencial, já que durante o trabalho com música, não raras vezes, exige conhecimentos de regência. Independentemente de qual posição você ocupe na atividade do fazer musical, é importante que conheça as técnicas de regência, para que a comunicação com o grupo seja a melhor possível e o resultado musical seja satisfatório. Aqui também é importante comentar sobre as qualidades do regente, e para mim, uma das mais importantes é a liderança.

A30: Penso que é essencial. Mesmo que o professor não queira ser regente, ele vai precisar ter noção até mesmo para compreender melhor o regente caso ele seja instrumentista ou cantor. Saber regência também nos ajuda muito na expressão musical.

A33: É fundamental, principalmente porque muitas aulas se dão de forma coletiva e a regência é o meio mais adequado de comandar grupos.

A34: Considero que é uma matéria importante, pois além de aprender as técnicas, aprendemos como nos colocar frente a um grupo.

Todos os alunos já tiveram alguma experiência como professores de música, sendo que catorze deles afirmaram utilizar técnicas de regência em suas aulas. Entre os principais exemplos citados estão os de trabalho com grupos instrumentais e vocais:

A21: Eu utilizo a regência em aulas de instrumento em conjunto (piano e/ou teclado) como suporte a parte técnica e expressiva aos meus alunos: dinâmica, ritmo, pulso, andamento, bem como as preparações para entrada e corte/fim de compasso.

A22: Dou aulas de violão em grupo. A regência é muito útil para a execução de peças coletivas, auxiliando nos fatores de expressão, duração e dinâmicas.

29: Gosto de dar aula para grupos, especialmente de voz e teclado, e faço os arranjos para tocarem juntos. Geralmente precisam de regência nos ensaios.

A33: Sim, utilizo a regência. Trabalho preparando pessoas para cantar em coro, então a regência é fundamental. Em outros tipos de aula, utilizo a regência para conduzir canto coletivo, solfejo coletivo, etc.

A36: Utilizo na educação infantil: dando entradas para que as crianças comecem a cantar, a expressão facial e até mesmo corporal minha que refletirá na sonoridade do grupo, prestando atenção na afinação e na dinâmica do canto das crianças.

A41: Quando dou aulas em grupos e faço formação de banda é necessária a regência para que os alunos não se percam nas músicas. Entradas, marcação de tempo e expressividade.

A professora C salienta a importância do canto na formação musical das pessoas e que o objetivo dos cursos de licenciatura em música é preparar professores para dar aulas de música, especialmente nas escolas regulares. Neste sentido, o professor “mais cedo ou mais tarde vai se defrontar com um grupo que ele vai ter que dizer, ‘vamos começar e vamos terminar’, que é o mínimo na condução de uma atividade musical” (Professora C).

Se o nosso curso é licenciatura em música, temos que prever que algum dia este aluno vai estar numa sala de aula dando aula e as pessoas estarão cantando ou fazendo música em conjunto, e aí ele vai precisar. Ele precisa se comunicar. Ele precisa saber como vai comunicar a música, como indica dinâmicas, quando a música vai parar, que vai ralentar, as entradas, eles têm que saber. Como você vai providenciar estes conhecimentos se eles

não tiverem a regência? Acho que a disciplina tem o seu lugar e considero uma das mais importantes (Professora C).

Para o coordenador C, a relevância da regência na formação do professor de música é de integrar uma série de outras disciplinas dentro do curso numa atividade prática, “amalgamando” os conhecimentos aprendidos durante o curso.

Acho que na regência é onde você vê tudo aquilo acontecendo com a música viva, vamos dizer assim. Este conhecimento, que é de certo modo mais fragmentado, mas ali é um momento onde tudo está acontecendo de uma forma integrada e a partir da própria música. A partir de estar fazendo com que a música aconteça. Ele, nesta posição de direção, não só a direção em relação à competência musical, mas também a questão toda de estar diante do grupo, manter este grupo em ordem (Coordenador C).

As técnicas gestuais aprendidas nas disciplinas de regência são apenas uma fração de um todo mais amplo, necessário para desenvolver uma atividade em grupo. Por isso ela é considerada uma disciplina que integra várias outras para ser desenvolvida. Antes de colocar o gesto em prática, o aluno/regente deve estudar a música a ser regida e todos os conhecimentos musicais serão importantes para este processo; a história da música para indicar o estilo e características da peça; teoria e percepção musical, análise, harmonia para compreender e ‘ler’ a partitura; o solfejo, canto e prática instrumental para executar a música; conhecimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos para conduzir a aula/ensaio em grupo.

As metodologias e dinâmicas de ensaios foram os principais argumentos da professora D para a presença da regência nos cursos de licenciatura em música, pois

a regência em si, para o aluno de licenciatura, vai além de ele saber marcar tempos, dar entradas e fazer cortes de som. Isto também é importante, porque ele é capaz de liderar um conjunto ou liderar um grupo de crianças. Acho que a regência também acaba dando subsídios metodológicos. Como ensinar uma partitura para grupo leigo? Como você ensina uma canção? Tem que ter uma metodologia para isso (Professora D).

Com metodologias de ensino apropriadas o professor otimizará o tempo da aula/ensaio, tornando-a mais produtiva. A professora cita o exemplo da aprendizagem de uma canção, pois nem sempre é possível cantar com todos os elementos no primeiro ensaio, sendo muitas vezes importante trabalhar o texto separado da melodia, e trabalhar a canção por trechos. Para ela, as metodologias

de ensaio são as principais funções da regência na formação do professor de música, já que não ministrará o curso para que eles sejam “necessariamente um regente. Eu vou dar noções introdutórias, básicas para ele conseguir fazer um estágio, conseguir reger dando entradas e cortes com atividades de grupos musicais” (Professora D).

Agora eu percebo que alguns descobrem como lidar com os estágios, muitas vezes, na aula de regência. Por exemplo, se a gente discute um pouquinho desta questão de metodologia, de como ensinar as canções, eles acabam aplicando muitas coisas destas nos estágios que eles estão fazendo (Professora D).

A ênfase nas metodologias de ensino reflete a importância atribuída pela professora ao processo de aprendizagem nas aulas/ensaios, nas quais o professor de música estará responsável. Por isso o professor deve utilizar metodologias que facilitem a aprendizagem, de fácil compreensão para os alunos e com gradativo nível de dificuldade. Portanto, o ensino baseado em tocar e repetir, sem alternativas para despertar o interesse nos alunos, pouco contribui para a aprendizagem. Para Figueiredo (1989) quando isto ocorre é porque houve simplesmente um “treinamento”.

Tem gente que acha que o ensaio de coro tem que ser aquilo de você cantar, repetir, de tocar piano e eles repetirem. Para mim o ensaio de um coro é muito além disso. **É a grande oportunidade de você prepará-los musicalmente**, e você só tem esse tempo diante das crianças ou adultos. Tudo o que eu puder fazer para aumentar, para enriquecer o conteúdo musical, a percepção deles eu vou fazer no meu ensaio (Professora D).

O trabalho do regente é predominantemente exercido no ensaio para depois culminar nas apresentações, que no caso de grupos profissionais é o objetivo principal. Por outro lado, o professor de música não tem, ou não deveria ter como objetivo principal as apresentações, pois sua função é essencialmente educacional, sendo a performance musical em aula e as apresentações públicas parte do processo educacional. Nesta perspectiva, o foco nas metodologias faz muito sentido, pois o gestual terá a função de auxiliar e facilitar o processo educacional.

## 7 TRANSVERSALIZAÇÃO DOS DADOS

As três instituições que fazem parte do estudo de casos múltiplos desta pesquisa estão cadastradas no site do INEP como públicas, pertencentes a cada uma das esferas administrativas: a UFPel federal, UEL estadual, e FURB municipal (há cobrança de mensalidade). O primeiro curso criado de formação de professor de música foi a UFPel em 1978, seguido pela UEL (1992) e logo depois pela FURB (1994), sendo seus currículos constantemente atualizados.

O ingresso no curso é adotado por cada instituição de uma forma diferente. Enquanto na FURB não há prova específica de música, nas outras duas tem. Na UFPel a prova específica é eliminatória e realizada antes do vestibular, já na UEL ela é apenas classificatória, somada junto com as notas do vestibular. A prova específica é uma tentativa de selecionar os alunos que mais possuem conhecimentos musicais. Apesar disso, os professores e coordenadores das três instituições relataram encontrar algumas dificuldades no trabalho devido à heterogeneidade dos alunos, que vêm das mais diversas práticas musicais e possuem diferentes níveis de conhecimento musical.

O corpo docente para as disciplinas que envolvem conhecimentos musicais é específico para os cursos de licenciatura em música nas três instituições. Mesmo na UFPel, que também há o curso de bacharelado em música, os professores do curso de licenciatura em música dão aulas somente para os alunos de licenciatura. Isso vai ao encontro das reflexões propostas por Hentschke (2003) e Santos (2003) de conduzir os cursos de licenciatura a uma identidade própria, evitando a fragmentação dos conhecimentos e conflito de interesses.

Na prática, o ensino muitas vezes continua fragmentado no que se refere à formação musical e formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Esta 'dicotomia' é relatada pelo professor A:

Acho que ainda há muita separação, o que eu considero bastante prejudicial para a formação dos alunos de licenciatura. Ainda é muito presente [a fragmentação] dentro da estrutura curricular e da formação deles, e eles acabam transferindo isso também para a visão de como eles enxergam o trabalho docente, o trabalho pedagógico de educação musical. Há uma dicotomia muito grande entre o que seja a formação pedagógica e o que seja a formação musical. [Um grupo de] professores trabalham na capacitação musical, nas aulas de teoria, solfejo, regência, leitura, harmonia, instrumentos, canto; e são outros professores que atuam com

sua formação pedagógica, metodologia, didática, educação musical, o professor, a sala de aula, o contexto, a psicologia, a evolução, como adequar o seu trabalho para cada faixa etária e tudo mais. Então o aluno recebe esta formação de forma dicotomizada, e ele dicotomiza isso, a tal ponto de muitos manifestarem uma dúvida de ‘eu serei músico ou eu serei professor?’. Quando o que eu penso é que o fundamental é que eles percebam que para eles serem um bom professor é importante que eles sejam bons músicos. Isso vai se refletir no trabalho deles como professores (Professor A).

O coordenador B também relata que há “uma certa polarização” no curso de licenciatura em relação às disciplinas musicais e as pedagógicas, e a “regência talvez seja um ponto de aproximação da licenciatura com o bacharelado. Uma das pontes que a gente pode fazer para quebrar um pouco esta dicotomia” (Coordenador B). A fragmentação deve ser evitada e os conhecimentos interligados durante todo o curso na formação dos professores de música, pois “para ensinar música [...] não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (DEL BEN, 2003, p.31).

Nas disciplinas de regência os conhecimentos musicológicos e pedagógicos podem ser desenvolvidos em conjunto, interligando os conteúdos trabalhados durante o curso.

Quando eu trabalho nas aulas de regência com os alunos, toda a questão de gestual e de metodologia de trabalho está presente, exatamente por essa minha formação de educador musical. Está presente toda a transposição imprescindível que é em relação ao domínio técnico a serviço de um trabalho, de um projeto de educação musical inserido dentro de uma proposta pedagógica (Professor A).

Os quatro professores de regência entrevistados mostraram-se conscientes da tarefa que eles têm de formar profissionais aptos para atuarem em espaços pedagógicos, considerando a atividade do regente, que trabalha com grupos amadores, inerente à atividade de um professor de música. “O regente tem que se ver muito como professor também, não só como regente artista. Isto é uma visão do século XIX que temos muito enraizada nos século XXI. Isto tem que mudar” (Professor B). Para a professora C, bacharel em piano, mestrado e doutorado em regência, a função do regente e do professor se mesclam em todos os âmbitos, apesar das peculiaridades das atividades desenvolvidas.

O regente hoje é um professor, mas um professor que tem que lidar com as questões não-verbais [...]. Ele tem que funcionar como um educador quando rege um coro amador. Ele é o professor de técnica vocal, de música, de história, de tudo. Ele é um professor! Se ele não tiver a capacidade de motivação de um professor, todas as qualidades que cercam o professor – gostar do que faz, que entusiasmo, a capacidade técnica, as habilidades – ele não vai conseguir tocar o seu trabalho. Agora o professor que é regente, então ele já está no meio. Ele é professor que tem habilidades de regência (Professora C).

Esta perspectiva vem ao encontro da literatura que considera o regente um educador (FIGUEIREDO, 1990; 2005; ZANDER, 2008; COSTA, 2009; TEIXEIRA, 2010; D'ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2010), refletindo em como os professores de regência concebem a presença da disciplina na formação dos professores de música.

## 7.1 REGÊNCIA NO CURRÍCULO DOS CURSOS E SUAS FUNÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

Inicialmente salienta-se que as três instituições que integram o estudo de casos múltiplos desta pesquisa são as que possuem a maior carga horária em disciplinas de regência obrigatórias em cada estado da Região Sul. A UFPel com quatro disciplinas de dois créditos cada, totalizando 136 horas, a FURB com duas disciplinas de quatro créditos, totalizando 144 horas, e a UEL com duas disciplinas de regência de dois créditos cada, totalizando 120 horas. Nas três instituições elas são oferecidas nos últimos semestres/etapas do currículo. Enquanto a UFPel e FURB possuem regime seriado semestral, a UEL possui o regime seriado anual.

Isso revela que estes cursos consideram a regência parte importante na formação do professor de música, constando na divulgação do site e em seus projetos pedagógicos a intenção de formar os futuros professores para atuarem também como regentes de grupos musicais amadores. Além disso, os quatro professores e três coordenadores apontaram esta como umas das funções da regência na formação do professor de música – **prepará-los para atuarem como regentes em grupos musicais amadores**, tanto infantis e juvenis como atividade complementar nas escolas ou em projetos externos à escola, quanto grupos adultos nos diversos segmentos da sociedade.

Apesar de considerarem a possibilidade dos alunos virem a tornarem-se regentes, os programas das disciplinas de regência e as falas dos professores prevêm “noções”, “fundamentos das técnicas de regência”, “abordagem inicial” das técnicas de ensaios para atuar com “grupos musicais iniciantes” ou “amadores”. Isto mostra que preparar os alunos para tornarem-se regentes em grupos musicais não é a principal função do ensino de regência nestes cursos.

Pela legislação, os cursos de licenciatura podem formar professores de música para atuarem em diversos espaços educacionais, além das escolas de educação básica. Grupos instrumentais e corais em projetos sociais ou entidades fazem parte destes espaços, como preveem os projetos pedagógicos dos três cursos estudados.

Por outro lado, os entrevistados enfatizaram o aspecto de a regência desenvolver a **liderança** na formação do professor de música, para atuar, principalmente, como professor nas escolas de educação básica. A própria definição de regência traz como característica o aspecto de “condução” de uma atividade musical em grupo, utilizando, para isso, a técnica gestual, que serve para auxiliar a condução do grupo.

Além da liderança de um grupo, utilizando a técnica gestual, que é o ‘meio’ pelo qual o regente se comunica, a regência tem a função de fornecer **metodologias de ensino**, munindo o professor de música com possibilidades de ‘como’ ensinar um grupo de alunos a cantar ou tocar coletivamente. Nas escolas o professor de música dificilmente dará aulas individuais, o que reforça a necessidade de possuir metodologias apropriadas para o ensino coletivo.

A liderança e utilização das metodologias de ensino são desenvolvidas nas disciplinas de regência das três instituições, onde os alunos trabalham determinadas músicas com seus próprios colegas de turma, simulando uma aula ou ensaio. No caso da UFPel, os alunos de Regência Coral III e IV são estimulados a praticar a regência nas aulas de Laboratório Coral e as quatro disciplinas são voltados para as atividades de canto coral. Na FURB e na UEL há tópicos sobre grupos instrumentais e os alunos também praticam nas aulas regendo seus próprios colegas, que tocam instrumentos de percussão ou outro instrumento que saibam tocar.

O Coordenador C considera o trabalho desenvolvido nas disciplinas de regência “um momento onde tudo está acontecendo de uma forma integrada a partir da própria música”, funcionando como uma **“amálgama” dos conteúdos trabalhados durante o curso de licenciatura**. Este também é um dos argumentos para as disciplinas de regência estarem posicionadas nos últimos semestres dos currículos dos três cursos. Esta característica confere à regência certo grau de interdisciplinaridade. Para Lück (2002), através da prática interdisciplinar se busca superar a fragmentação, linearidade e artificialização, tanto do processo de produção do conhecimento, do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade. Apesar dessa possibilidade interdisciplinar da regência, ela ainda está inserida num contexto arraigado de currículo no paradigma disciplinar.

O paradigma disciplinar está relacionado às premissas do paradigma positivista, segundo o qual o conhecimento foi sendo fragmentado em busca da especialização. Com o tempo esta fragmentação foi ganhando grandes proporções até que fossem geradas fronteiras bem definidas entre as áreas do conhecimento, sendo que muitas vezes estas áreas não mais se relacionassem. Morin (2009, p. 106) chama a atenção ao alertar que “a instituição disciplinar acarreta, ao mesmo tempo, um perigo de hiperespecialização do pesquisador e um risco de ‘coisificação’ do objeto estudado, do qual se corre o risco de esquecer que é destacado ou construído”.

A disciplina é uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2009, p.105).

As perspectivas dos professores em relação à regência na formação do professor de música mostram que a técnica gestual não é a principal finalidade da disciplina, mas um meio para que os alunos possam desenvolver atividades musicais em grupo. Por isso as metodologias de ensino e dinâmicas de ensaios são enfatizadas nas falas dos docentes. Manfredo (2008) aponta que o grande problema no ensino de regência é quando existe a ênfase em tópicos relacionados ao gestual focado nos aspectos artísticos e expressivos, excluindo os tópicos que preveem estratégias de ensino e técnicas de ensaio. Para o autor, o desenvolvimento de um

sistema interdisciplinar no ensino de regência é necessário para ajudar na preparação do futuro professor de música (MANFREDO, 2008).

Para todos os 56 alunos que responderam o questionário, a regência é um conhecimento que deve estar presente nos cursos de licenciatura em música; 51 já atuaram como professor de música e, destes, 42 relataram utilizar a regência em suas atividades como docentes. Morato (2009) explica que a atuação profissional de alunos que cursam cursos de graduação em música durante a sua formação é bastante comum na área. Cereser (2003), ao investigar a formação de professores de música sob a ótica dos próprios alunos, verificou que metade dos alunos investigados atuava como regentes de coros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho soma-se às pesquisas sobre a formação de professores de música ao investigar a presença da regência nos currículos dos cursos de licenciatura em música na Região Sul do Brasil e a sua função para os futuros professores de música. Pela literatura vimos que a legislação educacional aponta a regência como conteúdo a ser desenvolvido nos cursos de graduação em música e que atividades de grupos musicais, nas quais se aplicam os conhecimentos de regência, podem e são oferecidas nas escolas de educação básica brasileiras.

No levantamento realizado na primeira etapa da pesquisa foram encontradas vinte instituições que oferecem cursos de licenciatura em música, sendo que todas elas têm a regência inserida no currículo. Por outro lado, a presença deste conhecimento no currículo é bastante díspar. Enquanto em duas instituições a regência é apenas um conteúdo dentro de outras disciplinas, em quatro ela têm 120 horas ou mais em disciplinas obrigatórias de regência. A diferença de carga horária entre as instituições é extremamente acentuada, evidenciando que a comunidade acadêmica compreende de maneira diversa a relevância e, portanto, a presença da regência na formação do professor de música.

Ao selecionar os três cursos de licenciatura em música que possuem a maior carga horária em disciplinas de regência para o estudo de casos múltiplos, foi possível apresentar o que e como estes cursos ensinam nas disciplinas de regência, e que funções atribuem a este conhecimento na formação do professor de música. As entrevistas com os coordenadores e professores de regência foram fundamentais para contextualizar e complementar as informações presentes nos documentos. Já o questionário com os alunos que cursavam as disciplinas de regência contribuiu no sentido de dar voz aos alunos de licenciatura em música, que são o objetivo de existir dos cursos e serão responsáveis pelo ensino de música nas escolas de educação básica. Apesar disso, os alunos são os que menos detêm o 'poder' de definir quais conhecimentos devem estar presentes no currículo de seus cursos.

A unanimidade de todos os 56 alunos pesquisados considerarem a regência um conhecimento valioso na formação do professor de música, é um aspecto que contribui significativamente para justificar o ensino de regência nos cursos de licenciatura. Isso comprova que a presença da regência nas DCN para os cursos de

graduação em música não é apenas um poder unilateral exigido pela legislação educacional, mas um consenso compartilhado com a comunidade acadêmica, no caso alunos, professores de regência e coordenadores dos cursos. Os adjetivos mais utilizados pelos alunos em relação à regência nos currículos foram: fundamental, muito importante e essencial. Esse resultado surpreendeu-nos pelo fato de serem os cursos que mais disciplinas de regência oferecem no currículo, o que poderia resultar em alunos descontentes com a carga horária oferecida, situação que não ocorreu.

Uma possibilidade de dar mais 'poder' aos alunos, além de escutar suas necessidades e interesses, é oferecer parte da carga horária do curso em diferentes eixos de disciplinas, como 'optativas' ou 'eletivas', que eles pudessem escolher de acordo com seus objetivos profissionais. No caso da regência, a UFRGS e UDESC são os únicos cursos da Região Sul que utilizam este sistema. Além da(s) disciplina(s) de regência obrigatória(s), são oferecidas disciplinas eletivas, matriculando-se nelas os alunos que desejam ampliar seus conhecimentos nesta área. Este sistema é apresentado por Freire (2005) ao avaliar o currículo do curso de licenciatura em música da UFRJ, onde a maior parte da carga horária é "destinada à escolha do aluno, em interação com o orientador" (FREIRE, 2005, p.135-136). Assim o aluno pode construir um currículo que seja mais adequado aos seus anseios profissionais.

Outra modalidade de currículo são os cursos de licenciatura que oferecem uma formação musical mais sólida, ao incluir no currículo um instrumento principal que os alunos deverão desenvolver do início ao final do curso. Para Freire (2005), na UFRJ esta modalidade foi bem aceita pelos alunos, que veem nesta ênfase um embasamento importante em suas formações musicais.

Dentro desta concepção, os currículos dos cursos de licenciatura em música poderiam oferecer diversas ênfases, conduzindo para especificidades na formação do professor de música. Hoje o curso prevê formar diversos perfis profissionais, preparando o professor de música para atuar numa grande diversidade de espaços educacionais. Neste sentido Mateiro (2009) pensa que

[...] se o curso pretende formar profissionais com diferentes perfis deveria oferecer meios para tal, pois os professores que irão trabalhar na educação infantil estão recebendo a mesma formação daqueles que serão **regentes de corais adultos** – ou qualquer outra especialidade.

Uma solução seria a oferta de **licenciaturas com diferentes modalidades**: professores com especialidade em tecnologia musical, música brasileira, rock, música erudita; professores de música com especial formação para trabalhar com a educação infantil ou com crianças portadoras de necessidades especiais; **professores regentes corais ou grupos instrumentais**; etc. (MATEIRO, 2009, p.65, grifo nosso).

As atividades de canto coral e grupos instrumentais estão aumentando significativamente nas escolas de educação básica brasileiras segundo dados do INEP, exigindo profissionais aptos a conduzir estas atividades, mas que exigem especificidades para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, o canto coral é uma atividade desenvolvida em diversos espaços na sociedade e de natureza essencialmente amadora, sendo um importante espaço de educação musical, exigindo que o regente seja um educador. Enfatizando a importância da função educadora do regente, o professor A declara que

o espaço da licenciatura é um espaço privilegiado para a formação do regente, porque o trabalho musical com grupos leigos, que é o trabalho do educador musical e muitas vezes o trabalho do regente, é um trabalho de formação e um trabalho de educação. Mas se eu não me aproprio das questões técnicas que envolvem este trabalho educacional, isso pode se perder (Professor A).

Acreditamos que o curso de licenciatura em música com ênfase em regência ou regência coral pode ser uma modalidade de ensino, preparando regentes para atuarem com grupos musicais em atividades extracurriculares nas escolas ou com coros amadores em outros espaços. Existem apenas três instituições que oferecem cursos que formam regentes na Região Sul do Brasil, não suprimindo a demanda de profissionais. As associações de coros na Europa têm uma importante função ao oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores de música que atuam em grupos corais nas escolas, como também a FECORS no RS. Ibarretxe e Díaz (2008) relatam a preocupação que as associações na Europa têm em ampliar a atividade de canto para crianças e adolescentes nas escolas e procuram prestar auxílio às instituições que formam professores de música.

As funções que os alunos, professores de regência e coordenadores dos cursos atribuíram à regência na formação do professor de música, aqui sintetizadas, foram: a) desenvolver a liderança; b) dar subsídios para o professor de música desenvolver a comunicação não verbal em suas aulas; c) metodologias de ensino

coletivo, especialmente o canto; d) possibilitar que atuem como regentes de grupos corais ou instrumentais estudantis em atividades extracurriculares nas escolas, projetos sociais ou grupos amadores em outros segmentos da sociedade; e) exercer uma atividade prática onde os diversos conteúdos aprendidos durante o curso são interligados.

Algumas questões surgiram ao analisar os dados dos três cursos investigados, especialmente em relação à unanimidade dos 56 alunos favoráveis ao ensino de regência, e que poderiam ser realizadas em pesquisas futuras. Uma delas refere-se ao entender como seria a resposta dos alunos das instituições que possuem somente uma disciplina de regência, ou onde a regência é apenas conteúdo de outras disciplinas. Eles sentiriam a necessidade de ampliar os conhecimentos de regência? O que é possível abordar sobre regência nestas instituições? Outra contribuição para futuras pesquisas seria a utilização de observações das aulas como técnica de coleta de dados, detalhando como o ensino é desenvolvido. Além disso, pesquisas que focassem na atuação profissional do professor de música também trariam contribuições. Os professores utilizam a regência em suas aulas? Como? Quanto? Todas estas respostas trariam dados para pensarmos melhor a formação dos professores de música e como a regência pode contribuir para esta formação.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAMS, Frank. **Meeting National Standards for Music Education Through Choral Performance**. In: ABRAHAMS, Frank et. al. Teaching Music through Performance in Choir. Volume I. Chicago: GIA Publications, 2005. p. 57-79.

AGUIAR, Frederico Neves de; FREIRE, Vanda Lima Bellard. **A Prática Coral sob Perspectiva de Musicalização**. In: Anais do XVIII Congresso Nacional da Abem e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2009. Londrina: Abem, 2009. p. 229-36.

ALCÂNTARA, Luz Marina de. **O Ensino de Arte em Goiás: em Cena o Centro de Estudo e Pesquisa "Ciranda da Arte"**. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ALCÂNTARA, Luz Marina de (orgs.). O ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc/Go, 2009.

ANDRADE, Marília Aline Mattos de. **Uma Realidade Brasileira: o canto coral como meio de musicalização em grupo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: UNICAMP, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRESI, Anthony L. **The Successful Middle School Choral Teacher: Technical competence, professional understandings, and personal qualities all seem to play a role in the development of the successful middle school choral teacher**. Music Educators Journal. 86; 23; 2000.

BATTERSBY, Sharyn L. **Nonverbal Communication: Increasing Awareness in the General Music Classroom**. General Music Today. Volume 22, Number 3, 2009.

BENGE, Timothy J. **Movements utilized by Conductors in the Stimulation of Expression and Musicianship**. 1996. Doctoral dissertation – University of Southern California.

BERTUNES, Carina da Silva. **A Musicalização e a Integração Social através das Bandas Estudantis de Goiânia**. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ALCÂNTARA, Luz Marina de (orgs.). O ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc/Go, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei número 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (1ª a 4ª séries). Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (5ª a 8ª séries). Brasília, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** CNE/CP 009/2001. Aprovado em 8 de Maio de 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002.**

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 2, de 8 de março de 2004.** Brasília: Diário Oficial da União, 12/03/2004, Seção I, p. 10. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004.

BRASIL. **Lei 11.769, de 18 de Agosto de 2008.** Altera a Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e institui que a Música deve ser conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica brasileiras. Brasília, 2008.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni** – Relatório do Primeiro Ano. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Ensino Superior/ Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior, 2008. Disponível em: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25&Itemid=28](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28)>. Acesso: 11.Set.2010.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. **A Relação Ritmo-movimento no fazer Musical Criativo:** uma abordagem construtivista na prática de Canto Coral. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

CARVALHO, Reginaldo. **Regência Musical:** teoria e estudos práticos. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1997.

CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura.** Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Canto Coral:** um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: Anais do XIX Encontro Anual da ABEM. Goiânia: Abem, 2010. p. 551-60.

CHOKSY, Lois. **The Kodály Method.** Comprehensive Music Education from Infant to Adult. 2.ed. New Jersey: Prentice Hall, 1987.

CISLAGUI, Mauro César. **Concepções e ações de Educação Musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC**: três estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música). Florianópolis: UDESC, 2009.

COSTA, Patrícia Soares Santos. **Coro juvenil – um espaço a ser descoberto pelo jovem**. In: Anais do XVII Encontro Anual da ABEM, São Paulo: Abem, 2008.

COSTA, Patrícia Soares Santos. **Coro juvenil – por uma abordagem diferenciada**. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUVINEL, Flavia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como Alternativa Metodológica na Educação Básica**. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ALCANTARA, Luz Marina de (orgs.). O Ensino de Música: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc/Go, 2009.

DEL BEN, Luciana. **Múltiplos Espaços, Multidimensionalidade, Conjunto de Saberes**: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, Porto Alegre: Abem V. 8, mar. 2003. p. 29-32.

DEMAREST, Steven M. **The Challenge of the Middle School Chorus**: Teaching middle school chorus calls for knowledge of the adolescent voice and appropriate repertoire, as well as awareness of middle school students' developmental needs. Music Educators Journal. 86; 21; 2000.

DICIONÁRIO Grove de Música. Tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

ELLIOT, David J. **Curriculum as Professional Action**. In: REGLELSKI, Thomas A; GATES, J. Terry (Editors). Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice. V.7. New York: Springer, 2009. p.163-74.

ESCALADA, Oscar. **Un Coro em Cada Aula**: manual de ayuda para el docente de música. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones GCC, 2009.

FERNANDES, José Nunes. **Pesquisa em Educação Musical**: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, mar. 2007. p. 95-111.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. **Reflexões sobre Aspectos da Prática Coral**. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo. (org.) Ensaio – olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 6-49.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A Função do Ensaio Coral**: treinamento ou aprendizagem? Opus - Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, dezembro, 1989. p. 72-8.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O Ensaio Coral como Momento de Aprendizagem:** a prática coral numa perspectiva de educação musical. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: UFRGS, 1990.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A Prática Coral na Formação Musical:** um estudo em cursos superiores de bacharelado e licenciatura em música. In. Anais do XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p.362-9.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A Regência Coral na Formação do Educador Musical.** In. Anais do XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Brasília: UNB, 2006. p.885-9.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREER, Patirck K. **Choral Warm-Ups for Changing Adolescent Voices.** Music Educators Journal. 95; 57; 2009.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. **Música e Sociedade** - uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese de Doutorado (UFRJ, 1992). Série Teses da Abem, v.1, 1999.

FREIRE, Vanda Lima Bellard . **Formação de Professores** - Avaliando Currículos. In: Anais do XV Encontro Anual da ABEM. João Pessoa, 2006.. p. 380-5.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. (org.) **Horizontes da Pesquisa em Música.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FRIAR, Kendra Kay. **Changing Voices, Changing Times:** Recent developments in changing-voice theory can help adolescent boys and girls sing “through the change”. Music Educators Journal. 86; 26; 1999.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Uma Investigação sobre Práticas de Ensino de Fisiologia da Voz e Regência Coral.** Salvador: ICTUS, periódico do PPGMUS/UFBA, v. 7, 2006. p. 95-112.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **O Canto Coral como Prática Sócio-cultural e Educativo-musical.** Opus, Goiânia, v.13, n.1, jun.2007. p.75-96.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **A Importância da Regência Coral e da Expressão Vocal Cantada para a (re)qualificação do Educador Musical.** Anais do XVIII Congresso Nacional da Abem e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Abem, 2009. p.189-95.

FURB. Fundação Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Político Pedagógico**. Blumenau, 2004.

FURB. Fundação Universidade Regional de Blumenau. **Proposta Jurídica, Financeira e Pedagógica para a Consolidação da FURB enquanto Universidade Pública e Gratuita**. Disponível em: <<http://www.furb.br/novo//arquivos/editor/files/PROPOSTA%20JURIDICA.pdf>>. Acesso: Outubro de 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GALLO, José Antonio; NARDI, Hector; RUSSO, Antonio; GRAETZER, Guillermo. **El Director de Coro: Manual para la dirección de coros vocacionales**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1979.

GAYOSO, Iossef. **Regência Coral em Cuiabá: aprendizagem, atuação e formação**. In: SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de (org.). *Entre música e educação: a formação e a pesquisa*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

GIARDINI, Mônica. **Sopro Novo Bandas: caderno de regência**. São Paulo: Editora Som, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **História da Educação Musical e do Canto Orfeônico: uma revisão bibliográfica**. In: Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Abem, 2009. p. 689-96.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo. **Ensino e Aprendizagem Musical na Prática Coral**. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UDESC, 2005.

GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil**, 2002. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: 25/10/2010.

HENTSCHKE, Liane. **Dos Ideais Curriculares à Realidade dos Cursos de Música no Brasil**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, mar. 2003. p. 53-6.

IBARRETXE, Gotzon; DÍAZ, Maravillas. **La Figura del Director de Coros Infantiles: pasos hacia la profesionalización**. Revista da Abem, n. 19, 2008. p. 7-13.

JONES, Patrick M. **Conducting with Clarity & Expression: A workshop for Conductors of all Levels**. In: Abstracts 29<sup>th</sup> World Conference of the International Society for Music Education. Beijing, China: ISME, 2010. p.50.

JUNKER, David. **O Movimento do Canto Coral no Brasil**: Breve perspectiva administrativa e histórica. In: Anais do XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Salvador: ANPPOM, 1999.

D'ASSUMPÇÃO JUNIOR, José Teixeira. **O Regente de Coro**: Educador e Artista. In: Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música e XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p.232-43.

KENNEDY, Mary Copland. **"It's a Metamorphosis"**: Guiding the Voice Change at the American Boychoir School. *Journal of Research in Music Education*. 54; 264, 2004.

KERR, Samuel. **Carta Canto Coral**. In: LAKSCHEVITZ, Eduardo. (org.) *Ensaio – olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 198-238.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-Musical**. Tradução de Jusamara Souza. In: *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, Porto Alegre: PPG em Música/ UFRGS, 2000. p.50-73.

LAGO JR., Sylvio. **A Arte da Regência**: história, técnica e maestros. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2002.

LAKSCHEVITZ, Eduardo. **Ensinando Regência Coral**. 2006. Disponível em: <[http://www.oficinacoral.org.br/admin/upload/arquivo\\_download/Ensinando\\_Regencia\\_Coral.pdf](http://www.oficinacoral.org.br/admin/upload/arquivo_download/Ensinando_Regencia_Coral.pdf)>. Acesso em 26 Out.2009.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LELIS, Oleide. SCHIMITI, Lucy. GARCIA, Klesia. **Projeto "Um Canto em cada Canto"**: o social e o musical mediado pela atividade coral. In: Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Abem, 2009. p. 1045-51.

LONGO, Patrícia. **Possibilidades Pedagógicas para Musicalização Através do Canto Coral**. Monografia Pós-Graduação. Florianópolis: UDESC, 1997.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MADSEN, Katia. **Effect of Aural and Visual Presentation Modes on Argentine and US Musicians' Evaluations of Conducting and Choral Performance.** International Journal of Music Education. 27; 48, 2009.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso. **Educação Musical em Grupos Corais.** Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UDESC, 2006.

MANFREDO, Joseph. **Factors Influencing Curricular Content for Undergraduate Instrumental Conducting Courses.** Bulletin of the Council for Research in Music Education. Nº 175. Winter, 2008.

MARTINEZ, Emanuel. **Regência Coral: Princípios Básicos.** Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MATEIRO, Teresa. **Uma análise de Projetos Pedagógicos de Licenciatura em Música.** Revista da Abem, Porto Alegre, v.22, 2009. p. 57-66.

MATHIAS, Nelson. **Coral, um Canto Apaixonante.** Brasília: MusiMed, 1986.

MILLER, S. W. A. **The Effect of Laban Movement Theory on the Ability of Student Conductors to Communicate Musical Interpretation through Gesture.** Doctoral dissertation – The University of Wisconsin-Madison, 1988.

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 em Música) Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

NEIDLINGER, E. J. **The Effect of Laban Effort-Shape Instruction on Young Conductors Perception of Expressiveness across Arts Disciplines.** Doctoral dissertation – University of Minnesota, 2003.

OLIVEIRA, Marilena de; OLIVEIRA, José Zula de. **O regente: regendo o que?** São Paulo: Lábaron, 2005.

OLIVEIRA, Vilson Gavaldão de. **O desenvolvimento Vocal do Adolescente e suas Implicações no Coro Juvenil “a cappella”.** Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PFAUTSCH, Lloyd. **The Choral Conductor and the Rehearsal**. In: DECKER, Harold A.; HERFORD, Julius (editors). Choral Conducting Symposium. 2.ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1988.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **O Ensino da Regência Coral**. Tese de livre-docência. São Paulo: USP, 2003.

ROBINSON, Ray; WINOLD, Allen. **The Choral Experience: literature, materials, and methods**. Illinois: Waveland Press, 1992.

RUNNING, Donald J. **Effects of an Interdisciplinary Method for Training Conductors**. Bulletin of the Council for Research in Music Education. N. 181, 2009. p.7-19.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **A Universidade Brasileira e o Projeto Curricular dos Cursos de Música frente ao Panorama Pós-moderno**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003. p. 63-8.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 2.ed., 11. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Gabriele; SOARES, José. **A Formação do Professor de Instrumento no Brasil: uma pesquisa na licenciatura em instrumento**. In: Anais do XIX Encontro Anual da ABEM, 2010, Goiânia: Abem, 2010. p.169-77.

SKADSEM, Julie A. **Singing through the Voice Change**. General Music Today. 21; 32, 2007.

SMITH, Janice. **Every Child a Singer: Techniques for Assisting Developing Singers**. Music Educators Journal. 93; 28, 2006.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Coros de Empresa como Desafio para a Formação e a Atuação de Regentes Corais: Dois Estudos de Caso**. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Prática de Conjunto Vocal**. In: Anais do XVIII Encontro Regional da Abem Sul. Porto Alegre: IPA, 2010. CD-ROM.

UFPel. Universidade Federal de Pelotas. **Projeto Pedagógico**. Pelotas, 2006.

ULRICH, Jerry. **Preparing the Conductor as Teacher**. Music Educators Journal. p.48-52, 2009.

WILSON, Shirley W. **The Young Elementary School Chorus**: An Introduction to Choral Singing. Music Educators Journal. 89; 32, 2003.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A Inserção da Música no Projeto Político Pedagógico**: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Música) Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Centros Musicais**: uma proposta de política pública em educação musical. In: Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Goiânia: Abem, 2010. p. 571-80.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi, 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YONTZ, T. G. **The Effectiveness of Laban-based Principals of Movement and Previous Musical Training on Undergraduate Beginning Conducting Students' Ability to Convey Intended Musical Content**. Doctoral dissertation – University of Nebraska, 2001.

ZANDER, Oscar. **Regência Coral**. 6.ed. Porto Alegre: Movimento, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Carta de Apresentação aos Coordenadores dos Cursos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
MESTRADO

Florianópolis, 03 de maio de 2010.

**Prezado(a) Prof(a) \_\_\_\_\_, Coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Música da \_\_\_\_\_,**

Meu nome é Bernardo Grings, e sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado da UDESC. Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender as funções do ensino de regência na formação do professor de música, sob a orientação do professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

Inicialmente realizei um estudo exploratório com todos os cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil para verificar como a regência está inserida na grade curricular destes cursos. Na próxima etapa da pesquisa serão realizados estudos multicase, e o curso que a senhor(a) coordena foi selecionado para fazer parte deste estudo.

Gostaria de pedir a sua colaboração para permitir a realização desta pesquisa na sua instituição. O estudo será realizado através de discussão do projeto pedagógico com o coordenador do curso, entrevista com o professor de regência e questionário com os alunos que estejam cursando, ou já tenham cursado as disciplinas de regência.

O material coletado será de uso exclusivo do mestrando e do professor orientador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização desta pesquisa, e de textos acadêmicos que possam resultar deste estudo.

O anonimato de todos os participantes estará garantido em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

Muito obrigado pela atenção,

Bernardo Grings  
Mestrando - UDESC

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Professor orientador

## APÊNDICE B – Carta de Apresentação aos Professores de Regência



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
MESTRADO

Florianópolis, 17 de maio de 2010.

**Prezado(a) Professor(a)** \_\_\_\_\_,

Meu nome é Bernardo Grings, e sou mestrando do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado da UDESC. Estou desenvolvendo uma pesquisa com o objetivo de compreender as funções do ensino de regência na formação do professor de música, sob a orientação do professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

Inicialmente realizei um estudo exploratório com todos os cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil para verificar como a regência está inserida na grade curricular destes cursos. Na próxima etapa da pesquisa serão realizados estudos multicasos, e o curso em que o(a) senhor(a) leciona as disciplinas de regência foi selecionado para fazer parte deste estudo.

Gostaria de pedir a sua colaboração para participar desta pesquisa. O estudo será realizado através de discussão do projeto pedagógico com o coordenador do curso, entrevista com os professores de regência e questionário com os alunos que estejam cursando, ou já tenham cursado as disciplinas de regência.

O material coletado será de uso exclusivo do mestrando e do professor orientador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização desta pesquisa, e de textos acadêmicos que possam resultar deste estudo.

O anonimato de todos os participantes estará garantido em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa.

Muito obrigado pela atenção,

Bernardo Grings  
Mestrando - UDESC

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo  
Professor orientador

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento para Coordenadores e Professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS  
MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a)/coordenador(a) do curso de licenciatura em música da [nome da instituição], declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A função da regência na formação do professor de música: um estudo multicase nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil<sup>17</sup>**, e autorizo o mestrando Bernardo Grings e o professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, orientador da pesquisa, a utilizarem as informações por mim fornecidas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

<sup>17</sup> Título provisório da pesquisa, em vigência no momento da coleta dos dados.

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com os Professores de Regência



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGMUS  
MESTRADO

**Roteiro de entrevista com os professores das disciplinas de regência**

**Formação musical e atuação profissional**

**A regência no curso de licenciatura**

**Processo de trabalho nas aulas de regência**

**Alunos**

**Relevância e funções da regência na formação do professor de música**

## APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com os Coordenadores dos Cursos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGMUS  
MESTRADO

## **Roteiro de entrevista**

**Informações do curso**

**Formação e atuação profissional**

**Relevância e funções da regência na formação do professor de música**



9. Você participa, ou participou de coro, de orquestra ou de banda e fanfarra?  
(Marque Sim ou Não, e responda as questões seguintes).

Sim

Não



Qual atividade?

Coro

Orquestra

Banda e fanfarra



Onde você desenvolve, ou desenvolveu esta(s) atividade(s)? \_\_\_\_\_



De que forma você atuou neste(s) grupo(s)?

Cantor(a)

Instrumentista

Regente

Regente assistente

Preparador(a) vocal

Outro: \_\_\_\_\_

De que maneira a participação nesse(s) grupo(s) contribui, ou contribuiu para a sua formação musical? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

10. Você possui experiência como professor(a) de música?  Sim  Não

Em caso de resposta afirmativa, nas suas experiências como professor(a) de música você utiliza a regência? De que maneira? Por favor, cite exemplo(s) de atividade(s) em que a regência é utilizada nas aulas.

---

---

---

---

---

---

11. Escreva, abaixo, a(s) disciplina(s) de regência que você já cursou e esteja cursando no curso de licenciatura em música:

---

---

12. Você já realizou curso(s) de regência fora da Universidade?  Sim  Não  
Em caso de resposta afirmativa, indique onde você realizou este(s) curso(s) e apresente uma breve descrição.

---

---

---

---

13. Com suas palavras, explique e defina o que é regência.

---

---

---

---

14. O que você pensa sobre a presença da regência no currículo do curso de licenciatura em música?

---

---

---

---

15. Você considera a regência importante para o trabalho do professor nas aulas de música? Por quê?

---

---

---

---

16. Você se sente preparado para utilizar elementos da regência estudados no curso em sua prática profissional como professor de música?

Sim

Não

Mais ou menos

Justifique sua resposta.

---

---

---

---

17. Outros comentários.

---

---

---

---

---

**Muito obrigado por responder este questionário.**

## APÊNDICE G – Termo de Consentimento para os Alunos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE ARTES – CEART  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGMUS  
MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do  
curso de licenciatura em música da  
\_\_\_\_\_

declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A função da regência na formação do professor de música: um estudo multicaseos nos cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil**<sup>19</sup>, e autorizo o mestrando Bernardo Grings e o professor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, orientador da pesquisa, a utilizarem as informações por mim fornecidas para fins de publicação e apresentação em eventos acadêmico-científicos, desde que seja mantido meu anonimato.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

<sup>19</sup> Título provisório da pesquisa, em vigência no momento da coleta dos dados.

**ANEXOS**

## ANEXO A – Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Música - UFPel

## GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MÚSICA – MODALIDADE LICENCIATURA (VIOLÃO)

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
140181-02/34 Instrumento Princ. I-Violão	140189-02/34 Instrumento Princ. II-Violão	140197-02/34 Instrumento Princ. III-Violão	140203-02/34 Instrumento Princ. IV - Violão	140209-02/34 Instrumento Princ. V - Violão	140217-02/34 Instrumento Princ. VI - Violão	140223-02/34 Instrumento Princ. VII - Violão	140232-02/34 Instrumento Princ. VIII - Violão
140004-04/68 Teor. Musical Perc. Audit. I	140184-04/68 Teor. Musical Perc. Audit. II	1410192-04/68 Teor. Musical Perc. Audit. III	141015-04/68 Teor. Musical Perc. Audit. IV	140050-04/68 Pre Est. Sup. Educ. Mus. I	140058-6/102 Est. Supervis. Educ. Mus. I	140282-04/68 Pre Est. Sup. Educ. Mus. II	140283-04/68 Est. Supervis. Educ. Mus. II
140177-02/34 Laboratório Coral I	140185-02/34 Laboratório Coral II	140193-02/34 Laboratório Coral III	140152-02/34 Laboratório Coral IV	140210-02/34 Regência Coral I	140218-02/34 Regência Coral II	140224-02/34 Regência Coral III	140233-02/34 Regência Coral IV
140183-02/34 Exp. Corporal	140191-04/68 Ori. Prát. Ped Musical I	140199-04/68 Ori. Prát. Ped Musical II	140204-04/68 Ori. Prát. Ped Musical III	140212-04/68 Ori. Prát. Ped Musical IV	140165-02/34 Fundamentos Contraponto	140235-02/34 Análise Musical I	140236-02/34 Análise Musical II
140182-02/34 Técnica Vocal I	140190-02/34 Técnica Vocal II	..... -02/34 Técnica Vocal III	..... -02/34 Técnica Vocal IV	140226-04/68 Pesquisa em Música I	140234-04/68 Pesquisa em Música II	140241-04/68 Projeto em Educ. Mus. I	140246-04/68 Projeto em Educ. Mus. II
				140211-02/34 Prat. Instrum. Grupo I	140219-2/34 Prat. Instrum. em Grupo II		
	140200-02/34 Fund. Educ. Musical I	140205-02/34 Fund. Educ. Musical II	140048-03/51 Fund. Educ Musical III	140049-04/68 Fund. Educ Musical IV	140160-02/34 Prosódia Musical	140220-02/34 Estética Musical	140227-02/34 Arranjo Vocal Instrumental
590037-02-34 História da Música I	590124-02/34 História da Música II	590125-02/34 História da Música III	590127-02/34 História da Música IV	590128-02/34 História da MPB			
360245-04/68 Fund. Psicol. da Educação	360246-04/68 Fund. Soc. His. Filos. da Educ.	350234-04/68 Teoria Prática Pedagógica	350233-04/68 Educ. Bras. Org. Pol. Publ.	140267-02/34 Harmonia I	140268-02/34 Harmonia II	460218-02/34 Harmonia III	460219-02/34 Harmonia IV

## ANEXO B – Programa das Disciplinas de Regência Coral I, II, III e IV – UFPel

CURSO/SEMESTRE	Curso de Música – Modalidade Licenciatura/5º sem
DISCIPLINA	<b>Regência Coral I</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	Laboratório Coral IV
CÓDIGO	140210
DEPARTAMENTO	Música e Artes Cênicas
CARGA HORÁRIA TOTAL	34 horas
CRÉDITOS	02
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	34 teórica/semestre
PROFESSORES RESPONSÁVEIS	Professor A
OBJETIVOS	Utilizar gestual básico de regência em compassos simples e compostos. Reger peças para coro adulto a três ou mais vozes, utilizando gestual adequado ao estilo.
EMENTA	A disciplina caracteriza-se na aquisição do gestual básico de regência, aplicação em compassos simples e compostos com alternâncias, ataques e cortes. Destaca ainda dinâmica de ensaio e execução de repertório.
PROGRAMA	Unidade I Conceitos Básicos: Pulsção; Levares e Bateres. Unidade II Compassos Simples; Gestual não-expressivo em compassos binários, ternários e quaternários; Ataque tético em compassos simples; Ataque protético; Cortes intermediários e Cortes Finais.
BIBLIOGRAFIA	MORAES, ANNI GERDA A. de. <i>O ataque em regência de coro e sua adequação ao estilo</i> . Monografia do Curso de Especialização em Música. Instituto de Letras e Artes, UFPel, 1977. GALLO, J. A., GRAETZER, G. E NARDI H. <i>El Director de Coro – Manual de para la Dirección de Coros Vocacionales</i> . Buenos Aires: Ricordi, 1979. STORTI, Carlos Alberto. <i>Introdução à Regência Coral</i> . EDUF, 1977.

CURSO/SEMESTRE	Curso de Música – Modalidade Licenciatura / 6º sem.
DISCIPLINA	<b>Regência Coral II</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	Regência Coral I
CÓDIGO	140218
DEPARTAMENTO	Música e Artes Cênicas
CARGA HORÁRIA TOTAL	34 horas
CRÉDITOS	02
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	34 teórica / semestre
PROFESSORES RESPONSÁVEIS	Professor A
OBJETIVOS	Orientar o processo de musicalização através da criação de grupos vocais infantis, infanto-juvenis e juvenis; Reger coros infantis, juvenis e infanto-juvenis.
EMENTA	A disciplina caracteriza-se na aquisição do gestual direcionado a grupos infantis, infanto-juvenis e juvenis. Destaca ainda o desenvolvimento músico-vocal da criança e do adolescente e execução de repertório.
PROGRAMA	<p>Unidade I</p> <p>A voz infantil; Características, extensão, timbre, muda vocal. Aquecimentos vocais para grupos infantis, juvenis e infanto-juvenis; Ensinando mais do que notas no ensaio do coral; Desenvolvendo a independência vocal da criança; Como auxiliar crianças com dificuldade da afinação a cantar; Identificando os principais problemas vocais, suas possíveis causas e soluções.</p> <p>Unidade II</p> <p>Repertório Infantil: Canções em uníssono; Jogos dramáticos aplicados ao repertório; Atividades lúdicas de musicalização; Canto em partes: Pergunta e resposta; Contracanto; Imitação; Ostinato melódico e rítmico; Saltando do uníssono para o acorde; Seqüências melódicas em terças; Harmonizando de ouvido.</p>
BIBLIOGRAFIA	<p>MORAES, ANNI GERDA A. de. <i>O ataque em regência de coro e sua adequação ao estilo</i>. Monografia do Curso de Especialização em Música. Instituto de Letras e Artes, UFPel, 1977.</p> <p>GALLO, J. A., GRAETZER, G. E NARDI H. <i>El Director de Coro – Manual de para la Dirección de Coros Vocacionales</i>. Buenos Aires: Ricordi, 1979.</p> <p>STORTI, Carlos Alberto. <i>Introdução à Regência Coral</i>. EDUF, 1977.</p>

CURSO/SEMESTRE	Curso de Música – Modalidade Licenciatura / 7º sem.
DISCIPLINA	<b>Regência Coral III</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	Regência Coral II
CÓDIGO	140224
DEPARTAMENTO	Música e Artes Cênicas
CARGA HORÁRIA TOTAL	34 horas
CRÉDITOS	02
NATUREZA DA CARGA	34 teórica/semestre
PROFESSORES RESPONSÁVEIS	Professor A
OBJETIVOS	Utilizar gestual adequado de regência em compassos simples e compostos. Reger peças para coro adulto a três ou mais vozes, utilizando gestual adequado ao estilo.
EMENTA	A disciplina caracteriza-se na aquisição do gestual avançado. Ênfase nos aspectos técnicos tais como: ataques, cortes, fermatas, entradas, independência das mãos, dinâmica e troca de compassos, expressão das mãos. Análise musical, compreensão e interpretação dos diferentes estilos musicais.
PROGRAMA	Unidade I Gestual de regência em compassos simples (binário, ternário e quaternário) e compostos (6/8, 9/8, 10/8, 12/8). Unidade II Gestual expressivo Non-legato; Staccato; Dinâmica e Agógica: Forte, piano, fp, crescendo, decrescendo, acelerando, afretando, ritardando, outros. Unidade III Repertório; Aplicação dos conhecimentos em peças de diferentes estilos e gêneros.
BIBLIOGRAFIA	MORAES, ANNI GERDA A. de. <i>O ataque em regência de coro e sua adequação ao estilo</i> . Monografia do Curso de Especialização em Música. Instituto de Letras e Artes, UFPel, 1977. GALLO, J. A., GRAETZER, G. E NARDI H. <i>El Director de Coro – Manual de para la Dirección de Coros Vocacionales</i> . Buenos Aires: Ricordi, 1979. STORTI, Carlos Alberto. <i>Introdução à Regência Coral</i> . EDUF, 1977.

CURSO/SEMESTRE	Curso de Música – Modalidade Licenciatura / 8º sem.
DISCIPLINA	<b>Regência Coral IV</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	Regência Coral III
CÓDIGO	140233
DEPARTAMENTO	Música e Artes Cênicas
CARGA HORÁRIA TOTAL	34 horas
CRÉDITOS	02
NATUREZA DA CARGA	34 teórica/semestre
PROFESSORES RESPONSÁVEIS	Professor A
EMENTA	Constitui-se de atividades práticas da regência coral. Ênfase no gestual aplicado à execução de peças do repertório coral em diversos estilos e gênero.
BIBLIOGRAFIA	MORAES, ANNI GERDA A. de. <i>O ataque em regência de coro e sua adequação ao estilo</i> . Monografia do Curso de Especialização em Música. Instituto de Letras e Artes, UFPel, 1977. GALLO, J. A., GRAETZER, G. E NARDI H. <i>El Director de Coro – Manual de para la Dirección de Coros Vocacionales</i> . Buenos Aires: Ricordi, 1979. STORTI, Carlos Alberto. <i>Introdução à Regência Coral</i> . EDUF, 1977.

### ANEXO C – Estrutura Curricular do Curso de Artes, Habilitação: Licenciatura em Música – FURB

Fase	Disciplina	Carga-Horária			
		Científico-Culturais	PCC	Total	Créditos
I	Produção de Texto I - EAL	18	18	36	2
	Arte e Cultura Popular Brasileira I	32	4	36	2
	Teorias da Arte	32	4	36	2
	Teoria e Percepção I	31	5	36	2
	História da Música I	30	6	36	2
	Instrumento de Teclado Complementar I	31	5	36	2
	Educação Vocal I	31	5	36	2
	Informática Aplicada à Música	72	0	72	4
	Instrumento I	31	5	36	2
	Educação Física - Prática Desportiva I	0	0	36	2
	<b>Total</b>	<b>308</b>	<b>52</b>	<b>396</b>	<b>22</b>
II	Produção de Texto II - EAL	18	18	36	2
	Pesquisa em Educação - EAL	18	18	36	2
	Arte e Cultura Popular Brasileira II	32	4	36	2
	Arte na Educação	59	13	72	4
	Teoria e Percepção II	31	5	36	2
	História da Música II	30	6	36	2
	Instrumento de Teclado Complementar II	31	5	36	2
	Educação Vocal II	31	5	36	2
	Instrumento II	31	5	36	2
	Educação Física - Prática Desportiva II	0	0	36	2
	<b>Total</b>	<b>281</b>	<b>79</b>	<b>396</b>	<b>22</b>
III	Currículo e Didática - EAL	54	18	72	4
	Psicologia da Educação - EAL	54	18	72	4
	Gêneros e Formas Musicais	31	5	36	2
	Teoria e Percepção III	31	5	36	2
	História da Música III	30	6	36	2
	Instrumento de Teclado Complementar III	31	5	36	2
	Instrumento III	31	5	36	2
	Canto Coral I	30	6	36	2
		<b>Total</b>	<b>292</b>	<b>68</b>	<b>360</b>
IV	Humanidade, Educação e Cidadania - EAL	54	18	72	4
	Projeto de Pesquisa em Artes	59	13	72	4
	Metodologia do Ensino da Música I	18	18	36	2
	Teoria e Percepção IV	31	5	36	2
	História da Música IV	30	6	36	2
	Instrumento de Teclado Complementar IV	31	5	36	2
	Canto Coral II	30	6	36	2
	Instrumento IV	31	5	36	2
	<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>76</b>	<b>360</b>	<b>20</b>
V	Políticas Públicas, História e Legislação de Ensino -	54	18	72	4
	Metodologia do Ensino da Música II	18	18	36	2
	História da Música V	30	6	36	2
	Prática Musical I	31	5	36	2
	Canto Coral III	30	6	36	2
	LIBRAS - EAL	72	0	72	4
	Estágio Curricular Supervisionado em Música I	0	0	72	4
	<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>53</b>	<b>360</b>	<b>20</b>
VI	Metodologia do Ensino da Música III	18	18	36	2
	Harmonia I	72	0	72	4
	História da Música VI	30	6	36	2
	Prática Musical II	31	5	36	2
	Disciplina Optativa I - EAL	72	0	72	4
	Estágio Curricular Supervisionado em Música II	0	0	108	6
	<b>Total</b>	<b>223</b>	<b>29</b>	<b>360</b>	<b>20</b>
VII	Metodologia do Ensino da Música IV	18	18	36	2
	Harmonia II	72	0	72	4
	Prática Musical III	31	5	36	2
	Regência I	59	13	72	4
	Estágio Curricular Supervisionado em Música III	0	0	144	8
	<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>36</b>	<b>360</b>	<b>20</b>
VIII	Prática Musical IV	64	8	72	4
	Regência II	59	13	72	4
	Harmonia III	72	0	72	4
	Estágio Curricular Supervisionado em Música IV	0	0	90	5
	<b>Total</b>	<b>195</b>	<b>21</b>	<b>306</b>	<b>17</b>
AACC - Atividades Acadêmico-Científico-Culturais <sup>(1)</sup>		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>216</b>	<b>x</b>
Carga-horária	Geral do Curso	<b>3114</b>			
	Científico-Culturais	1998			
	PCC - Prática como Componente Curricular	414			
	Estágio Curricular Obrigatório	414			
	AACC	216			
PDE	72				

## ANEXO D – Plano de Ensino da Disciplina de Regência I, 2010.1 - FURB

Unidades e Subunidades	Objetivos Específicos	Procedimentos Metodológicos	Instrumentos e Critérios de Avaliação
<p><b>I – Apontamentos Teóricos</b></p> <p>1.1 Regência e liderança;</p> <p>1.2 História da regência;</p> <p>1.3 Particularidades da regência coral;</p> <p>1.4 Preparação vocal do coro;</p> <p>1.5 Afinação;</p> <p>1.6 Escolha e estudo de repertório;</p> <p>1.7 Planejamento de ensaio.</p>	<p>Entender o papel da regência e a importância do regente como líder e educador musical. Conhecer o desenvolvimento da prática da regência e sua relação com o desenvolvimento da prática musical da Antiguidade até os dias de hoje. Conhecer as particularidades da regência coral e orquestral. Conhecer os fundamentos da preparação técnica de um coro. Estabelecer critérios para a escolha do repertório. Aprender a planejar um ensaio.</p>	<p>Aulas expositivas do conteúdo do programa. Leitura e discussão de textos. Análise em classe de partituras corais e planejamento de um ensaio coral.</p>	<p>Instrumento de avaliação: Trabalho escrito sobre planejamento de um ensaio e apresentação oral.</p> <p>Critérios de avaliação: Capacidade de identificar em uma partitura os elementos essenciais que dependem da ação do regente. Capacidade de elaboração coerente dos exercícios. Clareza e objetividade na exposição oral. Domínio e segurança no conteúdo. Uso da voz. Postura/movimentação. Manejo e alcance de participação da classe.</p>
<p><b>II – Gestual de Regência</b></p> <p>2.1 Técnica de marcação: compassos simples;</p> <p>2.2 Atitude preparatória do regente;</p> <p>2.3 Entradas em tempos inteiros;</p> <p>2.4 Entradas em frações de tempos;</p> <p>2.5 Efeitos de andamento;</p> <p>2.6 Efeitos de dinâmica;</p> <p>2.7 Efeitos de articulação;</p> <p>2.8 Fermatas;</p> <p>2.9 Compassos compostos;</p> <p>2.10 Compassos irregulares.</p>	<p>Conhecer os fundamentos da técnica gestual da regência. Conhecer os princípios básicos que norteiam a marcação de compasso pelo regente, bem como os esquemas básicos de marcação de compassos simples, compostos e irregulares, associando-os a entradas nos diferentes tempos e suas frações. Desenvolver as habilidades necessárias à condução de um conjunto em situações especiais, como efeitos de andamento, articulação e dinâmica, acentos e fermatas. Desenvolver o controle e a habilidade necessários à comunicação gestual exigida na regência, envolvendo consciência corporal, postura, atitude, movimento de braços.</p>	<p>Exercícios de regência baseados no conteúdo do programa, realizados individual e coletivamente. Identificação dos elementos do programa em partituras vocais.</p>	<p>Instrumento de avaliação: Prova prática de técnica de gestual.</p> <p>Critérios de avaliação: Compreensão e domínio do gestual de regência. Desempenho do aluno na regência dos exercícios propostos. Habilidade de marcar diferentes tipos de compasso, bem como de dar entradas em diferentes tempos e suas frações e fermatas. Habilidade de conduzir efeitos de andamento, articulação e dinâmica.</p>
<p><b>III – Prática de Regência</b></p> <p>3.1 Peças em uníssono;</p> <p>3.2 Cântones;</p> <p>3.3 Melodias sobrepostas;</p> <p>3.4 Peças homofônicas;</p> <p>3.5 Peças polifônicas.</p>	<p>Vivenciar os elementos da disciplina mediante estudo prático. Contextualizar, estudar partituras e reger obras vocais de diversos gêneros, formas e períodos da história da música. Aplicar a técnica básica da regência em obras vocais.</p>	<p>Estudo e regência de peças vocais realizada individualmente.</p>	<p>Instrumento de avaliação: Prova prática</p> <p>Critérios de avaliação: Análise do processo de estudo e preparo da obra. Desempenho do aluno em sua regência individual. Manejo e alcance de participação da classe.</p>

## ANEXO E – Cronograma da Disciplina de Regência I – FURB

Data	Aula	Programa
02/02	Conc.	Explicação sobre o curso. Regência e liderança. Funções do regente. Técnica de marcação: compassos simples. Diapasão. Informações sobre a peça e compositor. Informações da partitura. Prática de regência: Peça nº1: binário uníssono.
03/02	Conc.	História da regência. Particularidades da regência coral. Técnica de marcação: compassos simples e compostos. Prática de regência: Peça nº2: cânone binário, a duas vozes. Peça nº3: cânone ternário, a três vozes.
04/02	Conc.	Classificação vocal. Técnica de marcação: compassos simples e compostos. Preparação vocal do coro. Afições de época. Prática de regência: Peça nº4: cânone quaternário, a quatro vozes. Peça nº5: cânone binário, a três vozes.
05/02	Conc.	Escolha e estudo de repertório. Atitude preparatória do regente. Técnica de marcação: entradas em tempos inteiros. Prática de regência: Peça nº6: cânone quaternário, com entradas em tempo inteiro.
08/02	Conc.	Planejamento de ensaio. Prática de regência: Peça nº7: solo e coro, homofônico.
09/02	Conc.	Técnica de marcação: entradas em frações de tempos e entradas em vozes. Prática de regência: Peça nº8: entrada fracionada, homofônica. Peça nº9: entradas em vozes.
10/02	Conc.	Técnica de marcação: entradas em frações de tempos. Prática de regência: Peça nº10: entradas em vozes, em ritmo acéfalo.
11/02	Conc.	Técnica de marcação: entradas em frações de tempos. Sites de partituras corais. Prática de regência: peças anteriores. Encaminhamento do trabalho: escolher uma peça para preparar em três ensaios com a turma, juntamente com um trabalho escrito, descrevendo o planejamento de todo o ensaio coral. Cada aluno terá 3 ensaios com a turma e será avaliado em sua prática de regência, conforme consta no plano de ensino, baseado nos critérios estabelecidos.
12/02	Conc.	<b>1ª PROVA de GESTUAL de REGÊNCIA.</b> Gestual de regência (entradas e uma peça escolhida pelo aluno).
18/02	1ª.	Efeitos de andamento. Efeitos de dinâmica. Efeitos de articulação. Compassos irregulares. Ensaios: Grupo A e entrega do planejamento escrito. Ensaio e prática de regência: Peça nº11: polifônica com entradas.
25/02	2ª.	Ensaios: Grupo A. Ensaio e prática de regência: Peça nº12: polifônica com entradas em vozes.
04/03	3ª.	Fermata. Ensaio e prática de regência: Peça nº13: homofônica, com fermatas. Ensaios: Grupo A.
11/03	4ª.	Compassos alternados. Ensaio e prática de regência: Peça nº14: compassos alternados. Ensaios: Grupo B e entrega do planejamento escrito.
18/03	5ª.	Ensaios: Grupo B.
25/03	6ª.	Ensaios: Grupo B.
01/04	-	FERIADO Quinta-feira Santa.
08/04	7ª.	Ensaios: Grupo C e entrega do planejamento escrito.
15/04	8ª.	Ensaios: Grupo C.
22/04	9ª.	Ensaios: Grupo C.
29/04	10ª.	Ensaios: Grupo D e entrega do planejamento escrito.
06/05	11ª.	Ensaios: Grupo D.
13/05	12ª.	Ensaios: Grupo D.
20/05	13ª.	Todos regem suas peças
27/05	14ª.	<b>2ª PROVA de GESTUAL de REGÊNCIA</b> Gestual de regência (entradas fracionadas, em vozes, compassos alternados e irregulares, fermatas e uma peça escolhida pelo aluno entre as peças 11 e 14).
03/06	-	<b>FERIADO Corpus Christi.</b>
10/06	15ª.	Todos regem suas peças.
17/06	16ª.	Todos regem suas peças.
25/06	-	Complementação de carga horária.

## ANEXO F - Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Música da UEL

<b>1º ANO</b>						
Código	Nome	Oferta	Carga Horária			Pré-Requisito
			Teór.	Prát.	Total	
2MUT012	ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO I	A	0	132	132	
2MUT002	CANTO CORAL I	A	0	68	68	
2MUT036	EDUCAÇÃO MUSICAL I A	A	34	34	68	
2ART001	HISTÓRIA DA ARTE	1S	34	0	34	
2MUT015	HISTÓRIA DA MÚSICA I	A	68	0	68	2ART001
2MUT037	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL I A	2S	0	68	68	
2MUT006	METODOLOGIA DA PESQUISA I	2S	34	0	34	
2MUT011	MÚSICA E TECNOLOGIA	A	0	68	68	
2MUT001	PERCEPÇÃO MUSICAL I	A	34	102	136	
2MUT003	TÉCNICA VOCAL I	A	0	34	34	
2MUT009	INSTRUMENTO FUNCIONAL I - PIANO	A	0	68	68	
2MUT010	INSTRUMENTO FUNCIONAL I - VIOLÃO	A	0	68	68	
	<b>Total</b>		<b>204</b>	<b>574</b>	<b>778</b>	

<b>2º ANO</b>						
Código	Nome	Oferta	Carga Horária			Pré-Requisito
			Teór.	Prát.	Total	
2MUT022	ATIVIDADES DE PRÁTICA DE ENSINO II	A	0	132	132	2MUT012
2MUT014	CANTO CORAL II	A	0	68	68	2MUT002
2MUT018	EDUCAÇÃO MUSICAL II	A	34	34	68	2MUT005 e 2MUT007 ou 2MUT036 e 2MUT037
2MUT021	HARMONIA E CONTRAPONTO I	A	34	34	68	2MUT001
2MUT026	HISTÓRIA DA MÚSICA II	A	68	0	68	2MUT015
2MUT016	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO MUSICAL II	2S	0	34	34	2MUT005 ou 2MUT037 2MUT006
2MUT017	METODOLOGIA DA PESQUISA II	1S	34	0	34	
2MUT038	MÚSICA, CULTURA E SOCIEDADE	1S	34	0	34	
2MUT013	PERCEPÇÃO MUSICAL II	A	34	102	136	2MUT001
2EDU002	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	A	68	0	68	
2MUT004	TÉCNICA VOCAL II	A	0	34	34	2MUT003
2MUT019	INSTRUMENTO FUNCIONAL II - PIANO	A	0	68	68	2MUT009
2MUT020	INSTRUMENTO FUNCIONAL II - VIOLÃO	A	0	68	68	2MUT010
	<b>Total</b>		<b>306</b>	<b>506</b>	<b>812</b>	

<b>3º ANO</b>						
Código	Nome	Oferta	Carga Horária			Pré-Requisito
			Teór.	Prát.	Total	
2MUT024	ANÁLISE MUSICAL I	A	0	68	68	2MUT013 e 2MUT021
2MUT025	ARRANJO MUSICAL I	A	0	68	68	2MUT013 e 2MUT021
2EST601	ATIVIDADES DE ESTÁGIO I (MUT)	A	0	200	200	2MUT022
2MUT023	HARMONIA E CONTRAPONTO II	A	34	34	68	2MUT021
2MUT032	HISTÓRIA DA MÚSICA III	A	68	0	68	2MUT026
2MUT039	METODOLOGIA DA PESQUISA III A	A	68	0	68	
2MUT028	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO I	A	34	34	68	2MUT016 e 2MUT022
2MUT027	PERCEPÇÃO MUSICAL III	A	34	34	68	2MUT013
2MUT029	REGÊNCIA I OPTATIVA I	A	0	68	68	2MUT013
	<b>Total</b>		<b>238</b>	<b>574</b>	<b>812</b>	

<b>4º ANO</b>						
Código	Nome	Oferta	Carga Horária			Pré-Requisito
			Teór.	Prát.	Total	
2MUT030	ANÁLISE MUSICAL II	A	34	34	68	2MUT023 e 2MUT024
2MUT031	ARRANJO MUSICAL II	A	0	68	68	2MUT024
2EST602	ATIVIDADES DE ESTÁGIO II (MUT)	A	0	200	200	2EST601
2MUT008	INTRODUÇÃO À ESTÉTICA	A	68	0	68	
2MUT034	METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO II	A	34	34	68	2MUT028
2MUT035	REGÊNCIA II OPTATIVA II	A	0	68	68	2MUT029
	<b>Total</b>		<b>136</b>	<b>472</b>	<b>608</b>	

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>						
Código	Nome	Cred	Carga Horária			Pré-Requisito
			Teór.	Prát.	Total	
2MUT901	INSTRUMENTO OPCIONAL I - PIANO	0	0	68	68	2MUT019
2MUT902	INSTRUMENTO OPCIONAL II - PIANO	0	0	68	68	2MUT901
2MUT903	INSTRUMENTO OPCIONAL I - VIOLÃO	0	0	68	68	2MUT020
2MUT904	INSTRUMENTO OPCIONAL II - VIOLÃO	0	0	68	68	2MUT903

## ANEXO G – Plano de Ensino da Disciplina de Regência I - UEL

### 1 - EMENTA

Regência como expressão plástica dos sons. Gestos fundamentais da técnica de regência musical. Análise de partituras para a prática de regência. Formação de conjuntos musicais variados para a prática de regência.

### 2 - OBJETIVO(S)

Oportunizar a descoberta da correlação entre gestualidade e padrões sonoros. Propiciar o exercício gradativo dos padrões básicos de regência de grupos musicais. Desenvolver a capacidade de análise musical com vistas à resolução de problemas na performance musical. Desenvolver atividades de prática de regência e de música em conjunto, visando aprimorar no aluno sua capacidade de análise, crítica, preparação de repertório e direção de grupos musicais.

### \*3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Gramática de gestos: marcações em padrões não expressivo, stacatto e legato em compassos quaternário, ternário, binário e unário. Entradas nos vários tempos e partes de tempo. Mudanças súbitas e graduais de dinâmica e articulação. Cortes e fermatas.

Análise e estudo das partituras: audição interna, preparação da peça, análise melódica, rítmica e formal. Relação texto-música, fraseado musical. Linha de regência. Considerações sobre dinâmica de ensaio. Prática gradativa e sistemática de direção de conjunto musical. Montagem de repertório musical.

### 4 - PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Aulas expositivas, leitura e discussão de texto. Uso de audios e vídeos. Seminários. Realização de trabalhos teóricos. Aulas práticas, com exercícios supervisionados.

### 5 - CRONOGRAMA

1º bimestre – marcações dos compassos quaternário em padrões não expressivo e legato: gestos básicos, dinâmicas, entradas e cortes. Criação e organização de grupos musicais. Montagem de repertório musical.

2º bimestre – Batida do compasso ternário e binário. Entradas nos vários tempos e em partes de tempo. Mudanças súbitas e graduais de dinâmica e articulação. O regente como líder de grupo. Linha de regência. Análise musical. Montagem de repertório musical.

3º bimestre – Fermatas. Compassos de um tempo. Análise musical. Considerações sobre dinâmica de ensaio. Prática sistemática de direção de conjunto musical. Montagem de repertório musical.

4º bimestre – Prática sistemática de direção de conjunto musical. Montagem de repertório musical.

### 6 - FORMAS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação formativa do aluno em sala de aula e prova teórico-prática ao fim de cada bimestre.

**\*7 - BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

- RUDOLF, Max. The Grammar of conducting. Ed. G. Schimmer, ENC, 1960.  
ZANDER, Oscar. Regência Coral. Porto Alegre, Movimento/ Inst. Est. do Livro, 1979.  
MATHIAS, Nelson. Coral, um canto apaixonante. Musimed.  
GALLO, J. A. e outros. El director del coro. Ricordi Argentina.  
EHMANN, Wilhelm. Choral Directing. Minneapolis, USA, 1968.  
LABUTA, Joseph. Basic Conducting Techniques. Prentice Hall, New Jersey, USA, 1989.  
GREEN, Elizabeth. The Modern Conductor. New Jersey, Prentice-Hall, 1981.  
GORDON, Lewis. Choral Director's Rehearsal and Performance Guide. New York, Parker, 1989.

**\*8 - BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

- BARTENIEFF, Irmgard. Body Movement: Coping with the Environment. 8<sup>a</sup> ed. Amsterdam: Gordon and Breach, 1997.  
FERNANDES, Ciane. O Corpo em Movimento - o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: AnnaBlume, 2006.  
LABAN, Rudolf. O Domínio do Movimento.  
LOBO DA SILVA, Eusébio, Pronsato, Laura. Comentários sobre o estudo da Eukinéica. IN: Cadernos da Pós-Graduação. Instituto de Artes/Unicamp, ano 7, vol. 7 No.1 - 2005.  
Partituras diversas para prática de música em conjunto.