JUDITH DE SOUZA COIMBRA IWAMOTO

Encontrar a voz: uma pesquisa-ação na escola de Ensino Fundamental ajudando crianças a emitir a voz cantada

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Programa de Música, Área de Concentração Processos de Criação Musical, Linha de Pesquisa Técnicas Composicionais e Questões Interpretativas, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Musicologia, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos.

São Paulo

2009

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

I95e Iwamoto, Judith de Souza Coimbra
Encontrar a voz: uma pesquisa-ação na escola de Ensino Fundamental ajudando crianças a emitir a voz cantada/
Judith de Souza Coimbra Iwamoto. – São Paulo, 2009.

120f. il. + anexo

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos.
Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

1. Educação musical 2. Música na escola 3. Voz – Distúrbios
4. Canto infantil 5. Música vocal

CDD 784

Folha de aprovação

IWAMOTO, Judith de Souza Coimbra

Título: Encontrar a voz: uma pesquisa-ação na escola de Ensino Fundamental ajudando crianças a emitir a voz cantada

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Programa de Música, Área de Concentração Processos de Criação Musical, Linha de Pesquisa Técnicas Composicionais e Questões Interpretativas, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Musicologia, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

Prof. Dr. _____

DEDICATÓRIA

A quem me ensinou a amar a Deus e a música

A quem me ensinou a ser paciente, tolerante e perseverante

A quem não está mais aqui para compartilhar a vida comigo

Ao meu pai

AGRADECIMENTOS

À minha família:

*Pedro, meu marido,
pelo constante incentivo, reconhecimento e incansável ajuda; expressão do verdadeiro amor.*

Meus filhos,

*Tábita, Tamires, Pedro Henrique e Tiago Henrique, presentes de Deus dos quais muito me
orgulho.*

Minha mãe,

Gracimar, que não pôde estudar piano, mas me concedeu esse privilégio.

*Ao meu orientador, Professor Doutor Marco Antonio da Silva Ramos, pela atenção, incentivo e
exemplo de Mestre.*

*Aos amigos que se interessaram e acompanharam este trabalho de perto, com palavras de
interesse e ânimo.*

*À Escola Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas, na pessoa de sua Superintendente, D.
Neide Lúcia Minichelli José, por permitir a realização desta pesquisa nesta Instituição de
Ensino.*

Aos meus queridos alunos; crianças alegres, que gostam de cantar! Inspiração deste trabalho...

RESUMO

Este trabalho investigou a questão da desafinação vocal infantil em alunos de uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Barueri, São Paulo. Essas crianças não conseguiam cantar de maneira satisfatória, apesar da prática do canto coletivo e dos modelos vocais do professor e dos colegas nas aulas de Música da escola. Adotada a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2008), foram investigadas as causas do problema e tomadas novas medidas pedagógicas que culminaram na elaboração de um programa de atividades vocais. O referencial teórico que serviu de base para esta pesquisa está apoiado nos trabalhos de GARDNER (2002), ILARI (2006), FORCUCCI (1975), LECK (2002), SOBREIRA (2003), RAO (1996-2005), TELFER (2003) e GOETZE (2003). Os resultados do trabalho foram positivos, revelando a possibilidade de melhorar o problema da desafinação em alunos da escola básica, mediante um atendimento individual e ênfase na prática do canto coletivo desde os primeiros anos escolares.

Palavras-chave: voz infantil, desafinação, educação musical, música na escola, canto coletivo.

ABSTRACT

This work investigated the question of the infantile vocal discord in pupils of a public school of Basic Education in the city of Barueri, São Paulo. These children did not obtain to sing in satisfactory way, although of the collective singing practice and of the vocal models of the professor and the colleagues in the lessons of music of the school. Adopted the methodology of the research-action (Thiollent, 2008), was investigated that the causes of the problem and new pedagogical measures had culminated in the elaboration of a program of vocal activities. The theoretical referencial that served of base for this research is supported in the works of GARDNER (2002), ILARI (2006), FORFUCCI (1975), LECK (2002), SOBREIRA (2003), RAO (1996-2005), TELFER (2003) and GOETZE (2003). The results of the work had been positive, disclosing the possibility to improve the problem of the discord in pupils of the basic school, by means of an individual attendance and the emphasis in the practice of collective singing since the first pertaining to school years.

Word-keys: infantile voice, discord, musical education, music in the school, collective singing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

1 ENCONTRAR A VOZ: UMA EXPERIÊNCIA AJUDANDO CRIANÇAS A EMITIR A VOZ CANTADA.....	13
---	-----------

1.1 O CAMPO DA PESQUISA.....	15
1.1.1 A educação em Barueri.....	15
1.1.2 A escola Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas.....	15
1.1.3 O projeto pedagógico da escola Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas.....	18
1.1.4 O ensino de música na escola Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas.....	19
1.2 PROFESSOR-PESQUISADOR.....	23
1.3 ESTRATÉGIA DA PESQUISA.....	25
1.4 DETALHAMENTO DA PESQUISA.....	27
1.4.1 Fase exploratória.....	27
1.4.2 Tema e hipótese da pesquisa.....	28
1.4.3 Colocação dos problemas.....	29
1.4.4 O lugar da teoria.....	30
1.4.5 Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa.....	30
1.4.6 Coleta de dados.....	31
1.4.6.1 Observação participante.....	31
1.4.6.2 Questionário.....	32
1.4.6.3 Gravação em DVD.....	32
1.4.7 Aprendizagem.....	32
1.4.8 Saber formal e saber informal.....	33

2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
-----------------------------------	-----------

2.1 A importância do ensino musical na escola de Ensino Fundamental.....	35
2.2 O “efeito-transferência”.....	43
2.3 O canto como meio de educação musical.....	51
2.3.1 O canto como meio de educação musical na escola brasileira.....	55
2.4 Desafinação.....	56
2.5 Por que algumas crianças são desafinadas?.....	58
2.5.1 Causas psicológicas.....	58
2.5.2 Vivência musical.....	60
2.5.3 Questões culturais.....	62
2.5.4 Atenção.....	64
2.5.5 Problemas patológicos.....	64
2.5.6. Ouvido absoluto.....	67
2.5.7 Família.....	68
2.5.8 Poluição sonora.....	68

3 O EXPERIMENTO	70
3.1 Descrição da ação	70
3.2 Revisão de literatura	71
3.3 Atividades vocais	83
3.3.1 Descrição da ação	83
3.3.2 Análise e delimitação da situação atual	83
3.3.3 Delineamento da situação final	84
3.3.4 Identificação de todos os problemas a serem resolvidos	84
3.3.5 Planejamento das ações correspondentes	85
3.3.6 Execução e avaliação das ações	86
3.3.6.1 Primeira fase - outubro a dezembro de 2008	86
3.3.6.2 Segunda fase – março a maio de 2009	104
3.3.6.3 Terceira fase – amostras intencionais	107
3.3.6.3.1 – Mirella	108
3.3.6.3.2 – Joyce	109
3.3.6.3.3 – Vivian	110
3.3.6.3.4 – Roberta	111
3.3.6.3.5 – Mônica	111
3.3.6.3.6 – Bárbara	112
3.3.6.3.7 – Matheus	112
3.3.6.3.8 – José Carlos	113
3.3.6.3.9 – Antonio Luiz	113
3.3.6.3.10 – Samuel	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
OBRAS CONSULTADAS	121
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

O canto é uma atividade praticada cotidianamente pelas crianças na escola, liderado não apenas pelo professor de Música, mas também por outros professores, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. Algumas crianças demonstram capacidade de cantar bem ainda muito pequenas; outras, porém, não conseguem emitir a voz cantada com qualidade de afinação. Quais seriam os fatores que causariam essas diferenças de emissão? Genética, vivência, modelo vocal? A desafinação seria algo passageiro, normal, que se resolveria com o tempo? Essas questões vêm sendo pesquisadas por estudiosos do assunto, mas passam despercebidas para a maioria dos professores que cantam com seus alunos em sala de aula. Os professores leigos em música podem não perceber a falta de qualidade do canto de seus alunos e até do seu próprio canto. Os professores de música, por sua vez, podem se ocupar de outras atividades musicais, sem priorizar o treinamento vocal do aluno.

O fato de que crianças desafinadas possam perpetuar essa condição chegando à vida adulta sem a capacidade de cantar corretamente, nos faz indagar de quem seria a responsabilidade de orientar essas vozes. Sobreira (2003), afirma que

“[...] a maioria dos adultos desafinados poderia não ter esse rótulo, se tivesse aprendido a afinar ainda na **infância**.” “[...] ao trabalhar com adultos desafinados, percebe-se que as causas da desafinação podem ser reflexos de atitudes que a pessoa carrega desde a **infância**. Além disso, a maior parte dos adultos considerados desafinados recebe este rótulo muito cedo, **ainda quando criança**.” “Além desses casos, existem aqueles de pessoas que foram classificadas como desafinadas ainda na infância e que se tornaram inseguras com relação a sua capacidade de cantar, não tendo a noção exata de suas dificuldades, assim como de suas possibilidades. [...] a maior parte dos adultos desafinados encontra-se nesta situação por não ter tido a oportunidade de cantar na **infância**; neste caso, essas pessoas nem chegariam a sofrer o trauma da classificação equivocada, porém sua falta de experiência na **infância** seria o gerador da desafinação.” (SOBREIRA, 2003, p.7; p. 55; p.117-8 grifo nosso).

A idéia que vigora entre as pessoas que estão distantes da prática musical é de que é preciso nascer com um dom especial para fazer música. Está provado que a genética é fator importante na determinação de habilidades e competências do ser humano, mas também sabemos que o treinamento precoce ajuda a resolver deficiências em várias áreas do desempenho intelectual. Acreditando que todos podem desfrutar dos benefícios do canto, defendo o direito das crianças que precisam ser ajudadas a encontrar sua voz cantada através de uma orientação competente e eficaz do educador musical, no ambiente escolar.

Trabalhando com regência e canto coral adulto e infantil há muitos anos, tive a oportunidade de deparar constantemente com a questão da desafinação nos coros de igreja e nas salas de aula da escola regular. Em vários cursos e seminários internacionais sobre coro infantil, a questão foi lembrada como uma preocupação e dúvida constante dos regentes. Acontece que, em coros internacionais, os cantores são selecionados entre muita concorrência e o problema da desafinação não faz parte da rotina dos profissionais que os dirigem. Numa escola regular, o professor também pode selecionar entre seus alunos os melhores cantores para formar um coral e isso é aceito como algo natural. Como ficam, então, os alunos com vozes menos privilegiadas, mas que gostam de cantar? Provavelmente, estarão fadados a permanecer assim, desafinados, e a levar essa condição por toda vida, conformando-se com sua situação, a menos que, eles próprios, no futuro, tomem uma medida para revertê-la.

Há doze anos trabalho como professora de Música numa escola pública municipal. Durante esse período tenho tido oportunidade de praticar intensamente o canto coletivo com meus alunos, atestando o progresso vocal que o grupo apresenta com o passar do tempo. Apesar disso, verifico que uma parte das crianças não acompanha o desenvolvimento do conjunto, chegando à 4ª série com problemas de desafinação. Uns cometem leves desvios durante a execução de uma canção, outros só acompanham uma melodia se cantarem juntamente com os colegas e outros, ainda, cantam completamente fora da linha melódica proposta, apresentando muita dificuldade até para reproduzir apenas uma nota musical isolada.

A proposta deste trabalho foi resolver a questão da desafinação vocal que alguns alunos apresentavam, mesmo depois de praticar o canto coletivo nas aulas de Música durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Esse fato comprovou que algumas táticas comuns, usadas comumente pelos educadores musicais e regentes de coros infantis, e por mim mesma, como o hábito de cantar regularmente, o modelo vocal do professor, a audição dos colegas e as apresentações, não foram suficientes para afinar as vozes de algumas crianças. Baseada no referencial teórico levantado, concluí que a hipótese de que a questão pudesse ser solucionada era viável, mediante um treinamento específico e individual.

Através da metodologia da pesquisa-ação, detalhada por Thiollent (2008), que estuda determinado problema e estabelece medidas para resolvê-lo, os alunos desafinados participaram de um treinamento realizado através de atividades vocais com objetivo de ajudá-los a encontrar sua voz cantada. Foram consideradas desafinadas as crianças que não conseguiam executar as melodias propostas, desviando-se para o agudo ou para o grave ou cantando ao redor de duas ou três notas, sem conseguir reproduzir satisfatoriamente a linha melódica de uma canção.

Este trabalho foi dividido em três capítulos:

O primeiro capítulo explica o campo da pesquisa, uma escola pública de Ensino Fundamental onde atuo como professora de Música, e a metodologia da pesquisa-ação adotada neste trabalho, baseada nos conceitos de Thiollent (2008).

No segundo capítulo está o referencial teórico da pesquisa no que diz respeito ao ensino de Música na escola, incluindo, entre outros autores, Gardner (2002), que aborda a questão da descoberta e desenvolvimento da inteligência musical da criança na escola, Ilari (2006) e Bastian (2009), que tratam da questão da cognição em música e dos efeitos-transferência da música sobre a inteligência das crianças, Sobreira (2003) que discorre sobre possíveis causas da desafinação e soluções para saná-la e Forcucci (2005) que realizou experiências com crianças desafinadas no ambiente escolar americano.

O terceiro capítulo descreve a experiência desta pesquisa-ação com os alunos desafinados, incluindo as atividades vocais desenvolvidas, baseadas nas sugestões de Goetze (2003), Leck (2000), Sobreira (2003), Forcucci (1995) e Telfer (2003), entre outros, nas três fases em que foi realizada, de outubro de 2008 a setembro de 2009.

Capítulo 1

ENCONTRAR A VOZ: UMA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL AJUDANDO CRIANÇAS A EMITIR A VOZ CANTADA

Atuando como professora de Música na Escola de Ensino Fundamental, pude constatar a incidência de crianças que ao ingressar na escola não conseguem cantar de maneira satisfatória, demonstrando dificuldade em acompanhar uma linha melódica, sendo chamados comumente de “desafinados”. Após três anos de prática em canto coletivo, com mais vivência musical e amadurecimento, os alunos apresentam sensível melhora na qualidade vocal. Apesar disso, chegando à 4ª série, último ano em que terão aulas de Música na matriz curricular da escola em que foi realizada esta pesquisa, algumas crianças ainda apresentam problemas de desafinação.

Considerando que a infância é o período mais propício para forjar habilidades, aproveitando a grande capacidade de adaptação e desenvolvimento cognitivo da criança, devemos proporcionar a ela todas as oportunidades de aprendizagem, direcionamento e correção de problemas das mais diversas naturezas.

O canto na escola é um meio muito eficiente de educação musical, mas é, acima de tudo, um meio de fazer música e conhecer o prazer estético, porque permite que a criança participe de uma atividade que lhe trará um retorno de sucesso e satisfação num curto espaço de tempo, sem exaustivas horas de estudos teóricos ou de aprimoramento de determinada técnica.

Convivendo com alunos e suas famílias nas reuniões de pais e mestres e em eventos da escola, constatei a pouca importância que os pais dão à educação musical de seus filhos na escola regular em relação a outras matérias, consideradas “mais importantes”. Esse desinteresse ultrapassa os muros da escola, pois a minoria dos alunos estuda algum instrumento musical em aulas particulares e a voz cantada não é motivo de preocupação da família da criança. A questão econômica também deve ser levada em conta, uma vez que aulas particulares de música representam um aumento considerável no orçamento de uma família de classe média.

Estando a criança numa escola em que há aulas de Música, considero que a desafinação deva ser uma preocupação do professor da disciplina, procurando resolvê-la ou, ao menos, atenuá-la da melhor maneira possível. Em relação a essa situação, Sobreira (2003) destaca:

“Ao trabalhar com adultos desafinados, percebe-se que as causas da desafinação podem ser reflexos de atitudes que a pessoa carrega desde a infância. Além disso, a maior parte dos adultos considerados desafinados recebe este rótulo muito cedo, ainda quando criança. Logo, deve-se tentar esclarecer que tipos de atitudes poderiam levar uma criança a ser desafinada, quais os motivos para tais atitudes e quais os possíveis reflexos que tais fatores teriam no desempenho da afinação na idade adulta; uma investigação do problema na infância se torna necessária, uma vez que as pesquisas feitas neste campo demonstram que classificar uma criança como desafinada não é tão simples quanto possa parecer.” (SOBREIRA, 2003, p. 55).

Os profissionais que trabalham com canto infantil, seja em escolas, seja em corais de outras entidades, costumam adotar o “auto-treinamento” dos cantores desafinados. Eles são deixados no meio do grupo para que, com os ensaios, apresentações e toda a vivência que vão experimentar na atividade, consigam resolver sozinhos, automaticamente, seus problemas de desafinação. No entanto, há crianças que não conseguem atingir esse objetivo sem ajuda do professor/regente e necessitam de um treinamento individual. Essa atenção personalizada é recomendada por estudiosos da questão (FORCUCCI, 1975; GOETZE, 2003).

Através desta pesquisa-ação, que tem como tema a desafinação vocal infantil e como campo de estudo as aulas de Música no 1º ciclo de uma escola pública de Ensino Fundamental, procurei investigar minha prática pedagógica e adotar novas ações para equacionar o problema da desafinação vocal dos alunos que não conseguiram acompanhar seus colegas durante o processo de vivência musical através do canto.

Entendendo que a desafinação pode se apresentar de diversas maneiras, destacamos um aspecto bem definido dentro da gama de variantes do problema. Por isso, vale ressaltar que esta pesquisa não trata de refinamento da afinação, mas sim de fazer com que os alunos que cantam bem distante do contorno melódico de uma canção ou não conseguem cantar sozinhos sem se desviar da linha melódica, possam “encontrar” e desenvolver sua voz cantada.

1.1 O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola de Ensino Fundamental, Médio e Técnico “Professora Maria Theodora Pedreira de Freitas”, localizada em Barueri, São Paulo, onde leciono a disciplina Música para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) desde 1997.

1.1.1 A educação em Barueri

Barueri tem se destacado entre os municípios da Região Metropolitana de São Paulo por suas ações nas áreas social, educacional e cultural. Sua visão de futuro mobiliza a administração pública e os moradores da região a participar dos projetos e usufruir dos benefícios advindos dessas ações.

Na área da Educação, o Município atende mais de 60 mil alunos em 79 escolas, da Educação Infantil ao Ensino Técnico, empregando cerca de 2000 educadores entre professores, orientadores, coordenadores, diretores e supervisores.

Os investimentos na área educacional são visíveis através das reformas e construção de novas escolas, dos programas de capacitação de professores através de convênios com órgãos públicos e empresas e dos resultados obtidos pelo Ensino Básico que tem sido avaliado pelo próprio Município e também por órgãos do Governo Estadual e Federal. “A integral municipalização do ensino representou o atendimento, com um serviço tão essencial quanto a Educação, à totalidade da população do município, hoje em torno de 200 mil habitantes.” (www.barueri.sp.gov.br)

1.1.2 A escola “Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas” - FIEB

A Escola de Ensino Fundamental, Médio e Técnico (EEFMT) “Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas” localizada à Avenida Andrômeda, nº 500, no bairro de

Alphaville, Barueri, é mantida pela Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB), que também administra mais três escolas de Ensino Técnico no Município.

FIGURA 1 – VISTA AÉREA DA ESCOLA PROFª MARIA THEODORA PEDREIRA DE FREITAS

FONTE: School Picture (2008)

A FIEB, Fundação Instituto de Educação de Barueri, pertence à Prefeitura de Barueri e é a mantenedora da Escola de Ensino Fundamental, Médio e Técnico “Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas”, criada em 1994 com objetivo de “preparar os jovens estudantes ao exercício pleno da cidadania, levando-os ao ingresso nas universidades e/ou para o mercado de trabalho”. (www.fieb.edu.br/historiafieb.htm)

Cabe aqui esclarecer que as escolas mantidas pela FIEB não pertencem à Rede Municipal de Ensino Fundamental, mas formam um nicho educacional à parte, com conteúdos curriculares específicos em suas unidades, diferentes dos da Rede Municipal, porém, baseados também na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escola Maria Theodora, nome pelo qual é conhecida, com 15 anos de funcionamento, atende a 2.500 alunos e vem se destacando no cenário da educação pública do Município, do Estado e do País no desempenho de seus alunos em

olimpíadas de Matemática e Física e, principalmente, na avaliação governamental feita através da Prova Brasil, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Censo Escolar do MEC.

No ano de 2008, a escola Maria Theodora foi apontada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) como uma das dez melhores escolas públicas de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. No ranking, dentro do 1º ciclo do Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, a escola ocupa o 10º lugar no Estado, o 12º lugar no Brasil e o 1º na Região Metropolitana de São Paulo.

Os 96 professores da escola são concursados e possuem graduação em Pedagogia para lecionar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º a 5º anos) e em matérias específicas para lecionar no segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e no Ensino Médio e Técnico. Alguns professores possuem pós-graduação e mestrado. Para lecionar Música é preciso ter bacharelado ou licenciatura em Música.

Em junho de 2009 a Prefeitura de Barueri iniciou a reforma da escola Maria Theodora, prevista para terminar em junho de 2010, ampliando a área total para 15.700 m², onde está prevista a construção de uma sala de música com todo equipamento básico necessário para seu funcionamento.

FIGURA 3 –FACHADA DO FUTURO PRÉDIO DA ESCOLA PROFª MARIA THEODORA PEDREIRA DE FREITAS

FONTE: www.fieb.edu.br/historiafieb.htm (2009)

A escola Maria Theodora não possui histórico de pesquisa; em quinze anos de existência, nenhuma foi realizada com alunos ou com professores. Apesar disso,

nenhum obstáculo foi colocado em relação à realização deste trabalho; pelo contrário, o pedido foi rapidamente analisado e autorizado.

1.1.3 Projeto pedagógico da Escola Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas

A escola encontra-se em processo de elaboração de sua proposta pedagógica, e, para tanto, divulgou, internamente, um manual onde expõe objetivos, valores e metas a serem alcançados no ano de 2009. Nesse manual a escola justifica a opção de não seguir nenhuma linha pedagógica ou metodologia específica:

Destacamos nosso entendimento da impossibilidade de uma prática inteiramente subordinada a uma teoria ou visão pedagógica, uma vez que estas também não são formuladas a partir de um entendimento completamente novo. Em geral, elas descartam os aspectos negativos de suas antecessoras enquanto comportam seus aspectos positivos. No caso específico das tendências pedagógicas, não há nenhuma expectativa de que os professores possam ser rotulados segundo o que caracteriza cada uma destas tendências. O que pretendemos, de fato, é uma maior compreensão crítica do sentido em que deve ser direcionada a prática pedagógica enquanto opção coletiva desta instituição. (ESCOLA MARIA THEODORA PEDREIRA DE FREITAS: proposta pedagógica 2009. p.5-6).

A escola adotou, desde 2007, o novo modelo de Ensino Fundamental, que teve sua duração ampliada para 9 (nove) anos pelas Leis Federais nº 11.114/05 e nº 11.274/06, com matrícula obrigatória para crianças com idade entre 6 e 14 anos. Um novo ano escolar é incorporado a cada ano letivo, de maneira que no ano de 2009 temos as seguintes turmas em funcionamento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental: 1º ano, 2º ano, 3º ano, 3ª série e 4ª série.

O manual do Projeto Pedagógico explica os objetivos do Ensino Fundamental, que “tem como proposta uma educação que contemple o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social, ético e estético, tendo em vista uma formação ampla.” (ESCOLA MARIA THEODORA PEDREIRA DE FREITAS: proposta pedagógica 2009. p.7)

FIGURA 2 – ENTRADA DO ANTIGO PRÉDIO DA ESCOLA PROFª MARIA THEODORA PEDREIRA DE FREITAS

FONTE: www.fieb.edu.br/historiafieb.htm (2009)

1.1.4 O ensino de música na escola Profª Maria Theodora Pedreira de Freitas

Desde a sua fundação a escola oferece Música como disciplina aos alunos do Ensino Fundamental, sendo que, no início, a matéria foi oferecida de 1ª a 8ª séries. Por problemas técnicos, a partir de 1997 somente os alunos do primeiro ciclo, de 1ª a 4ª séries, continuaram a receber aulas de Música.

Na situação atual de não obrigatoriedade de ensino de Música nas escolas¹, não existe um currículo padrão a ser cumprido; os Parâmetros Curriculares Nacionais norteiam esse ensino dando orientação para uma linha de atuação. O volume destinado à disciplina Arte engloba as matérias Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e justifica o ensino artístico no Ensino Fundamental como meio do aluno desenvolver

¹ A Lei 11.769/08 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música na escola básica, mas as escolas terão até 2011 para se adaptar e adotar a disciplina Música na matriz curricular.

“sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas, favorecendo ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p. 53).

No capítulo destinado à disciplina Música, os PCN (1997) distribuem os objetivos a serem alcançados em três áreas:

- 1- Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição.
- 2- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.
- 3- A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

Alguns desses objetivos podem ser alcançados tendo como o meio a prática do canto coletivo:

- Interpretações de músicas existentes vivenciando um processo de expressão individual ou grupal, dentro e fora da escola.
- Experimentação e criação de técnicas relativas à interpretação, à improvisação e à composição.
- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical em atividades de produção, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros e de instrumentos disponíveis.
- utilização do sistema modal/tonal na prática do canto a uma ou mais vozes.” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.78-79)

Na escola Maria Theodora os alunos de 1º ano (6 anos de idade) têm duas aulas de música semanais de 50 minutos cada e os de 2º ano a 4ª série (7 a 10 anos

de idade) têm uma aula de música semanal de 50 minutos. Por não haver um currículo padrão adotado pela escola, tenho liberdade de escolher os conteúdos que serão trabalhados nas aulas de Música. Depois da 4ª série (5º ano) não é oferecida nenhuma atividade musical na matriz curricular, dando-se prioridade ao ensino de mais uma língua estrangeira e de mais carga horária às demais matérias.

A disciplina Música participa do sistema de avaliação da escola, que engloba provas mensais, trabalhos e participação do aluno nas atividades musicais, além uma avaliação global trimestral, de maior peso, com questões de todas as disciplinas, inclusive Música.

Durante os cinco anos em que a disciplina Música é oferecida, procuro adotar um programa diversificado, incluindo a execução de instrumentos de percussão e flauta doce, criação musical, leitura musical, folclore nacional e internacional, MPB, aspectos da história da música e canto. No ensino de leitura e escrita musical uso os princípios do método Willems, adaptado às condições de trabalho que tenho na escola. A partir do 3º ano são adotados livros e atividades de estudo do meio a respeito do tema escolhido para cada série/ano, como, por exemplo, os instrumentos da orquestra sinfônica, que inclui uma visita à Sala São Paulo para assistir a um concerto didático do programa educacional da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

O canto sempre ocupou lugar de destaque no meu trabalho, pela minha formação e experiência em regência e canto coral. Meu planejamento é norteado pelas atividades de canto por se valer da voz, um recurso instrumental natural muito útil frente à realidade que encontramos em nossas escolas públicas: a falta de equipamentos e instrumentos musicais e, principalmente, de espaço exclusivo, que limitam outras práticas.

A utilização de atividades vocais na escola também favorece a realização musical, já que em diversos contextos, especialmente aqueles vinculados à escola pública brasileira, os sistemas educacionais não dispõem de instrumentos musicais, salas ou equipamentos adequados para que se desenvolvam experiências musicais diversificadas. Desta forma, a voz oferece uma vantagem para o desenvolvimento de atividades musicais escolares porque não depende da aquisição de equipamentos especiais para seu funcionamento. (FIGUEIREDO, 2006, p.885).

As aulas de Música são ministradas na sala de aula do aluno, sem ajuda de instrumentos musicais de apoio às vozes; por isso, o canto é feito *à capella* ou com ajuda de *Playback* instrumental. A ênfase no canto faz com que todos os alunos, em todos os anos, tenham oportunidade de desenvolver a voz cantada e usá-la como meio de expressão pessoal e artística. O produto musical resultante da interpretação de obras de diferentes estilos e origens permite ao aluno ampliar sua cultura e seu repertório musical, construindo um conhecimento que o capacitará a avaliar e apreciar novas produções musicais.

Uma vez que a música tem expressão por meio dos sons, uma obra que ainda não tenha sido interpretada só existe como música na mente do compositor que a concebeu. O momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva. As interpretações são importantes na aprendizagem, pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música. Além disso, as interpretações estabelecem os contextos onde os elementos da linguagem musical ganham significado. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.76).

Os oitocentos alunos, em média, a cada ano, são envolvidos no aprendizado das canções que fazem parte do repertório em uníssono, em forma de eco, cânone ou a duas vozes. Por isso, prefiro chamá-lo de canto coletivo e não de canto coral, por envolver um número grande de alunos e dificultar um refinamento da técnica, o que seria possível num grupo menor. O resultado desse trabalho é apresentado aos pais e a toda comunidade escolar no final de cada ano letivo, com uma apresentação de cada série/ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Em algumas ocasiões, quando foi necessário representar a escola em atividades externas, um grupo de alunos foi selecionado para formar um coral. Em outros anos, o coral foi formado com crianças que podiam ensaiar fora do horário das aulas; uma minoria, porque os alunos dependem do transporte escolar, que tem horário fixo de chegada e saída da escola. De sorte que, todas as tentativas de formar um grupo fixo sempre foram dificultadas pela falta de horário, espaço físico e disponibilidade dos alunos; não tiveram continuidade. Considerando que a formação de um pequeno grupo com técnica mais apurada exclui a maioria dos alunos que não são selecionados ou não podem participar por qualquer outro motivo, optei por

investir na área de canto na própria sala de aula. Assim, o trabalho em classe, incluindo todos os alunos, tornou-se o principal foco de ensaio e preparo vocal. Quando temos uma apresentação, realizamos um ou dois ensaios com todos os alunos que vão participar; o resultado sonoro final costuma ser uma surpresa, geralmente agradável, que satisfaz a platéia, os alunos e a professora. É importante frisar que a participação em apresentações é opcional, aberta a todos que queiram cantar, afinados ou não. Acredito que, no estágio atual do ensino de Música nas escolas públicas, o canto se torna uma saída viável e eficaz de atividade musical que envolva todos os alunos.

Escolas que praticam a música organizando corais e bandas estão, de certa forma, adotando uma prática ainda elitista e excludente, visto que para sua organização é preciso selecionar uma pequena parte dos alunos considerados musicais e talentosos. Não que a formação e a prática de grupos musicais deixem de representar um estímulo e que os conhecimentos técnicos adquiridos não sejam importantes. Contudo, a democratização do ensino de música nas escolas de ensino básico está intrinsecamente relacionada ao principal desafio de nosso sistema educacional, ou seja, tornar possível a todos os alunos o acesso ao saber, à cultura e à arte, principalmente a clientela mais carentes e marginalizadas, seja do ponto de vista econômico, cultural ou social. (LOUREIRO, 2008, p.170-1).

1.2 PROFESSOR-PESQUISADOR

Uma tendência atual em educação é a discussão a respeito do professor-pesquisador como modelo de prática docente, idéia lançada por Stenhouse na década de 70 (Lüdke, 2007). Essa função, a princípio vista como atribuição do professor universitário, tem sido atribuída também ao professor do ensino básico e já faz parte dos programas de graduação em pedagogia e de formação de professores, além de aparecer em leis, projetos e planos governamentais.

[...] nas três últimas décadas vem se consolidando na discussão acadêmica uma perspectiva de valorização da pesquisa e de estímulo ao seu

desenvolvimento entre as atividades do docente da educação básica. (LÜDKE, 2007, p.96).

Apesar disso, segundo Lüdke (2007), que pesquisou o assunto em escolas do Rio de Janeiro que possuem professores-pesquisadores em seu quadro de funcionários, a pesquisa feita na escola básica ainda é incipiente, principalmente pela falta de formação em pesquisa dos professores, demonstrando haver alguma confusão entre o que é pesquisa e o que é projeto. A autora verificou que o que mais se aproxima do conceito acadêmico de pesquisa nessas escolas são as pesquisas realizadas por professores que cursaram mestrado ou doutorado e desenvolveram “pesquisas próprias”, do interesse de sua formação, e que deram continuidade às mesmas depois de receberem a titulação.

Estudiosos têm se dedicado ao tema da pesquisa em educação de ensino básico, com a justificativa de que os professores desse segmento não devem apenas executar as idéias de outros ou se preocupar em como ensinar melhor; esses professores devem se transformar em “intelectuais transformadores”, propondo teorias, maneiras de ensinar e objetivos de ensino; deve ser um “professor interessado em melhorar sua prática educativa, com base em sua própria escola, dentro de sua sala de aula.” (ibid., p.12-13)

A pesquisa acadêmica, no contexto da escola básica, é considerada como um meio de desenvolvimento profissional relativo ao professor e meio de desenvolvimento curricular em relação à escola, porque articula teoria e prática.

O problema da pesquisa acadêmica tradicional não está no rigor e na sistematização em si mesmos, mas naquilo que neles é solidário sobretudo com o distanciamento em relação à prática, aos problemas cotidianos vividos pelos professores. Entretanto, as questões do rigor e da cientificidade aparecem de modo bastante instigante nos dados de nossa pesquisa, desafiando-nos a rever uma oposição, muitas vezes tomada como óbvia, entre um modelo de pesquisa acadêmica, em geral vista como distanciada da prática, e a reflexão-na-ação ou a pesquisa-ação. (LÜDKE, 2007, p.50).

Respaldada por essas idéias e conceitos, vislumbrei a oportunidade de realizar uma pesquisa acadêmica aplicada ao contexto escolar onde atuo, aproveitando a oportunidade de estar inserida na prática pedagógica na Escola de Ensino Fundamental, relacionando esses dois universos e diminuindo a distância entre eles.

1.3 ESTRATÉGIA DA PESQUISA

A estratégia de pesquisa escolhida foi a da pesquisa-ação, por ter como característica principal a resolução de problemas através de uma determinada ação, produzindo uma transformação da situação encontrada no início da pesquisa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou dos grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2008, p.16-17).

Thiollent (2008) afirma que a pesquisa-ação pode ser aplicada nos campos de atuação social, tais como educação e comunicação e que, apesar da pesquisa-ação ser adotada com frequência em pesquisas na área de educação de adultos e educação popular, a aplicação em educação convencional em escolas de Ensino Fundamental e Médio é mais rara “talvez por causa de resistências institucionais e de hábitos professorais” (ibid., p.80). Essa condição, porém, vem sendo modificada em virtude da ineficácia das pesquisas tradicionais em modificar a precária situação da educação atual.

Existe a tendência de considerar sinônimos os termos “pesquisa-ação” e “pesquisa participante”, mas a diferença básica entre elas é justamente a ação que modifica a situação “porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. (ibid. p. 9)

O dinamismo da pesquisa-ação proporciona uma interação entre o pesquisador e as pessoas da situação observada que permite uma otimização das decisões e ações aplicadas ao problema diagnosticado, transformando a situação atual numa situação desejada. Com planejamento flexível, a pesquisa-ação permite que, em função das circunstâncias, medidas não calculadas sejam tomadas para tentar alcançar o objetivo (THIOLLENT, 2008). Isso é muito conveniente para quem está à frente da pesquisa e depende da autorização e participação dos sujeitos envolvidos, das mudanças no

calendário da instituição em que a pesquisa está sendo feita, das ausências dos atores e de todo tipo de ocorrência imprevista.

A pesquisa-ação pode dar ênfase a três aspectos: a resolução do problema, a produção do conhecimento e a tomada de consciência, alcançando um ou todos esses aspectos, dependendo da maneira como é conduzida. No nosso caso, a resolução do problema seria a ênfase principal; mas esse objetivo deve ser encarado com bastante “realismo, isto é, sem exageros da definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.” (THIOLLENT, 2008, p.20)

O objetivo prático de equacionar o problema foi um ponto de convergência muito importante encontrado entre este trabalho e a estratégia da pesquisa-ação: diagnosticando o problema de crianças que não conseguiam acionar satisfatoriamente a voz cantada através da prática do canto coletivo, que medida tomar para resolver a questão? Mediante pesquisa foi possível levantar um referencial teórico importante que ratificou situações encontradas na minha prática profissional, indicando caminhos e propostas de resolução do problema. Também foi justificada a incerteza de conseguir alcançar o objetivo, principalmente pela questão do tempo disponível para a pesquisa, entre outras dificuldades.

O fato de uma ação especial e direcionada ao problema ficou evidente após perceber que a prática adotada cotidianamente, a do canto coletivo, embora eficiente para grande parte dos alunos, não resolvia o problema de alguns. Foi preciso rever a prática, estudar a situação vocal de cada um dos atores envolvidos, as condições de estrutura para realização do trabalho, o tempo disponível, a vontade de participação do aluno e de sua família, além de elaborar um programa de atividades vocais com objetivos específicos de resolver a questão.

A realização desta pesquisa acrescenta conhecimento na medida em que descreve uma situação pouco estudada ou relatada em outros trabalhos e desperta a tomada de consciência, quando representa e analisa uma situação comum, enfrentada por professores e regentes de coros infantis, tornando “mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados.” (ibid., p.21)

Analizando o fato de que a desafinação vocal ou a incapacidade de cantar bem pode ser um estigma a ser levado por toda a vida, é preciso despertar nos professores de educação musical o objetivo de tentar resolver a questão nos alunos que apresentem essa característica, levando-os a refletir sobre a eficácia de sua prática

pedagógica. O aluno, por sua vez, também terá a percepção de sua condição, e, bem orientado, se sentirá capaz de superar mais um desafio como tantos outros que fazem parte da vida escolar.

1.4 DETALHAMENTO DA PESQUISA

Thiollent (2008) explica os passos de uma pesquisa-ação detalhando cada fase do trabalho. A seguir vamos analisar cada uma dessas fases com as explicações do autor e a aplicação nesta pesquisa.

1.4.1 Fase exploratória

Na fase exploratória, descobre-se o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelece-se um diagnóstico; além do problema específico que será trabalhado, é necessário saber quem são as pessoas envolvidas em termos sociais e culturais, se já participaram de experiências anteriores, se existe vontade de participar e se estão compreendendo o que está sendo feito, para que sejam estabelecidos os principais objetivos da pesquisa. (THIOLLENT, 2008)

O campo desta pesquisa foi escolhido com objetivo de aproveitar a disponibilidade de alunos de 1º ano a 4ª série do Ensino Fundamental da escola onde leciono Música. Sendo o canto uma atividade importante desenvolvida durante os cinco anos de duração da disciplina, o campo foi escolhido a partir da constatação do fato de alguns alunos apresentarem dificuldade em emitir sua voz cantada de maneira satisfatória, apesar da prática do canto durante o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Diante desse diagnóstico, estabeleceu-se como objetivo “encontrar” a voz cantada e melhorar a qualidade do canto desses alunos.

Como a escola não possui um perfil social oficial da clientela a que atende, usamos a experiência de anos de convívio com os alunos e suas famílias para deduzir que, embora esteja localizada em Alphaville, considerado um bairro nobre, de classe média alta e classe alta, os alunos da escola que residem neste bairro são minoria, sendo a maioria uma população que corresponde à classe média baixa, moradora de Barueri, Carapicuíba, Osasco, Jandira e Itapevi.

O planejamento inicial da pesquisa previa que as atividades vocais destinadas a resolver o problema da desafinação fossem realizadas por todos os alunos, durante parte da aula de Música e isso foi feito nas duas primeiras fases. Percebendo que a melhora seria lenta, parecendo não apresentar resultado satisfatório até o término do cronograma, redirecionei a pesquisa e passei a trabalhar em grupos menores com os alunos que necessitavam de atenção individual.

Conhecendo os alunos desde seus primeiros anos na escola, eu já tinha certo conhecimento da vivência musical que eles possuíam, e sabia que nunca haviam participado de algum experimento semelhante. Mas, para certificar-me de minhas idéias, apliquei um questionário com perguntas sobre voz, canto e hábitos de escuta dos alunos fora do ambiente escolar. Para que eles se sentissem à vontade participando da pesquisa, incluí no questionário a pergunta “Você gosta de cantar?” Alguns dos que responderam afirmativamente e apresentaram maiores problemas de afinação, foram escolhidos, mais tarde, na terceira fase, para participar do grupo menor como amostras intencionais, mediante autorização dos pais. Foi explicado que, apesar de alguns alunos formarem um grupo separado, o trabalho com todos continuaria sendo feito na sala de aula.

1.4.2 Tema e hipótese da pesquisa

Na pesquisa-ação, o tema deve ser interessante para o pesquisador e também para a população pesquisada para que haja interesse e participação dos envolvidos na busca de soluções. Definido o tema, é preciso enquadrá-lo num quadro referencial teórico que irá nortear a pesquisa e ampliar o conhecimento do pesquisador. Especialistas no assunto também poderão ser consultados, desde que queiram colaborar com a pesquisa. (THIOLLENT, 2008)

O tema da desafinação vocal infantil interessa a regentes corais e educadores musicais que trabalham com o canto, e, por ter supostas causas ainda não estabelecidas pela ciência, despertam muito interesse e curiosidade. Além disso, muitos não sabem como resolver tecnicamente a questão, deixando a criança cantar no meio de outras, afinadas, como meio de resolver o problema. É verdade que essa atitude resolve “sem traumas” algumas situações, principalmente em conjuntos vocais pequenos. Em um grupo grande, num ambiente escolar com uma hora de trabalho

semanal, essa estratégia funciona lentamente e não atinge todos os alunos. É uma questão difícil de tratar pela delicadeza da situação, pois ninguém gosta de ser considerado desafinado. Por isso, resolver o problema da desafinação requer uma ação mais planejada.

As crianças, de um modo geral, gostam de cantar e muitas demonstram interesse em cantar bem. Por outro lado, aqueles que não conseguem acompanhar o grupo no critério afinação, nem por isso deixam de cantar; cantam e se sentem parte do grupo, sem nenhum constrangimento. Pelo fato da pesquisa acontecer num ambiente escolar onde os alunos estão presentes com objetivo de aprender muitos conteúdos diferentes, qualquer observação e correção são aceitas com naturalidade por eles.

A hipótese, na pesquisa-ação, está ligada principalmente ao aspecto prático da pesquisa, ou seja, à ação; podem ser várias hipóteses, ou então duas excludentes que serão suposições de como determinados atos poderão solucionar o problema diagnosticado, testando-as na prática. Nesta pesquisa, a hipótese levantada foi que o problema da desafinação vocal nas crianças poderia ser melhorado através de um acompanhamento técnico realizado com atividades vocais em grupo e individuais. A ação desenvolvida para testar essa hipótese, foi baseada em pesquisa teórica para busca de experiências realizadas por outros pesquisadores do assunto e coleta de exercícios, canções e técnicas utilizadas como material didático para resolução do problema.

1.4.3 Colocação dos problemas

Uma pesquisa-ação caracteriza-se por abordar problemas de ordem prática visando a transformação de uma situação problema em uma situação ideal. Esses problemas não podem ser triviais, que com qualquer medida possam ser resolvidos. Eles devem ter “relevância científica”. (THIOLLENT, 2008) Na sua formulação, um problema desta natureza é tratado da seguinte forma:

1-Análise e delimitação da situação inicial

2- Delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade

- 3-Identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem da situação inicial para a situação final
- 4-Planejamento das ações correspondentes
- 5-Execução e avaliação das ações

Esses passos serão detalhados no capítulo 3.

1.4.4 O lugar da teoria na pesquisa-ação

Thiollent (2008) ressalta que a pesquisa-ação deve estar fundamentada num referencial teórico, pois essa teoria irá gerar hipóteses que ajudarão a orientar a pesquisa. As informações conseguidas através da pesquisa, deverão ser examinadas “à luz de uma teoria.” (THIOLLENT, 2008, p. 60)

Por ter uma vocação de pesquisa prática, a pesquisa-ação é frequentemente vista como uma concepção empirista da pesquisa social na qual não haveria muitas implicações teóricas. Bastaria o “bom senso” dos pesquisadores e a sabedoria popular dos participantes na identificação de problemas concretos e na busca de soluções. (ibid., p.59).

O problema da desafinação vocal é assunto sempre presente entre regentes corais e professores de educação musical. Em seminários, workshops e cursos de regência coral e técnica vocal o assunto sempre é discutido; mas percebe-se falta de conhecimento e de metodologia, e até mesmo de interesse maior sobre a questão.

A teoria foi fundamental para orientar a pesquisa; através do levantamento do referencial teórico pudemos elaborar ações pedagógicas, além de constatar, durante a execução da pesquisa, resultados semelhantes aos encontrados na literatura.

1.4.5 Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa

Este item refere-se ao objeto de estudo de uma pesquisa-ação; Thiollent (2008) explica que pode ser aplicada a uma comunidade concentrada ou espalhada

geograficamente além de poder ser aplicada também a instituições como escolas e universidades, utilizando-se de critérios de representatividade qualitativa, onde um grupo é escolhido para representar um grupo maior que se encontra na mesma situação.

Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas “amostras intencionais”. Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada [...] (THIOLLENT, 2008, p.67-68).

O critério da representatividade qualitativa foi utilizado nesta pesquisa, quando do redirecionamento da mesma: do grupo maior foi formado um grupo menor, com casos representativos de desafinação que serviram de “amostras intencionais”, devido às dificuldades encontradas para trabalhar com todos os alunos na mesma situação.

1.4.6 Coleta de dados

Thiollent (2008) explica que a coleta de dados da pesquisa-ação não difere muito das técnicas usadas em pesquisas tradicionais. Elas incluem observação participante, entrevistas coletivas e individuais, questionários, pesquisas bibliográficas, diários de campos e histórias de vida. Todas essas técnicas poderão ser utilizadas, porém a interação com os participantes da pesquisa é o ponto primordial a ser considerado.

Nesta pesquisa, usei as técnicas de observação participante, questionário, gravação em vídeo e documentação fotográfica.

1.4.6.1 Observação participante

A coleta de dados desta pesquisa foi feita principalmente através da observação participante, desde a primeira audição dos alunos, quando do diagnóstico, até a última sessão de atividades vocais, havendo constante interação entre a

pesquisadora e os alunos, permitindo constatar os tipos de dificuldades de cada um para orientá-los na solução das mesmas.

1.4.6.2 Questionário

No início da pesquisa foi aplicado um questionário individual com questões sobre canto e hábitos de escuta musical no convívio familiar. O objetivo maior desse questionário foi descobrir se o aluno percebia a qualidade de sua voz cantada e o que ele achava do som que conseguia produzir.

1.4.6.3 Gravação em DVD

Todas as atividades foram gravadas em DVD para posterior análise de dados. O uso da câmera, a princípio, causou curiosidade e desconfiança nos alunos, mas com o passar do tempo eles se acostumaram e voltaram a agir naturalmente, sem se preocupar com a gravação.

1.4.7 Aprendizagem

A aprendizagem é associada à pesquisa-ação principalmente quando é aplicada no contexto educacional, onde a possibilidade e a capacidade de aprendizagem está implícita nas atividades normais de trabalho. É uma “estrutura de aprendizagem conjunta” (THIOLLENT, 2008, p.72) que acontece entre pesquisadores e participantes da pesquisa, bem como de especialistas convidados a colaborar com seus conhecimentos técnicos.

A pesquisa-ação permitiu que os alunos aprendessem sobre a produção vocal e principalmente sobre a diferença que existe entre suas duas vozes: a falada e a cantada. Além das atividades vocais musicais, os alunos tiveram oportunidade de ter aulas com as fonoaudiólogas da escola, que explicaram o funcionamento das pregas vocais através de filmes e esquemas corporais e realizaram um trabalho de higiene vocal, mostrando aos alunos o que ajuda e o que prejudica a voz. Todos os alunos das 4^{as} séries participaram dessas atividades.

A necessidade da pesquisa teórica e validação das hipóteses e treinamentos encontrados, além das trocas de experiências com especialistas da área, acrescentaram conhecimento e experiência à pesquisadora e aos alunos.

1.4.8 Saber formal e saber informal

O relacionamento do especialista com o participante da pesquisa implica numa troca de conhecimentos que pode e deve se tornar muito rica, uma vez que o “participante conhece o problema e a situação na qual está vivendo”, enquanto “o saber do especialista é sempre incompleto, não se aplica satisfatoriamente a todas as situações” (THIOLLENT, 2008, p.73). Essa afirmação torna-se ainda mais verdadeira quando lidamos com o ser humano; cada um é único, e as soluções para determinadas situações podem ser muito personalizadas. Durante o processo ficou claro que cada aluno precisaria de uma atenção especial porque sua dificuldade era diferente da do companheiro, o que implicou numa considerável redução do grupo de amostras qualitativas. Não haveria tempo de trabalhar com todos individualmente, por isso, o trabalho continuou com o grupo grande, em classe, durante a aula de Música, e com o grupo pequeno, representativo, em horários extras.

A diferença de vocabulário entre o pesquisador e o participante da pesquisa é um fato presente e pode interferir negativamente durante o processo; são as “diferenças lingüísticas... entre a terminologia popular e a terminologia erudita”. (ibid., p.74)

Essa questão foi uma constante entre os participantes e pesquisadora; apesar de já terem conhecimento musical para usar determinados termos técnicos, durante a pesquisa os alunos usaram palavras equivocadas, tecnicamente falando, que acharam corretas para descrever a situação. Por exemplo: para “cantar no agudo” disseram “cantar fino”; para cantar “mais forte”, disseram “cantar mais alto”; o “ritmo da música” significava a melodia da música. São expressões diferentes dos termos técnicos adotados, mas que não deixam de ser compreensíveis, pois são usadas pela maioria dos alunos e algumas são carregadas de significado.

Durante as atividades, a pesquisadora encontrou-se muito próxima dos participantes; essa aproximação gerou interesse, colaboração, amizade,

entendimento e abertura para troca de experiências. As crianças são muito receptivas e prontas para aprender e estão sempre dispostas a realizar uma nova atividade, sem sequer questionar o objetivo. Os alunos foram participantes colaborativos demonstrando entusiasmo e confiança no trabalho que estava sendo realizado, principalmente a partir do momento em que começaram a perceber mudanças em sua voz.

Capítulo 2

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa foi dividido em duas partes: a primeira, trata da importância do ensino musical, do canto infantil e do desenvolvimento da inteligência musical das crianças na escola de Ensino Fundamental; a segunda, contém estudos sobre a questão da desafinação vocal.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO MUSICAL NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Muito já se escreveu sobre o ensino musical nas escolas regulares, apresentando vários motivos para justificar sua adoção nas escolas públicas do Brasil, por lei, como disciplina obrigatória. Isto aconteceu recentemente com a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas públicas brasileiras decretada em agosto de 2008, pela lei 11.769, depois de muitos anos sem aulas de música na educação básica de nossas crianças e adolescentes. Durante esse período de ensino musical facultativo, tive a oportunidade de lecionar música para crianças em algumas escolas de Salvador e São Paulo e conviver com colegas que também atuavam em escolas particulares. O que acontecia naquela época é o que acontece ainda hoje: os diretores ou coordenadores pedagógicos que têm que contratar um professor de música para sua escola consideram isso um grande problema, pois “acertar” um professor de música não é tarefa fácil. Se, de um lado a escola não sabe o que esperar da aula de música, de outro lado, o professor não sabe o que ensinar, porque, geralmente, não é bem preparado para atuar em escolas regulares. Na falta de um currículo obrigatório a ser seguido, as escolas e os professores têm relativa liberdade de escolher o que fazer e o que ensinar nas aulas de música. E essa liberdade muitas vezes também traz insegurança sobre se o que está sendo feito é o certo, o melhor, ou, pelo menos, o suficiente.

Considerando a importância de oferecer o ensino musical na escola de Ensino Fundamental, destacamos o trabalho do psicólogo americano Howard Gardner, que confere à música o status de uma inteligência independente que o ser humano possui, em diferentes níveis, que pode e deve ser desenvolvida. Em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, ele explica que qualquer adulto exibe uma combinação de inteligências que trabalham em harmonia, mas que, utilizados os instrumentos adequados de observação, é possível detectar características específicas de cada uma delas. Ele propõe uma visão pluralista da mente, baseada na ciência cognitiva (estudo da mente) e na neurociência (o estudo do cérebro), considerando que a inteligência é o resultado de dois fatores: a genética e a experiência de cada um. (GARDNER, 2002)

O resultado de suas pesquisas apresentou, a princípio, a existência de sete inteligências, número ampliado posteriormente para nove. As inteligências são as seguintes:

Inteligência lingüística- Inteligência muito valorizada no meio educacional; meio de medir a inteligência geral de um indivíduo através do teste de QI; inteligência que é demonstrada pelos poetas, por exemplo.

Inteligência lógico-matemática- A inteligência que, junto com a lingüística, também é usada nos testes de QI para medir a inteligência dos alunos. Engloba a capacidade lógica, matemática e científica.

Inteligência espacial- capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e ser capaz de manobrar e operar esse modelo (capacidade demonstrada por marinheiros, engenheiros, pintores, escultores e cirurgiões, por exemplo)

Inteligência musical – capacidade de tocar um instrumento, cantar ou compor uma peça musical e também de ser um ouvinte inteligente.

Inteligência corporal-cinestésica- habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos usando o corpo ou parte dele (capacidade demonstrada por dançarinos, atletas e artistas, por exemplo)

Inteligência interpessoal- capacidade de compreender outras pessoas (habilidade de políticos, vendedores, professores, religiosos, por exemplo)

Inteligência intrapessoal- capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo.

Inteligência naturalista- capacidade de se preocupar e cuidar do mundo em que vive, abraçando causas ecológicas. (habilidades demonstradas por ambientalistas, artistas e espiritualistas)

Inteligência existencial- revela a preocupação do ser humano em descobrir o sentido da vida, da morte e da formação do universo. (habilidades de religiosos, líderes espirituais e pessoas que adotam uma crença espiritual)

Com sua teoria, Gardner (2002) pretende mudar o conceito de inteligência como sendo uma capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão e questionar a possibilidade da inteligência ser medida em testes padronizados como os testes de QI ², usando os raciocínios lingüístico e matemático. É sabido que o teste de QI, aplicado e testado em inúmeras pesquisas, garante sucesso na vida escolar, mas não o êxito na vida profissional. Além disso, o teste de QI é feito com lápis e papel, e Gardner defende testes práticos para “determinar se há correlações significativas entre as inteligências separadas.” (ibid., p.xi)

Gardner (2002) define inteligência como a capacidade de resolver problemas em diversas áreas do conhecimento, de maneira que, “para abarcar adequadamente o

² Esse teste, idealizado em 1900 por Alfred Binet, psicólogo francês, foi usado para medir o coeficiente de inteligência de recrutas americanos e depois foi adotado em escolas americanas como “Teste de aptidão escolar”, medindo a capacidade lingüística e lógico-matemática; usado como critério de seleção, excluía crianças com outras capacidades que não fossem a lógica e a lingüística.

campo da cognição humana é necessário incluir um conjunto muito mais amplo e mais universal de competências do que comumente se considerou.” (GARDNER, 2002, p. ix)

O autor é inteiramente contra a comparação entre alunos, professores e escolas feitos através de testes de capacidades, defendendo a idéia de que a avaliação deve ser mais ampla e humana do que é atualmente, pois o intelecto precisa ser analisado através de uma visão mais abrangente.

Se pudermos mobilizar o espectro das capacidades humanas, as pessoas não apenas se sentirão melhores em relação a si mesmas e mais competentes; é possível, inclusive, que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes de reunir-se ao restante da comunidade mundial para trabalhar pelo bem comum. (ibid., p.18).

Alguns críticos alegam que Gardner se refere a “talento” e não à “inteligência” em atualmente, os raciocínios lógico e lingüístico definem o grau de inteligência de um indivíduo. Por isso, o termo usado não é o mais importante, mas sim a equivalência entre as diversas capacidades humanas: “Se os críticos desejassem rotular a linguagem e o pensamento lógico como talentos também, e retirá-los do pedestal que presentemente ocupam, então eu ficaria feliz em falar sobre talentos múltiplos.” (ibid., p.11)

Teóricos anteriores tentaram explicar teorias de inteligências independentes que não foram convincentes por não estarem bem fundamentadas. Portanto, a idéia de inteligências múltiplas não é uma criação original de Gardner, que apenas propõe uma nova orientação para essa teoria, baseado em estudos com crianças prodígio, crianças talentosas, pacientes com danos cerebrais, idiotas sábios, crianças normais, adultos normais e indivíduos de diversas culturas, estudos estes que envolveram especialistas em diferentes linhas de pesquisa, tais como psicologia, neurobiologia, história, filosofia e antropologia. Ele ressalta que “a noção das Inteligências Múltiplas dificilmente é um fato científico comprovado: ela é, no máximo, uma idéia que recentemente readquiriu o direito de ser discutida seriamente.” (ibid., p.9).

O fato de Gardner atribuir à habilidade musical um status de inteligência, reitera a importância da prática musical ser desenvolvida na escola, como meio de identificar essa habilidade nas crianças e encaminhá-las para o desenvolvimento das

mesmas. A inteligência musical é a que se manifesta mais precocemente no ser humano e a razão do porque isso acontece ainda é incerta. Crianças que apresentam esse talento podem tê-lo adquirido de maneiras diferentes: por herança genética, através de um treinamento intensivo, por viver num ambiente favorável (como numa família de músicos) ou ter esta capacidade apesar de uma enfermidade mutiladora ou de deficiências em áreas afetivas e cognitivas, como o autismo, por exemplo.

Quando se refere a crianças com talento musical, Gardner (2002) está se falando de um pequeno grupo que foi designado por suas famílias ou comunidades para aprender música, e destaca que esse número poderia ser muito maior caso os valores e os métodos de treinamento mudassem. Ele propõe que as facilidades de aprendizado em qualquer área do conhecimento sejam descobertas na escola o mais cedo possível, e que, descobertas as habilidades, sejam encontradas também as deficiências, que deverão ser minoradas com treinamento adequado.

Fonterrada (2005) alinha-se a esse pensamento quando ressalta a importância do ensino musical nas escolas como meio de aumentar o número de músicos profissionais no futuro, pois a escola é o campo onde os talentos musicais podem ser descobertos e cultivados.

[...] o surgimento de jovens talentos na área chamada de música erudita é palpável, embora se conjecture que, se a música tivesse mais espaço na escola, o número de músicos seria maior, não se limitando àqueles que reúnem condições especiais para andarem quase por si próprios, até a realização profissional. (FONTEERRADA, 2005, p.263)

O maior objetivo da teoria das Inteligências Múltiplas é criar condições, dentro do sistema educacional, de avaliar propensões intelectuais observando crianças no ambiente escolar, ambiente este que deverá oferecer oportunidades de desenvolvimento das potencialidades em cada uma das inteligências, inclusive a musical. Orientando e treinando as crianças em suas aptidões, estaremos aumentando suas oportunidades e opções profissionais futuras, direcionando-as para a descoberta de suas inteligências dominantes e para o aperfeiçoamento das mesmas. Para tanto, Gardner (2002) propõe uma educação diferente da atual, centrada no indivíduo que

possui uma inteligência multifacetada, que será detectada, desenvolvida e valorizada numa “escola do futuro”:

[...] o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e, portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva. (GARDNER, 2002, p.16).

O autor cita o depoimento de John Lennon a respeito de como se sentia durante sua vida escolar:

Pessoas como eu estão conscientes do seu assim chamado gênio aos dez, oito, nove anos... Eu sempre pensava “Por que ninguém me descobriu? Na escola, será que eles não viam que eu era mais esperto do que qualquer um? Que os professores eram estúpidos também? Que tudo o que eles tinham eram informações de que eu não precisava?” Isto estava óbvio para mim. Por que eles não me colocaram numa escola de arte? Por que não me treinavam? Eu era diferente, sempre fui diferente. Por que ninguém me notava? (ibid., p. 90).

É no primeiro ciclo do ensino fundamental que a escola deve proporcionar a oportunidade de detectar e desenvolver a inteligência musical; mas, geralmente, não é o que acontece. Se a criança não tem um talento excepcional, não tem vivência musical familiar ou não tem oportunidade de aprender música em escola especializada, sua inteligência musical será deixada em segundo plano. “Enquanto no caso da linguagem há considerável ênfase, na escola, em aquisições lingüísticas adicionais, a música ocupa uma posição relativamente baixa em nossa cultura e então o analfabetismo musical é aceitável”. (ibid., p.86)

Trabalhando com muitas crianças numa escola de ensino tradicional, entendo como é importante detectar e desenvolver as diferentes inteligências que as crianças demonstram ter. É fato, porém, que esse tipo de educação com atenção individual está bem distante da realidade da educação pública que temos hoje nas escolas do país. Resta o desejo individual de cada professor fazer a sua parte, na sua especialidade, descobrindo e orientando crianças a desenvolverem suas inteligências dominantes. É

por isso que os depoimentos dos professores das escolas infantis e básicas são muito valorizados por Gardner. Ele se admira do fato de que os testemunhos de pessoas tão participantes do desenvolvimento intelectual dos alunos tenham sido desprezados em pesquisas anteriores, pois considera que eles sejam fonte de informação preciosa sobre fatores que possam levar uma criança a se envolver em determinada área do conhecimento no futuro. (GARDNER, 2002)

O reconhecimento da habilidade musical do ser humano como uma capacidade importante para seu desenvolvimento e atuação na sociedade, justifica o ensino musical nas escolas regulares como meio de detectar e desenvolver a inteligência musical tentando descobrir se ela é a inteligência dominante combinada com outras capacidades, de algumas crianças de determinado grupo.

Qualquer estado final de um adulto, de qualquer consequência, em qualquer cultura, envolverá uma combinação de inteligências: uma inteligência numa forma pura pode ser observada apenas num excêntrico. Assim, um músico competente certamente apresentará inteligência musical, mas deve, igualmente, apresentar algumas habilidades corporais cinestésicas... inteligência interpessoal... habilidades lógico-matemáticas e assim por diante... Mesmo assim, apesar da cooperação das inteligências em qualquer atividade humana complexa, insisto que o isolamento de uma inteligência específica é a estratégia adequada rumo a uma visão mais verídica da estrutura da cognição humana. (ibid., p. xii)

Em seus escritos, o autor explica como seria a escola ideal, onde pudesse ser aplicada sua teoria com o objetivo de detectar e desenvolver o “perfil cognitivo” dos alunos, partindo do pressuposto de que as pessoas possuem interesses e habilidades variados e de que é impossível aprender tudo a respeito de todas as áreas do conhecimento. Nessa explanação, o autor elenca os tipos de profissionais necessários para executar as tarefas educacionais no novo método e avalia os riscos e as vantagens de uma “destinação prematura” de treinamento da criança numa determinada inteligência: “a identificação precoce das forças pode ser muito útil para indicar os tipos de experiências das quais as crianças podem se beneficiar; mas a identificação precoce das fraquezas pode ser igualmente importante... para planejarmos maneiras alternativas de ensino ou de compensarmos uma área importante de capacidade.” (ibid., p.17)

Seguindo esse raciocínio e aplicando a teoria das Inteligências Múltiplas nas escolas “de visão uniforme” como as que temos hoje, os professores de música deveriam se preocupar em detectar as inteligências musicais entre seus alunos, desenvolvê-las com atividades específicas e orientar os pais a proporcionar a seus filhos o ensino musical em escolas especializadas, já que há limitações de tempo, espaço e professores especializados na escola regular. Da mesma maneira que os portadores de inteligência musical fossem incentivados a desenvolver suas habilidades, os que apresentassem alguma deficiência nessa inteligência, como a desafinação vocal, por exemplo, receberiam um treinamento direcionado para resolver a questão.

Outros autores consideram a educação musical nas escolas como elemento importante da formação do ser humano, considerando que a música é uma linguagem que deve ser decifrada e usufruída por todos.

Snyders (1997) defende essa educação como um meio de levar cultura e capacidade de apreciação do belo ao aluno. A criança reage muito positivamente à música e esta lhe serve como um instrumento de prazer estético que a leva a uma experiência pessoal com o belo, tornando-se fonte de bem-estar e prazer. Fazer com que obras primas musicais sejam conhecidas e apreciadas pelas crianças fará com que elas sejam reconhecidas em sua sensibilidade e inteligência.

“Tocar um instrumento, participar de um conjunto vocal ou instrumental: há um prazer evidente na atividade musical. Toda atividade – sobretudo quando sentida como uma atividade bem sucedida – dá prazer. O executante adquire uma familiaridade feliz com os sons, as estruturas, os desenvolvimentos musicais... é função do professor fazer com que o aluno tome consciência de que o sucesso de uma interpretação musical não é idêntico ao bom desempenho em um exercício de ortografia, sendo necessário exprimir, transmitir alguma coisa de belo.” (SNYDERS, 1997, p.29)

Gainza (1988) destaca que a educação musical nas escolas deve atingir toda a comunidade escolar e se caracterizar por “ações profiláticas” aplicadas nos aspectos: físico, através de atividades que promovam o alívio de tensões vindas do desequilíbrio emocional, da fadiga e da vida estressante dos dias atuais, e psíquico, possibilitando a expressão, a comunicação e a descarga emocional através do estímulo mental, com

atividades musicais que estimulem a ordem, a harmonia, a organização e a compreensão.

Para a autora, o aspecto criativo da educação musical deve ocupar lugar de destaque para que a criança possa experimentar processos de criação, mas a recepção de informação é também indispensável e não deve ser relegada a segundo plano, para que a criança adquira conhecimento e vivência que facilitarão o processo criativo.

2.2 O “EFEITO-TRANSFERÊNCIA”

A música tem sido justificada como área importante do conhecimento, porém, carregando em si um papel coadjuvante de auxílio ao desenvolvimento da inteligência humana. Defensores do ensino musical nas escolas tentam qualificar a música como auxiliar do desenvolvimento da inteligência geral, do desempenho matemático e da oralidade. Apesar de muitas pesquisas terem sido realizadas para comprovar essas influências, nada pôde ser afirmado definitivamente, por não haver provas científicas suficientes.

Ilari (2005) considera que os mitos que envolvem o ensino musical como auxiliar no processo de aprendizagem de outras disciplinas, prejudicam a avaliação do potencial do ensino da música pela música, com valor intrínseco em si mesma. Essa “transferência cognitiva generalizada” que supõe que o aluno, ao aprender uma disciplina, terá sucesso na outra, aconteceria em quatro áreas: no desenvolvimento da inteligência, no raciocínio lógico-matemático, na linguagem e na leitura. Porém, pesquisas realizadas em cada uma dessas áreas, embora interessantes, apontam resultados incipientes, com estatísticas pequenas e sem “relações causais sólidas” provavelmente porque “tais estudos são difíceis de serem realizados já que são longitudinais e envolvem uma série de questões sociais, econômicas, culturais e étnicas.” (ILARI, 2005, p.3)

Dentre esses mitos, o mais conhecido é o de que crianças que aprendem música têm mais facilidade no raciocínio lógico-matemático. A relação entre música e matemática remonta à cultura grega, quando o matemático Pitágoras declarou que “matemática e música eram parte uma da outra, e nessa relação estava a explicação

para o funcionamento de todo o universo”. (LOUREIRO, 2008, p.35) Mas Ilari (2005) esclarece que, embora a música e a matemática possuam uma estreita relação, não existem estudos que demonstrem comprovadamente que a música facilite o aprendizado matemático. Segundo Cutietta (*apud* ILARI, 2005), o que provavelmente acontece é que os alunos que aprendem música estão acima da média e por isso também são bons alunos em matemática. A música também é constantemente associada à matemática como um meio de racionalizá-la; mas a música possui implicações emocionais e exerce efeitos poderosos sobre as pessoas.

A hipótese de que a música clássica possa ajudar o raciocínio matemático e aumentar o nível de inteligência é respaldada por experiências que são enquadradas no chamado “Efeito Mozart” que supõe que o ato de escutar música de Mozart, aumente a inteligência espacial. Várias experiências nesse sentido foram realizadas; entre elas, a seguinte: um grupo de pessoas escutou música de Mozart por 10 minutos e outro não. Os grupos fizeram o seguinte teste antes e depois de ouvir a música de Mozart: um papel foi dobrado sucessivamente e depois cortado em determinado local. Os participantes teriam que ver a figura que havia se formado, abrindo o papel mentalmente. Em alguns testes, os grupos que ouviram a música de Mozart, mostraram melhores resultados em capacidades espaciais (COSTA-GIOMI, *apud* ILARI, 2006). O “Efeito Mozart” muito divulgado pela mídia e também nas comunidades científicas, gerou uma série de atitudes e programas de ensino musical, como a distribuição de Cds com músicas de Mozart em maternidades da Geórgia (EUA), com objetivo de desenvolver a inteligência dos bebês (ILARI, 2005).

Embora as experiências a respeito do efeito transferência da música para a matemática sejam contestadas por alguns cientistas, está comprovado que o estudo da música provoca modificações anatômicas no cérebro. Hoje sabemos e podemos ver o efeito do treinamento musical em exames de imagem cerebral: o hemisfério esquerdo do cérebro de crianças que tiveram apenas um ano de estudo de violino é mais desenvolvido do que o de crianças que nunca estudaram música. (SACKS, 2008) Comparando os cérebros de músicos com os de não-músicos, Schlaug (*apud* SACKS, 2008) descobriu que o corpo caloso, que separa os dois hemisférios cerebrais, é muito mais desenvolvido no cérebro dos músicos profissionais e que o plano temporal do córtex auditivo apresenta um aumento assimétrico nos cérebros dos músicos que possuem ouvido absoluto; além disso, os cérebros musicais apresentaram “volumes

maiores de massa cinzenta nas áreas motoras, auditivas e visoespaciais do córtex, bem como no cerebelo. Hoje, os anatomistas teriam dificuldade para identificar o cérebro de um artista plástico, um escritor ou um matemático, mas poderiam reconhecer sem hesitação o de um músico profissional.” (SACKS. 2008, p.101)

Quanto à relação entre música e linguagem, nada ainda é comprovado, mas existem algumas possibilidades fortes a respeito da origem e da relação das duas formas de comunicação. Segundo Trainor (*apud* ILARI, 2005), existem três possibilidades de relação entre os mecanismos da fala e da música: a primeira hipótese é a da música e da fala possuírem sistemas diferentes, aptos a funcionar desde o nascimento, mediante estímulos específicos de cada linguagem; a segunda hipótese é a da linguagem e da música começarem a se desenvolver a partir de um mecanismo único que se separaria completamente durante o desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida; a terceira possibilidade supõe que a música e linguagem fariam parte do mesmo sistema que se separaria mais tarde, porém, não totalmente, mantendo alguns mecanismos comuns durante toda vida da pessoa. Apesar dessas incertezas, a influência da música sobre a fala é evidente na primeira infância, com estudos demonstrando que crianças musicalizadas apresentam melhores resultados de percepção e articulação da fala. (ILARI, 2005)

Mithen (*apud* SACKS, 2007) também estuda a origem remota e comum da música e da linguagem, relatando a interessante possibilidade desse acontecimento. Com o tempo, a linguagem se desenvolveu, permitindo dizer muito mais coisas do que o “Hmmm”, modificando o cérebro dos bebês. A consequência disso foi a perda do ouvido absoluto e parte da habilidade musical.

[...] uma espécie de combinação de protomúsica e protolinguagem caracterizou a mente do homem de Neandertal. Esse tipo de linguagem de significados cantada, sem palavras individuais como as entendemos, Mithen denomina Hmmm (de „holística-mimética-musical-modal”), e supõe que ela dependia de um conglomerado de habilidades isoladas, entre elas habilidades miméticas e ouvido absoluto. (SACKS, 2007, p. 134).

Gardner (2002) refuta a idéia de que a música seja um auxiliar de aprendizagem da língua, afirmando que “os processos e mecanismos que servem à música e à linguagem humana são distintos” (*ibid.*, p. 92) e que essas associações

deveriam ser feitas em relação a todas as outras inteligências e não apenas em relação à linguagem e à matemática. Ele declara, porém, que a inter-relação das inteligências é possível, funcionando como “linhas paralelas de raciocínio”; assim, uma criança com dificuldade em aprender a ler um texto, poderia ser introduzida a algum outro sistema simbólico, como por exemplo, a notação musical, se a inteligência musical for a sua inteligência dominante. Mas se a sua inteligência dominante for a espacial, ele poderá se utilizar da confecção de mapas, ou ainda, se for a inteligência corporal-cinestésica, poderá dominar a leitura através de uma experiência tátil-cinestésica, com o uso de letras de borracha. (GARDNER, 2002, p.297)

Deutsch, (*apud* GARDNER, 2002; *apud* SACKS, 2007) estudando a percepção musical, provou que os mecanismos que apreendem e armazenam o tom são diferentes dos que processam os sons da linguagem, ou seja, que o material verbal não interfere no material melódico. Estudos na área neurológica vêm corroborar essa afirmação quando revelam que a música é processada no hemisfério direito do cérebro, enquanto a linguagem ocupa o hemisfério esquerdo. Pessoas que sofreram algum dano cerebral na área do processamento da fala, ficando assim, impedidas de se comunicar pelas palavras, podem, apesar disso, continuar a cantar apenas melodias ou melodias com palavras, encontrando um novo meio de comunicação e de recuperação da fala propriamente dita. (Sacks, 2007).

É consenso geral que o treinamento musical de crianças deve ser iniciado o mais cedo possível. Segundo Gardner (2002) e Sacks (2007), basta comparar a exposição à linguagem, a que toda criança está sujeita, com a falta quase total de exposição à música em algumas famílias, para constatar a desvantagem em que a música se encontra. Com o treino constante em linguagem, a criança adquire competência nessa área, enquanto que, segundo Sacks, (2007, p.102) “na ausência de incentivo ou estimulação, talentos musicais podem não se desenvolver jamais, ou então desabrochar mais tarde na vida.” Em concordância com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2002), o autor ressalta a importância de ensinar música às crianças por elas serem muito receptíveis e dotadas de habilidade musical em diferentes níveis:

Claramente o talento musical é muito variável, mas existem muitos indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata. Isso foi demonstrado inequivocamente com o uso do método Suzuki para treinar crianças pequenas a tocar violino totalmente de ouvido e por imitação. Praticamente todas as crianças ouvintes responderam a esse treinamento. (SACKS, 2007, p.103).

De todas as relações “música e outras disciplinas” que são consideradas mitos por Ilari (2005), a alfabetização e a leitura são as que apresentam estudos mais sólidos, sugerindo que o aprendizado musical realmente ajuda o desenvolvimento da leitura.

Os estudos resenhados sugerem que as crianças musicalizadas podem aprender a ler mais depressa, mas novos estudos ainda são necessários para determinarmos se há, de fato, uma transferência cognitiva generalizada, de uma área de conhecimento para outra. (ILARI, 2005, p.4)

Em sentido contrário, Bastian (2009) realizou um estudo longitudinal na Alemanha com objetivo de provar cientificamente a influência da música no desenvolvimento da inteligência da criança e de seus benefícios no convívio social de alunos de escolas de Ensino Fundamental. Ao discorrer sobre a definição de inteligência e de como ela é transmitida e desenvolvida, o autor enfatiza a influência da genética e do primeiro ambiente social da criança, que é a família. Depois desses elementos, o meio social extra-familiar e o contato com outras crianças, também seriam responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência. No entanto, a escola não desempenha um papel importante nesse desenvolvimento.

“Certamente, a influência da escola fundamental sobre o desenvolvimento geral da inteligência é limitada. Não se devem esperar, de forma alguma, maravilhas nesse relacionamento. Contudo: visto que a escola, em uma sociedade do indivíduo, deve assumir sempre mais o papel da casa dos pais, tanto mais estamos interessados nas oportunidades para estímulos cognitivos em crianças da escola fundamental mediante a música e a prática da música.” (ibid., p.92).

Durante 6 anos, Bastian (2009) e sua equipe observaram um grupo de 170 crianças da escola fundamental: 130 crianças divididas em 5 grupos modelos e 40

crianças em 2 grupos de controle. As escolas ficavam em bairros operários e atendiam a uma população menos favorecida. O método de pesquisa incluiu entrevistas com as próprias crianças, pais, professores, além de uma

metodologia qualitativa (pinturas de quadros, desenhos criativos, melodias, etc.) e ao mesmo tempo – correspondente a uma pesquisa quantitativa tradicional - testes psicométricos padrões com características específicas, os quais tiveram que ser parcialmente mudados, reformulados e então experimentados. (ibid., p.128).

Os estudantes dos cinco grupos modelos tiveram, durante 6 anos, o que o autor chama de educação musical expandida: receberam, semanalmente, duas horas de aulas de música (o que, segundo o autor, está na lei educacional alemã, mas não é cumprido), mais o estudo individual ou em grupo de um instrumento musical e prática musical em conjunto. O estudo constatou que as crianças que tiveram aulas de educação musical desde o 1º ano, apresentaram um crescimento do índice de QI somente a partir do 5º ano de vivência musical. Após cinco anos de escola e quatro anos de educação musical expandida, o aumento do QI foi visível e significativo. Até então, os índices de QI não mostravam grande diferença em relação às crianças que não tinham aulas de música.

A partir do 5º ano, porém, a diferença foi significativa: 111 pontos de QI para os grupos-modelo, contra 105 nos grupos de controle. Até mesmo crianças com QI abaixo da média no início do experimento, conseguiram aumentar sua inteligência, alcançando um QI médio de 99,20 contra o QI médio de 94,5 das crianças que não tiveram aulas de música. O mais interessante é que esse resultado de QI aumentado influenciaria o desempenho dos jovens durante mais 4 anos, ou seja, até o término do ensino fundamental, porque, depois de desenvolver-se até os 11/12 anos de idade, o QI mantém-se estável. Ficou provado, portanto, que o período de 6 a 12 anos é crucial para introduzir o ensino musical em benefício da própria inteligência musical como também das demais inteligências.

O status social desempenhou importante papel no resultados das pesquisas; as crianças menos favorecidas socialmente e com QI abaixo da média que tiveram

estímulo musical, obtiveram um ganho significativo de aumento de QI. Bastian (2009) considera que esse resultado “sociopolítico” foi o mais importante alcançado na pesquisa.

Os resultados foram ainda mais compensadores para as crianças com maiores dificuldades de concentração nos dois grupos. Os alunos dos grupos modelos obtiveram melhora na concentração em relação aos alunos com dificuldade de concentração dos grupos de controle.

“A música apresenta um campo de exercício que pode, acima de tudo, ajudar nas deficiências de concentração das crianças. As respectivas aptidões são exercitadas e permitem que os resultados correspondentes decaiam menos fortemente. Portanto, a educação musical pode agir de maneira preventiva, vale dizer compensatória, contra a deficiência de concentração. O que isso nos diz? Se a familiaridade ativa com a música pode incrementar os resultados especialmente quanto à deficiência de concentração das crianças, em princípio, os professores de todas as disciplinas escolares deveriam demonstrar interesse próprio no paradeiro da aula de música em todas as escolas educadoras. Eles poderiam, nas aulas das respectivas disciplinas, trabalhar com grupos escolares cuja capacidade de concentração é mais homogênea e, portanto, mais útil para o êxito da aula. Que pedagogo não sonha com isso?” (ibid., p. 124).

A pesquisa também se preocupou com o lado contrário: o tempo dispensado à atividade musical na escola prejudica as outras disciplinas, roubando-lhes tempo de aulas e estudos extra-classe? Analisando os resultados de avaliação do Teste Internacional Pisa³, os estudantes dos grupos-modelos alcançaram melhores resultados dos que os estudantes dos grupos de controle. Porém, devido a critérios metodológicos de avaliação, as variantes de resultados foram grandes e não permitiram a hipótese de transferência de resultados para as disciplinas avaliadas. Mesmo assim, em nenhum momento observou-se declínio de resultados dos grupos-modelos em comparação com os grupos de controle. Para o autor, isso provou cientificamente que a carga horária dispensada às aulas de música não prejudicou o desempenho dos alunos nas disciplinas de ortografia, matemática e língua estrangeira.

³ *Program for International Student Assessment*, aplicado em estudantes de 15 anos nas áreas de língua materna, matemática e língua estrangeira.

Como podemos constatar, a crise da educação musical nas escolas regulares que atinge o Brasil há tantos anos, afeta um número maior de países, inclusive alguns que não imaginamos que possam passar por essa situação. É o caso da Alemanha, “terra da música”, país de grande tradição musical, onde Bastian (2009) realizou sua pesquisa, e onde

[...] a música é considerada facultativa nas escolas e é sempre relegada ao campo da disponibilidade casual. Faltam pessoas qualificadas, e, com isso, a meta obrigatória de introduzir duas horas semanais de aula de música uniformemente para todos os níveis escolares em todos os Estados Federais é uma ilusão e um sonho. O relatório da Conferência do Ministério da Cultura Alemão de 1998 “Sobre a situação do ensino da disciplina de música nas escolas em geral” parece mais um capítulo das *Histórias das mil e uma noites* de Xerazade. O relatório descreve como as coisas deveriam ser, não como são. (ibid., p.133).

O autor ressalva que o ensino musical nas escolas de música do país é realmente exemplar e responsável por perpetuar o valor e a tradição que são atribuídos à Alemanha na área musical. O ponto crucial é o mesmo que defendemos aqui: a educação musical que deveria ser oferecida desde a tenra idade a todas as crianças. Que diremos nós, brasileiros, que não conseguimos construir uma tradição de ensino musical eficiente nem em escolas particulares de música e lutamos há anos por uma educação musical muito mais abrangente, oferecida gratuitamente, nas escolas públicas de ensino regular?

Com os resultados alcançados em sua pesquisa, Bastian (2009) não espera que a música seja ensinada nas escolas para ser justificada como adjutora de outras disciplinas, ou como meio de desenvolver inteligências para uso extra musical, mas sim pelo valor que ela tem em si mesma:

A educação musical deve, antes de mais nada, desenvolver nas crianças a alegria proporcionada pela música – a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela auto-experiência criativa nos espaços da música. Como educadores musicais, devemos “capacitar” nossas crianças para essa alegria pessoal pela música. A razão para a ocupação com a música é sempre a música mesma – e nada mais! Ela tem seu próprio objetivo. (ibid., p.129)

Porém, diante da dificuldade em convencer autoridades a implantar a música como disciplina nas escolas, o autor não descarta utilizar e comprovar os “efeitos colaterais” que o ensino musical causa nas outras disciplinas para legitimá-lo como elemento essencial na formação cultural das crianças. (Bastian, 2009)

A idéia de que a música possa realmente influenciar os processos cognitivos em outras áreas do conhecimento não deixa de ser fascinante e muitas vezes me parece bem real. Mas mesmo que nada disso seja comprovado um dia, a música estará justificada por si mesma, através da experiência estética e transcendental que proporciona às pessoas.

2.3 O CANTO COMO MEIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

O mito de que a música é um privilégio de pessoas talentosas que receberam um dom especial é aceito por muitos e poucos leigos em música acreditam que possam desenvolver sua capacidade musical, abrindo mão do seu potencial de fazer arte através da música.

Esta situação poderia ser modificada através de uma educação musical de qualidade oferecida nas escolas desde a educação infantil, com objetivos bem estabelecidos a serem alcançados a médio e longo prazo, durante os primeiros anos de escolaridade. Qualidades valorizadas no mundo moderno em qualquer atividade profissional, tais como, criatividade, imaginação e sensibilidade, são desenvolvidas através do aprendizado musical. (PAYNTER, 2002)

O canto é um dos recursos mais acessíveis para ser usado como instrumento de musicalização. Crianças gostam de cantar e o fazem desde bebê quando interagem com a mãe, numa linguagem musical que precede a fala propriamente dita. O canto irá acompanhá-las nas mais variadas atividades do cotidiano doméstico e escolar. David Tame (1993) escreve a respeito de um fenômeno muito interessante chamado “Canção-de-Ur”:

[...] é o nome dado a um tipo fundamental de melodia que crianças em todo mundo parecem cantar espontaneamente, sem tê-la aprendido dos pais ou da cultura que as rodeia. Em face das circunstâncias, não existe uma razão óbvia por que as crianças, quando produzem melodias espontaneamente, não comecem por alguma dentre a infinita variedade e número de diferentes tons e relações tonais. As notas da escala diatônica ocidental, afinal de contas, são somente uns poucos pontos num espectro de frequências tonais que, de fato, inclui um número infinito de pontos ou alturas constantemente diferentes. Todavia, em todas as terras se encontraram crianças, de dezoito meses a dois anos e meio de idade, que cantavam espontaneamente fragmentos melódicos com os intervalos de segunda, terça menor e terça maior. Depois disso, em seu segundo ou terceiro ano, enquanto exploram sistematicamente o emprego dos intervalos no que pode ser um processo psicológico de desenvolvimento muito importante, as crianças passam a incluir quartas e quintas. Só quando atingem os três anos é que o estilo musical particular da própria cultura começa a influenciá-las, pondo fim desse modo, às suas expressões espontâneas e independentes da Canção-de-Ur. (A propósito, UR é um prefixo germânico que significa original, primevo). (TAME, 1993, p. 250-1).

Os pais são os primeiros cantores que a criança ouve, quando ainda é bebê. Eles usam um repertório baseado em canções de ninar e brinquedos cantados, e cantam de maneira intuitiva e expressiva, afetivamente envolvidos e estimulados pela presença cativante do bebê. Em pesquisas, esse canto é “frequentemente de chamado de CDB (infant-directed singing). Essa maneira de cantar é caracterizada pelo uso de voz aguda, diminuição de andamento e uma qualidade expressiva do canto.” (Trehub et al. 1997 *apud* ILARI, 2005)

Hargreaves e Zimmerman (*in* ILARI, 2006) citam pesquisas de Davidson, McKernon e Gardner (1981)⁴ a respeito das etapas de aquisição e desenvolvimento da capacidade de cantar das crianças: elas começam pelas palavras, acrescentam o ritmo, a altura e, por último, a tonalidade. Crianças muito pequenas não executam a última fase porque ainda não têm senso de tonalidade, mas a partir de 6 ou 7 anos começam a cantar alturas com mais precisão.

Por volta dos 8 anos de idade, a percepção melódica das crianças opera dentro de um sistema tonal cada vez mais estável. Nesse período, a informação melódica é armazenada e processada de acordo com uma referência tonal e não por esquemas de contorno... esse avanço de desenvolvimento também ocorre no canto. (ILARI, 2006, p.258).

⁴ Davidson, L. McKernon, P. & Gardner, H. (1981). The acquisition of song: A developmental approach. Em *Documentary report of the Ann Arbor symposium: Applications of psychology to the teaching and learning of music*. Reston: MENC.

Ao descrever o desenvolvimento da inteligência musical, Gardner (2002) ressalta a importância do canto. A prática de cantar é iniciada por volta dos 2 meses de idade, quando os bebês começam a imitar sons que suas mães emitem cantando canções infantis, destacando que eles são muito mais suscetíveis à música do que à fala. A partir do segundo ano de vida as crianças conseguem cantar intervalos e até os três anos conseguem “inventar” música, bem como reproduzir trechos de canções conhecidas. Durante todo esse período de desenvolvimento é possível notar grandes diferenças individuais, porém, por volta dos seis anos todos podem cantar melodias conhecidas (Supõe-se que o autor considere que todas as crianças tenham a capacidade de cantar bem, de maneira afinada, embora este não seja o tema de suas pesquisas).

Rao (2005) relata pesquisas fisiológicas e psicológicas que explicam os benefícios que usufruem crianças e jovens que cantam. O canto pode ser um meio de promoção de saúde, bem-estar físico e até mesmo de cura, principalmente pelo uso correto da respiração, elemento fisiológico mais importante do ato de cantar: “A consciência respiratória do cantor é o que une corpo e mente e permite uma ação vocal e musical consciente” (ibid., p.72)

Fonterrada (2005) considera o canto a base da educação musical, elemento essencial a ser desenvolvido nas aulas ministradas na escola regular, permitindo que a criança compreenda os elementos teóricos e desenvolva sua percepção auditiva.

A presença da atividade de cantar é importante e deveria estar presente em toda atividade musical por ser básico. Pelo canto, a criança percebe a música dentro de si, e aprender a reconhecer o estado da própria voz aguça suas faculdades proprioceptivas, contribuindo para a consolidação de sua identidade. Ouvido e voz pertencem ao mesmo sistema neurológico; portanto, a interferência em um deles causa transformações no outro. Dito de outro modo, o aperfeiçoamento da escuta leva ao melhor desempenho do canto, enquanto o aperfeiçoamento da capacidade de cantar propicia o desenvolvimento da escuta.” (FONTERRADA, 2005, p.254).

Quem trabalha na educação de crianças, em qualquer nível de escolarização e em qualquer disciplina, certamente já usou o canto em alguma atividade didática.

Muitos professores generalistas usam a música como recurso auxiliar em suas aulas, mas, muitas vezes, não possuem qualidade vocal para cantar com seus alunos, servindo de modelo inadequado. Preocupante é o que pode acontecer com crianças expostas ao exemplo vocal de seus professores de classe, talvez desafinados e sem conhecimento das peculiaridades da voz infantil. Esses profissionais não têm como avaliar a qualidade da voz cantada e deixam passar falhas, vícios e problemas de desafinação por falta de conhecimento específico e por não ser o canto o seu objetivo pedagógico.

Por ter o canto como principal atividade dentro dos conteúdos da disciplina Música, considero que o educador musical deve incluir em seus objetivos a tarefa de ajudar seus alunos a cantar corretamente. Mas, mesmo esse profissional supostamente gabaritado para cuidar de todos os aspectos da educação musical, pode não estar bem preparado e, muitas vezes, não se importar com a voz da criança, trabalhando outros conteúdos musicais em suas aulas. Por não ser matéria obrigatória⁵ e por fazer parte do contexto do currículo de artes, ainda temos muitos professores ministrando aulas de música, sem serem professores de música. Além disso, grande parte dos professores com formação musical são instrumentistas que, em seus cursos de bacharelado, não receberam subsídios pedagógicos para trabalhar com a voz de crianças.

Mas todas as crianças normais têm a capacidade de cantar bem? Se observarmos um grupo grande de crianças cantando poderemos perceber que algumas não conseguem afinar. Tafuri e Villa (2002) citam uma pesquisa de Buckton⁶, revelando que 30 a 40% das crianças de 6-7 anos em vários países do Ocidente não são afinadas, sendo que a Itália apresenta uma porcentagem ainda maior de crianças desafinadas. “Essa inabilidade é considerada pela sociedade e por muitos professores de música como falta de talento musical. Crianças e adultos são considerados “sem dom musical” porque existe a crença de que cantar afinado é uma habilidade inata.” (TAFURI e VILLA, 2002, p. 73, tradução nossa)

⁵ Apesar da obrigatoriedade do ensino musical ter sido decretada pela lei n.11.769 em agosto de 2008, as escolas terão até 2011 para incluí-lo na matriz curricular.

⁶ WELCH, G.F. (1997) “The developing voice”. In L. Thurman & G.F. Welch (Eds), *Bodymind & Voice: Foundations of Voice Education*, pp.481-94. Iowa City: National Center for Voice and Speech.

Para os professores que trabalham com o canto coletivo preocupando-se com a qualidade da voz infantil, é fácil detectar a ocorrência de desafinação vocal em um número razoável de crianças e esse é um aspecto da habilidade musical de cada aluno que deve ser observado e trabalhado pelo professor de Música. A criança não tem capacidade de avaliar suas dificuldades e agir com autonomia, necessitando de orientação para resolvê-la. Especialistas concordam que um treinamento precoce tem grande chance de resolver o problema da desafinação:

Acontece frequentemente que certos indivíduos – inclusive crianças –, que compreendem perfeitamente um idioma estrangeiro, não conseguem falá-lo fluentemente, ou o fazem com um sotaque acentuado, por não havê-lo praticado no momento oportuno, ou seja, pouco depois de começar o contato auditivo com ele. O mesmo acontece com a capacidade de cantar ou afinar o canto, que aparece reprimida ou retardada em indivíduos que não têm o ouvido perfeitamente sensibilizado pela audição precoce ou contínua da música. (GAINZA, 1988, p.22).

2.3.1 – O CANTO COMO MEIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BRASILEIRA

O uso do canto nas aulas de música está presente desde a escola dos jesuítas, na época do descobrimento do Brasil, quando os padres se utilizavam de cantos e autos religiosos para catequizar os indígenas com objetivo de difundir a moral e a religião. O ensino de música nas escolas públicas foi iniciado em 1854, “através de noções de música e exercícios de canto”, sendo que esse ensino passou a ser dado por professores especializados a partir de 1890. (FONTEERRADA, 2005)

O próximo período de prática intensiva do canto nas escolas foi no Governo Vargas, com o movimento nacional de canto orfeônico criado por Villa-Lobos, que teria se inspirado no trabalho de canto coral nas escolas, implantado por Fabiano Lozano e também no Método Kodály, usado para alfabetizar musicalmente os alunos das escolas da Hungria. Foi uma época de grande sucesso e repercussão do trabalho musical desenvolvido nas escolas.

Em 1964 as aulas de Canto Orfeônico passaram a chamar-se aulas de Educação Musical, tentando seguir os modelos dados pelos métodos ativos⁷ de Educação Musical surgidos na Europa com Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Jacques Dalcroze, que também valorizavam o canto, o movimento e a prática musical em conjunto como meio de aprender música. Infelizmente, esses métodos, que poderiam facilitar o aprendizado musical de muitas crianças, nunca foram plenamente adotados nas escolas regulares e nem mesmo nas escolas de música, pela dificuldade de acesso dos professores brasileiros ao conhecimento desses métodos. Fonterrada (2005) considera de vital importância que os educadores musicais conheçam esses trabalhos para que eles lhes sirvam de fonte, adaptando suas propostas para uma educação musical em sintonia com a realidade brasileira.

2.4 DESAFINAÇÃO

A definição de desafinação envolve muitas variantes que podem ter significados diferentes para pessoas leigas e para músicos profissionais. O ouvido de um músico é treinado e pode perceber mínimos desvios de afinação. Pessoas leigas, no entanto, consideram que desafinação é tudo o que desagrade ou agride a audição. O termo “desafinado” é usado, por exemplo, para definir diferentes parâmetros da voz cantada: uma voz de timbre diferente, uma voz grave que não consegue acompanhar uma melodia aguda, uma voz com dificuldade em passar de uma nota à outra ou uma voz que fica ao redor de uma única nota musical.

Muitos adultos consideram-se desafinados e alguns, tendo consciência disso, evitam cantar em público; outros cantam, apesar da desafinação; outros ainda, nem percebem sua dificuldade e cantam achando que o fazem corretamente. Sobreira (2003) afirma que adultos desafinados provavelmente carregam esse problema desde a infância e que, se tivessem tido orientação adequada de seus professores de música (se o tiveram), teriam resolvido a questão. Situações traumáticas em relação à

⁷ Métodos de ensino de música criados por pedagogos do início do séc.XX, tendo como característica principal a vivência musical através do canto, do movimento corporal e do treinamento auditivo antes do aprendizado cerebral da música.

desafinação são comuns: muitas pessoas se lembram de um dia terem sido chamadas de “desafinadas”, assumindo essa condição como algo irremediável.

Para muitos estudiosos, a emissão correta de um som musical é consequência da audição correta desse som. A o ouvir, uma pessoa deverá ser capaz de reproduzir com exatidão um som que esteja dentro de sua extensão vocal. No entanto, algo interfere nesse processo, fazendo com que o resultado não seja satisfatório. É possível que o aparelho auditivo apresente alguma deficiência ou que esteja perdendo sua capacidade de ouvir com perfeição por algum motivo físico ou ambiental, mas outras razões devem ser consideradas e serão analisadas adiante.

A literatura nos mostra que as deficiências de afinação não devem ser consideradas irrecuperáveis, pois pesquisas com sessões de treinamento com crianças desafinadas mostraram que a desafinação pôde ser corrigida. Pesquisadores de países ocidentais de primeiro mundo, principalmente Estados Unidos e Inglaterra, relatam suas experiências em artigos de revistas científicas e são referências sobre o assunto. (SOBREIRA, 2003)

A desafinação em adultos também pôde ser corrigida ou diminuída, relata Sobreira (2003), que desenvolveu um curso para adultos desafinados baseada nas informações dos pesquisadores da desafinação infantil. Curioso notar que o problema da desafinação não aflige apenas leigos em música, mas instrumentistas também, fato que todos nós, músicos, podemos comprovar. A autora descreve sua experiência no curso de graduação, quando recebeu alunos instrumentistas desafinados em sua classe:

Como professora de teoria e percepção musical, lido com alunos iniciantes na matéria, mas que já têm alguma experiência com seus instrumentos. Contudo, é bastante comum encontrar alunos desafinados; tal fato os deixa bastante constrangidos, pois como explica Gainza (1988, p.68). “o ouvido é o aspecto mais idealizado do músico, o que define sua identidade” e ele se sente diminuído e envergonhado em não poder afinar. (ibid., p.7).

O fato da música ser abstrata, sem poder ser vista, torna-a inatingível para algumas pessoas; para outras, entretanto, as impressões auditivas são extremamente

fortes, sem comparação com as visuais. Segundo Gainza (1998), este deveria ser o sentimento presente nos músicos e se isso não acontece é porque algo está errado e deve ser investigado a nível psicológico. “De maneira geral podemos afirmar que existe um componente de angústia e de temor associado à música, que eles (os músicos) sentem como um dos objetos mais valiosos e apreciados” (GAINZA, 1988, p.52).

2.5 CRIANÇAS DESAFINADAS

Numa sala de aula com muitas crianças, sempre encontramos algumas desafinadas ou inseguras para cantar. Diante dessa situação, ficamos tentando imaginar o que faz com que esse aluno, que recebe a mesma orientação dos demais, não consiga cantar com os colegas. Alguns fatores podem influenciar na desafinação, tais como problemas fisiológicos, psicológicos e ambientais. No que diz respeito às crianças, a tendência é que elas melhorem sua afinação à medida que crescem e o hábito de cantar corretamente é fator importante para que elas adquiram uma boa afinação e controle da voz cantada, o que geralmente ocorre entre 9 e 10 anos de idade. (SOBREIRA, 2003)

2.5.1 Causas psicológicas

Segundo Gainza (1988), esgotados todos os recursos pedagógicos de treinamento é preciso investigar as causas da disfunção musical fora da música, principalmente no campo da psicologia, depois de descartar causas orgânicas e patológicas, estas geralmente mais raras no que diz respeito à desafinação.

Problemas psicológicos podem ser manifestados através da música, mais precisamente em dificuldades e deficiências em desenvolver algumas competências musicais, como cantar afinado, por exemplo. A autora relata uma experiência interessante a respeito da desafinação em crianças que freqüentavam a escola de música em que ela lecionava:

Há mais ou menos 25 anos... uma colega me disse: „VOCÊ JÁ REPAROU QUE AS CRIANÇAS QUE DESAFINAM GERALMENTE TÊM ALGUM PROBLEMA PSICOLÓGICO?” Eu, que havia tido uma educação acadêmica muito boa, pensei: „O QUE TERÁ A VER O PROBLEMA PESSOAL DE UM INDIVÍDUO COM O AFINAR OU DESAFINAR?” Para mim tratava-se de uma relação completamente nova, e a frase da minha colega me levou a prestar atenção a fatos que logo me inquietaram muito e que chegariam a constituir, com o tempo, uma das preocupações básicas na minha vida e no meu pensamento profissional. Comecei, a partir de então, a observar com atenção as crianças que desafinavam nas aulas de iniciação musical, tratando de descobrir se eram inseguras ou complexadas. Mas a experiência se estendia também em outros sentidos, uma vez que, como pessoa formada academicamente, tinha, apesar da minha juventude, falhas a nível profissional. Eu pensava, por exemplo, que alguém que estava sendo educado musicalmente tinha, por definição, que estar sempre bem e sem problemas. (ibid., p.45).

Muitas vezes achamos que a música é tão maravilhosa que parece impossível alguém não gostar de cantar e manifestar alguma dificuldade em reproduzir uma canção da maneira que ensinamos, ainda mais se for uma criança. Para a autora, uma dificuldade a nível musical indica que algo não vai bem no aspecto psicológico, pois o problema não é a música; o que acontece é uma somatização que desloca a origem do problema “para uma região aparentemente menos perigosa que a zona diretamente envolvida,” (GAINZA, 1988, p.63), ou seja, o problema real apresenta-se na forma de uma deficiência musical.

Em suas experiências pedagógicas, a autora valeu-se da ajuda da psicoterapia para solucionar as deficiências de seus alunos instrumentistas jovens e adultos, deficiências estas definidas por ela como “*transtornos na conduta musical*.” (ibid., p.63) Ela afirma que um problema musical que não é resolvido através do treinamento musical, pode e deve ser resolvido através da psicoterapia que será aplicada à pessoa como um todo, analisando todas as questões comportamentais que estão em desequilíbrio, e não apenas o aspecto musical. A música fará parte do contexto pessoal de cada paciente que achá-la um componente importante de sua vida e levar esse fato ao analista (a autora desconhece algum tratamento específico de psicoterapia para resolver problemas musicais).

Na prática pedagógica em escolas de Ensino Fundamental podemos constatar a grande gama de problemas que os alunos enfrentam em sua vida familiar e escolar, que influenciam sua aprendizagem e seu comportamento. A psicoterapia tem se mostrado um instrumento eficaz na ajuda a essas crianças, mas existe, ainda, muita

resistência da família em aceitar que o aluno precise deste tipo de acompanhamento, além da questão econômica em que o tratamento implica.

Esses relatos de experiências com crianças e jovens despertaram minha curiosidade em saber como resolver a desafinação vocal em crianças que têm aulas de música na escola regular, cantam em conjunto há pelo menos três anos, já se encontram na idade em que deveriam estar com o aparelho vocal amadurecido para cantar bem, e, no entanto, não conseguem afinar. A possibilidade da causa da desafinação estar em problemas psicológicos ou orgânicos realmente existe e se mostra provável em alguns casos. Porém, o diagnóstico preciso torna-se muito difícil por envolver especialistas nem sempre acessíveis à escola e à família da criança. Tratar um problema como a desafinação também pode não ser de interesse da família, por achar que isso não é importante. Por isso, na impossibilidade de detectar e tratar esses problemas, resta-nos a ação pedagógica, repensada e redirecionada para alcançar o objetivo da afinação.

2.5.2 Vivência musical

Além da herança genética musical que uma criança possa carregar, o meio em que ela vive desempenha papel primordial no desenvolvimento de sua inteligência musical. Ao receber um aluno que ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, imagino que ele já deva ter vivenciado situações e aprendizados musicais em sua família e também na escola de Educação Infantil. Certamente a vivência musical no meio familiar terá um nível maior de diferenciação de um aluno para outro; em se tratando de voz, não devemos esquecer que os pais dessas crianças foram seus primeiros modelos vocais e que eles pertencem a uma geração que não teve aulas de música na escola, portanto, se forem desafinados, estarão perpetuando essa condição a seus filhos.

A experiência musical escolar desses alunos poderia suprir e nivelar essas diferenças, pois o ambiente escolar é o campo ideal para a observação de diferentes tipos de inteligências e é nesse meio que as crianças podem e devem usufruir dos benefícios da prática musical. Porém, no meu caso, sabendo que a experiência anterior

dos meus alunos deixa muito a desejar devido à falta de aulas de música com professor especializado na escola de Educação Infantil do Município, preciso receber essas crianças e dar início ao trabalho de musicalização.

Forcucci (1975) ao se referir ao problema das crianças desafinadas encontradas nas Escolas Elementares americanas, cobra a responsabilidade dos professores de educação musical que atuam nessas escolas e não se preocupam com o desempenho vocal de seus alunos. A consequência desse ensino deficiente pode ser vista no desempenho vocal dos adultos da atualidade e continuará a existir nas próximas gerações se os professores não abraçarem a educação vocal das crianças com determinação. Certamente, podemos endossar as palavras do autor, considerando que os adultos daqui não são proficientes em canto pela falta de orientação específica durante os anos da escola básica.

Educadores musicais que atuam nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental têm certa liberdade para escolher os conteúdos que irão constar de seu planejamento, desde que atendam às exigências da escola em que trabalham. Assim sendo, podemos concluir que os profissionais que adotam o canto como elemento importante em seu plano de trabalho, estão mais atentos ao problema da desafinação.

Segundo Chevitarese (1996), na atividade coral é possível perceber que as crianças não apresentam grandes problemas na reprodução do ritmo de uma canção; mas a emissão da melodia com afinação precisa é um ponto que merece cuidados. A afinação pode apresentar “de leves desajustes até total distanciamento da linha melódica, sem que esse fato caracterize falta de musicalidade ou impossibilidade em emitir sons afinados por parte da criança” (ibid., p.18). Esse „total distanciamento da linha melódica” é o ponto que requer mais urgência em ser resolvido e certamente é o que causa mais insegurança ao professor no momento de decidir o que fazer e como agir para sanar a deficiência sem causar possíveis danos psicológicos à criança.

O canto, quando adotado nas escolas, é oferecido como atividade extra-classe, na forma de canto coral, fora do horário normal de aula, atendendo a poucos alunos que optam pelo coro ou são escolhidos pelo professor, tornando, assim, mais fácil a identificação do aluno desafinado. Mas quando o canto é praticado numa sala de aula com quarenta alunos, em média, detectar o desafinado e resolver seu problema requer mais atenção e empenho do professor, já que, no grande grupo, a deficiência de

alguns pode passar despercebida, sem prejudicar o resultado final do conjunto. A vantagem desse grande grupo é que as crianças estão disponíveis à experimentação durante as aulas e o período de observação é grande, de pelo menos 5 anos (no Ensino Fundamental de 9 anos), tempo suficiente para um treinamento efetivo com controle de resultados, e se necessário, novos direcionamentos em busca do objetivo final.

2.5.3 Questões culturais

Pesquisas constataam que há mais meninos desafinados do que meninas, na proporção de 2 ou 3 meninos para 1 menina, em média. (Welch, Sergeant & White, *apud* Hall, 2005)⁸ Pode parecer que os meninos não gostam de cantar porque não conseguem cantar bem, mas o que acontece é que não há relação entre gostar de cantar e cantar bem ou cantar mal. O que mais pesa nessa questão é o fato de que o estudo musical é considerado uma atividade feminina muito mais do que masculina. Quando estudam música, os meninos preferem determinados instrumentos musicais como guitarra ou bateria, a estudar violino, flauta ou cantar. Grande é a importância das questões culturais quando meninos acham que cantar “não é coisa de homem”. E quando cantam, os meninos preferem as músicas tocadas pelos meios de comunicação, como o rock e o rap. O fato da voz infantil ser aguda e ser igual em meninas e meninos até a puberdade faz com que os meninos não queiram cantar “fino”, “como meninas”. Eles também associam a prática do canto ao modelo feminino porque professores de música na escola geralmente são mulheres. Da mesma forma, também são raras as meninas que escolhem tocar tuba, contrabaixo ou percussão; são questões de gênero, estereótipos que continuam a existir na sociedade a despeito de toda evolução sexual e quebra de preconceitos. (HALL, 2005; HARRISSON, 2007)

Hall (2005) relata a dificuldade de fazer com que adolescentes do sexo masculino cantem no coro da escola. Isso acontece porque a maioria dos meninos acha que cantar no coral, com voz aguda, deixará dúvidas quanto à sua masculinidade.

⁸ WELCH, G. F., SERGEANT, D.C. & WHITE, P. (1997) “Age, sex and vocal task as factors in singing in-tune during the first years of schooling”. *Bulletin of the council for Research in Music Education*, **133**, 153-60.

A autora enfatiza a importância do canto desde tenra idade e o papel do professor, mostrando aos meninos que existem outros meios de demonstrar a condição masculina.

Emerson (2008) confirma que, em se tratando de canto, os meninos apresentam muita desvantagem em relação às meninas, porque eles não são incentivados a cantar desde pequenos, carregando o stigma de que cantar não é uma atividade masculina. A educação que recebem em casa prioriza muito mais os esportes do que as artes, e a todo tempo são incentivados com brincadeiras e atividades agressivas, que reforcem sua masculinidade.

As meninas gostam mais de cantar do que os meninos e fazem isso com muita competência. Quando pequenos, meninos e meninas apresentam a mesma capacidade de cantar afinadamente, mas, partir dos 7 anos, o desempenho vocal dos meninos começa a declinar, influenciado mais pelos padrões culturais do que por causas biológicas (Welch, 1997 *apud* Hall, 2005)⁹. Mas, tal vez a questão vá além e envolva mais do que preconceitos sobre o canto masculino: pesquisas feitas com recém-nascidos em que foram usados aparelhos fonoaudiológicos para medir a audição, concluíram que as meninas são mais sensíveis à audição de alturas do que os meninos e que essa acuidade auditiva só tende a melhorar com o crescimento (CASSIDI e DITTY, 2001, *apud* ILARI, 2006)¹⁰.

Há que se considerar também o tipo de música que as crianças ouvem, imitam e cantam. No questionário desta pesquisa muitos alunos responderam que o gênero musical preferido deles é o RAP, onde a fala impera sobre a música, que por sua vez funciona como uma base para a dança.

Todas essas questões têm fundamento e podem ser repensadas e modificadas principalmente no ambiente escolar, onde vemos as crianças sempre dispostas a realizar as atividades educacionais propostas. Uma educação musical que se inicie na Educação Infantil e continue durante o Ensino Fundamental incluindo o canto e o movimento corporal, certamente mudará esse cenário e fará com os meninos também aprendam a gostar de cantar e não tenham vergonha de fazê-lo.

⁹ WELCH, G. F. (1997) "The developing voice", in L. Thurman & G. F. Welch (eds), *Bodymind and Voice Foundations of Voice Education*, 481-94. Iowa City: National Center for Voice and Speech.

¹⁰ Cassidy, J. W. & Ditty, K. M. (2001). Gender differences among newborns on a transient otoacoustic emissions test for hearing. *Journal of Music Therapy*, 38, 28-35.

2.5.4 Atenção

Muitas vezes percebo que uma criança está desafinando porque, simplesmente, não presta atenção ao que está cantando. A impressão é de que se ela for alertada para o fato de não estar cantando igual aos demais e de que deve ouvir os colegas ao mesmo tempo em que canta, ela será capaz de melhorar sua afinação.

E quando prestamos atenção em um som ou nos concentramos nele, isso também amplia temporariamente sua representação cortical, e ele se torna mais nítido e mais intenso, pelo menos por um ou dois segundos. (SACKS, 2007, p.139)

É prática comum, entre regentes de coros infantis, lidar com a desafinação como algo passageiro que se corrige por si só, com a realização dos ensaios e a prática que a criança adquire cantando; algo que irá melhorar durante o processo de crescimento e amadurecimento da criança. Controlar esse processo num grupo pequeno é mais fácil e, depois de algum tempo de prática, costuma apresentar resultados satisfatórios. Porém, quando isso não acontece, é necessária uma intervenção “científica”: “Um professor se dedica principalmente àqueles que têm problemas” (GAINZA, 1988, p.54). É preciso analisar cada caso e achar uma solução, primeiramente na pedagogia musical, depois, se preciso, e se possível, em outras áreas do conhecimento.

2.5.5 Problemas patológicos

O problema da desafinação é estudado pela medicina e existem termos técnicos que designam tipos de patologias que ocorrem nessa área. Sobreira (2003) elenca vários problemas estudados pela medicina que serão citados a seguir.

Experiências médicas sugerem que “nenhuma técnica ou experiência ajuda o cantor a afinar, se ele não é capaz de se ouvir”. (ibid., p.42) Essa afirmação foi feita

pelo médico Alfred Tomatis na década de 40 e vai contra a afirmação de outros autores que alegam que a desafinação ocorre apenas no campo da emissão vocal.

Deficiências neurológicas também podem causar desafinação; nesse campo, temos classificadas deficiências no processamento musical como a **Amusia** e **Amelodia**.

A **amusia** inclui vários tipos de distúrbios no campo da percepção musical, podendo ser receptiva, interpretativa, de execução, congênita, adquirida, ligeira ou profunda e ter muitas variações. Pode incluir surdez apenas para ritmos de forma muito variável, porque o ritmo é processado em várias partes do cérebro; surdez para tons (presente em 5% da população), que provoca a incapacidade de cantar afinadamente e também de discernir entre sons afinados e desafinados vindos de outras vozes ou instrumentos musicais; incapacidade para distinguir melodias conhecidas; incapacidade de reconhecer dissonâncias; surdez para harmonias ou ausência de imagens mentais musicais. (SACKS, 2008)

Na amusia total, forma mais grave da disfunção, os sons musicais não são reconhecidos como música causando uma desagradável experiência sonora ao ouvinte. Há uma “distimbria” que faz com que o som musical soe como qualquer outro som desagradável: marteladas, freadas, ou qualquer outra experiência sonora que não seja música, porque o fenômeno limita-se à música, não afetando os sons da fala ou de qualquer outra espécie.

A percepção musical envolve o reconhecimento de melodias e a percepção de ritmos. No cérebro, esses elementos são processados separadamente e em áreas diferentes: a melodia concentra-se no hemisfério direito, enquanto o ritmo está no hemisfério esquerdo e também em outras áreas como no cerebelo e nos gânglios basais. Assim sendo, o ritmo leva vantagem em relação à melodia, tendo muito mais chance de ser processado corretamente, entendido e apreciado.

A **amusia** pode afetar a percepção musical, a capacidade de decifrar os símbolos da escrita e leitura musical, a execução vocal ou a capacidade motora de reproduzir ritmos ou tocar um instrumento. Sacks (2008) esclarece que a amusia se caracteriza pela incapacidade da pessoa não “perceber” a música em todas as suas características: ela não pode entender nem produzir música. Enquanto uma pessoa

desafinada escuta perfeitamente mas não consegue reproduzir vocalmente os sons que escutou, uma pessoa amúsica não percebe diferentes sons musicais, sendo incapaz de distinguir duas melodias diferentes, ficando impossibilitada de reproduzir vocalmente os sons que escutou. Não é um problema de audição, porque a pessoa consegue distinguir outros sons perfeitamente bem, mas sim de processamento cerebral em relação à música, pois diferentes alturas são escutadas como sendo a mesma altura. Para essas pessoas ouvir música é uma experiência inútil e desagradável, porque os belos sons ouvidos por pessoas normais, são como ruídos para as pessoas com esse distúrbio neurológico. Muitas pessoas amusicas podem sentir o ritmo da música através dos sons da bateria e do baixo. É um problema dos sentidos, similar ao das pessoas que não conseguem distinguir determinadas cores, cheiros e sabores.

A **amelodia**, é um tipo de amusia caracterizado pela incapacidade da pessoa distinguir melodias, como, por exemplo, o “Parabéns a você” do “Hino Nacional Brasileiro”. Apesar da capacidade de distinguir outras espécies de sons ser preservada, o indivíduo não consegue reconhecer melodias antes familiares nem reproduzir uma linha melódica. Esta disfunção está sendo estudada há pouco tempo pela comunidade científica, liderada por Isabelle Peretz, pioneira no estudo da amusia e criadora do teste para diagnosticar pessoas portadoras da disfunção. (SACKS, 2008) Nesse teste, disponível na Internet, uma pequena sequência de sons é tocada duas vezes, de maneira igual ou com uma pequena modificação. Tabulados os erros e acertos, a pessoa é diagnosticada como portadora ou não da disfunção.

A **asonia**, é um tipo de *amusia* que não permite diferenciar uma nota musical de outra, tornando impossível a reprodução vocal. **Diplacusis** é uma doença em que a pessoa ouve duas notas diferentes acompanhadas de ruídos e batimentos, quando apenas um som é emitido. Essa doença está ligada a uma deficiência auditiva, pois cada orelha recebe o mesmo som, que é processado de maneira diferente no cérebro.

Dysmelodia é o termo dado à possibilidade da desafinação ser um fator genético, sendo semelhante à *dislexia* (dificuldades com a leitura) e à *disfasia* (dificuldades com a fala), porém, ainda sem comprovação científica.

As **disfonias** são problemas na emissão da voz falada e entre esses problemas, o mais comum é a rouquidão crônica, que acomete entre 6% e 23% das

crianças, podendo também ser uma causa de desafinação. Nota-se que 70% de crianças roucas apresentam nódulos vocais, que surgem entre 5 e 10 anos de idade sendo que a incidência maior também é em meninos, na proporção de 3 para 1; mais um fato que deixa os meninos em desvantagem em relação às meninas no quesito voz. Supõe-se que isto ocorra pelo fato dos meninos “desempenharem um papel socialmente mais agressivo e competitivo” (FERREIRA, 1988, p. 101), além de envolver outros fatores como hábitos vocais inadequados, fatores ambientais físicos e psicológicos, personalidade ansiosa, inadaptção fônica (alteração das estruturas envolvidas na produção vocal, tais como, epiglote mal configurada, laringe e caixas de ressonância desproporcionais entre si, entre outras), fatores alérgicos e outras patologias da comunicação. Dentre esses fatores, chama atenção o fato de que a falta de controle de altura e a imitação de vozes de adultos durante a fala, também acontecem no canto, e podem causar disfonia e conseqüentes nódulos vocais.

2.5.6 Ouvido absoluto

O ouvido absoluto é uma capacidade musical desejada por muitos músicos e que intriga muitos pesquisadores. Gainza (1988) traça uma relação do ouvido absoluto com o problema da desafinação concluindo que, ao contrário do que se possa imaginar, ele pode se tornar mais um obstáculo do que um auxiliar para a afinação vocal. Acontece que crianças com ouvido absoluto ouvem apenas nomes de notas, sem conseguir distinguir alturas, parâmetro considerado essencial para que alguém possa afinar. É preciso que elas treinem seu ouvido relativo, pois o fato de reconhecerem sons com precisão não lhes dá a capacidade de cantar afinadamente, sendo algumas, inclusive, desafinadas, com vozes características a ponto de serem reconhecidas pela autora como crianças portadoras de ouvido absoluto pela maneira de cantar e desafinar.

2.5.7 Família

Em se tratando de criança, a família deve ser considerada na avaliação da problemática a respeito da desafinação. Observando a participação da família na vida escolar do aluno, posso perceber a pouca importância dada à disciplina Música. Nas reuniões de pais, poucos procuram a professora para saber como é o desempenho musical de seu filho e poucos declaram considerar indispensável a atividade musical dentro da escola. Por outro lado, os que consideram a formação musical importante, por já terem seus filhos estudando um instrumento musical com professor particular ou em escola de música, não valorizam o ensino musical na escola regular, considerando o mesmo como uma atividade recreativa. Junte-se a isso a pouca vivência musical que os pais oferecem a seus filhos no ambiente doméstico ou na participação da vida cultural da cidade e teremos uma situação de indiferença em relação à formação musical da criança. Uma ressalva pode ser feita às crianças que pertencem a famílias evangélicas, principalmente as da linha pentecostal, que, por tradição musical religiosa, têm seus filhos estudando um instrumento musical nas escolas de música da própria igreja, que forma seus instrumentistas para tocar nos serviços religiosos.

A música também pode estar associada com pessoas da família ou com situações de castigo, prêmios ou julgamentos de valor vividos pela criança ainda bem pequena. É preciso que a música seja separada dessas situações traumáticas para que possa ser apreciada e vivenciada de maneira prazerosa. (Gainza, 1988)

2.5.8 Poluição sonora

Outra causa que talvez influencie a audição e acentue o problema da desafinação em crianças nos dias de hoje, seja a poluição sonora que reina nas escolas e nos ambientes das grandes cidades. As condições acústicas das dependências das escolas públicas deixam muito a desejar; não há um ambiente

silencioso para realizar atividades musicais e os alunos pequenos são extremamente agitados no pátio e nas quadras, correndo e gritando sempre.

Sons acima de 85 decibéis ouvidos por muito tempo causam grandes danos à audição, como desvios temporários do limiar da audição, que faz com que, após ter ouvido sons muito altos, os sons ouvidos pareçam mais fracos do que o são na realidade, levando horas ou até dias para que a audição volte ao normal. Conhecendo a delicadeza do aparelho auditivo, podemos calcular o mal que tanto ruído pode causar à audição.

[...] o órgão espiral é bem protegido contra lesões traumáticas, pois situa-se profundamente na cabeça, envolvido pelo osso petroso, o mais denso do corpo, e flutua em líquido para absorver vibrações acidentais. Entretanto, por mais bem protegido que esteja de grandes traumatismos, o órgão espiral, com suas delicadas células ciliadas, é muito vulnerável de outros modos; para começar, é prejudicado por ruídos altos (cada sirene de ambulância ou caminhão de lixo destrói algumas células ciliadas, para não falar do efeito dos aviões, concertos de rock, iPods no último volume e coisas do gênero). As células ciliadas também são vulneráveis aos efeitos da idade ou da surdez coclear hereditária, e há tempos julga-se que, uma vez destruídas, são perdidas para sempre... prevê-se um crescimento exponencial desses problemas para as pessoas que ouvem iPods ou outras fontes de música em níveis muito altos. Afirmar-se que hoje mais de 15% dos jovens sofrem de deficiências auditivas significativas. Ouvir música em um ambiente já barulhento, usando-a para abafar os outros sons, é quase uma garantia de que ela destruirá células ciliadas. (SACKS, 2007, p.136-137)

Há alguns anos atrás, perdas auditivas eram constatadas apenas em pessoas que trabalhavam em indústrias, onde máquinas ruidosas funcionavam diuturnamente. Hoje em dia, os sons da cidade e de outros ambientes e atividades, como cortar grama, por exemplo, podem ser responsáveis pela **sociocusis**, ou perda auditiva não-industrial. Pesquisas em escolas demonstram que adolescentes apresentam significativa perda de audição por conviverem com altos decibéis de shows de rock e motocicletas, chegando a ficar com uma capacidade auditiva semelhante à de uma pessoa de 65 anos. A perda de audição considerada normal à medida que avança a idade, chamada de **presbicusis**, hoje também é questionada, já que pesquisadores encontraram tribos em que pessoas de idade avançada ouviam perfeitamente bem por terem vivido sempre em ambientes silenciosos. (Schafer, 2001)

Capítulo 3

O EXPERIMENTO

3.1 Histórico da pesquisa-ação

Todos os anos recebo, em média, 130 alunos novos com 6 anos de idade, que irão cursar o 1º ano do Ensino Fundamental. Esses alunos geralmente vêm de escolas de Educação Infantil da Prefeitura de Barueri. Nessas escolas, eles participaram de atividades de prontidão para leitura e escrita e todas as atividades foram dirigidas pelas professoras de classe, sem aulas especiais de música, artes ou educação física. Suponho que, certamente, essas crianças cantaram com suas professoras durante esse período de escolarização.

Ao ingressar na escola de Ensino Fundamental, esses alunos formam um grupo que se apresenta de maneira heterogênea. Há poucas crianças que cantam bem, por possuir uma voz aguda e afinada, há as que não cantam bem e há também as que não cantam, apenas observam o canto dos colegas. Estes últimos são incentivados a participar e, geralmente, depois de algumas aulas, começam suas primeiras tentativas de soltar a voz. Nesta idade já podemos constatar o que dizem as pesquisas a respeito de desafinação em crianças: de 30 a 40% são desafinadas, variando o grau de desafinação, sendo que desse percentual a maioria é de meninos. (TAFURI E VILLA, 2002; HALL, 2005)

Com o passar do tempo os alunos aprendem a gostar do canto, adquirem experiência em cantar, amadurecem seu aparelho vocal e melhoram muito a afinação, chegando à 4ª série/5º ano, último ano de aulas de música na escola, com um resultado sonoro satisfatório quando cantam em conjunto. Porém, algumas crianças não conseguem acompanhar o grande grupo, continuando a cantar na região grave ou com outras nuances de desafinação. Esses alunos foram o alvo desta pesquisa, no sentido de tentar descobrir o tipo de desafinação que possuíam e encontrar uma

solução para a questão antes que os alunos deixassem de ter aulas de música na escola.

Como o conceito de afinação abrange várias nuances, o objetivo desta pesquisa ficou limitado a trabalhar os alunos que cantavam completamente fora da linha melódica ou da altura proposta, ou seja, aqueles que não conseguiam cantar de maneira satisfatória com os colegas do grande grupo. Os que possuíssem pequenos desvios de afinação, ou que já cantassem na região aguda, não seriam incluídos na pesquisa. Outra determinação foi não usar o termo “desafinado” ao lidar com os alunos, por considerá-lo um estigma de carácter quase irremediável, mas supor que esses alunos, por alguma razão, ainda não tinham “encontrado” sua voz cantada.

Outro aspecto importante da pesquisa foi que ela se restringiu ao aspecto pedagógico, procurando resolver a questão através de práticas musicais específicas, sem se ocupar excessivamente com as possíveis causas de ordem física ou psicológica, mesmo sabendo que elas possam existir em alguns casos. A única ajuda de profissionais especializados em outras áreas, foi a das fonoaudiólogas da escola, pela facilidade delas estarem disponíveis no ambiente da pesquisa e já trabalharem com os alunos no âmbito da voz falada, e por considerar importante que os alunos obtivessem conhecimento do mecanismo do aparelho vocal. A meu pedido, prontamente atendido, elas participaram da pesquisa mostrando aos alunos o funcionamento do aparelho fonador através de esquemas corporais e vídeos. Cada aluno recebeu uma cartilha sobre higiene vocal, com orientações sobre o uso correto e saudável da voz falada ¹¹. Numa outra aula, com as crianças divididas em grupos, fizeram cartazes com figuras a respeito do que é bom e do que é ruim para a voz. Numa terceira etapa, a fonoaudióloga Renata assistiu a uma sessão de atividades vocais para conhecer o trabalho que estava sendo realizado com a voz cantada e colaborar com alguma informação técnica, além de aplicar um teste para detectar possíveis disfonias com vistas, também, a um possível trabalho conjunto, no futuro.

3.2 Revisão de literatura

¹¹Em abril de 2009, os alunos das 4^{as} séries com a doutora Renata.

Examinando a literatura existente na língua inglesa (EUA e Canadá), podemos notar que o canto infantil é amplamente estudado e que o problema da desafinação parece ser tão comum lá, como é em nosso país. O fato desses países terem tradição em ensino musical no ensino básico não os isenta de enfrentar o problema da desafinação. Porém, o fato do canto coral fazer parte dos programas de música das escolas, as pesquisas e a literatura sobre o assunto são em número infinitamente maior do que o material que possuímos em língua portuguesa.

Para conhecer o trabalho desenvolvido e escolher atividades vocais consultei métodos de ensino de canto coral infantil de regentes americanos e canadenses: EMERSON, (2008); GOETZE, (2003); LECK, (2000); RAO, (1993; 2008); TELFER, (2003) além de trabalhos em língua portuguesa sobre o assunto (SOBREIRA, 2003; CHEVITARESE, 1996).

Goetze (2003) trata do problema de desafinação vocal infantil e considera que as crianças desafinadas não devem ser chamadas irremediavelmente de “monotônicas” ou “não cantores”, mas que elas devem ser vistas como pessoas que “não estão prontas para cantar” por alguma razão. O papel do regente/professor é descobrir quais são as causas, na medida do possível, e providenciar ajuda, porque, com tempo e paciência a criança conseguirá cantar bem.

Para a autora, a deficiência de um ou a combinação de alguns dos seguintes itens pode prejudicar o canto:

- a) Produção vocal- habilidade de controlar vocalmente as alturas.
- b) Percepção de alturas – habilidade de reconhecimento de alturas.
- c) Memória tonal- habilidade de lembrar-se de uma série de alturas; poder identificar e reproduzir melodias.
- d) Motivação- gostar de cantar, estar disposto a aprender, não desistir de tentar.
- e) Atenção- manter o foco da atenção no canto.

Ela considera que o progresso do trabalho é mais rápido quando a instrução é dada individualmente; que a técnica vocal auxilia na solução do problema; que a maturidade da criança é fator importante e que é preciso que o canto esteja resolvido por volta dos dez anos de idade, antes da chegada da puberdade.

Como estratégia de ensino, Goetze (2003) considera que os cantores “fracos” devem ficar longe dos cantores seguros para que possam ouvir a si mesmos, usando recursos que auxiliem esse objetivo, tais como tampar um dos ouvidos ou cantar num local com reverberação. Esta é uma observação interessante que nos leva a reavaliar nossa conduta, porque, a prática mais comum é colocar os cantores fracos e indecisos ao lado ou na frente dos cantores seguros, que cantam bem, esperando que os fracos aprendam ouvindo os que cantam corretamente.

Rao (1993) considera que para usar a voz como um instrumento musical a criança tem que ter algumas habilidades como concentração, coordenação e controle da voz cantada e que o primeiro passo é distinguir a voz falada da voz cantada e entender que o canto exige mais respiração, mais energia e mais controle do que a fala. Ela destaca que todos possuem a voz cantada, mas, muitas pessoas nunca aprenderam a cantar, porque não praticaram o canto em seus ambientes familiares antes de ingressar na escola. Para entender e interiorizar a diferença entre a voz falada e a cantada, ela propõe diferentes maneiras de usar a voz falada: usando a letra de uma canção, a criança deve falar normalmente, sussurrando, chorando, gemendo, suspirando, resmungando, mais rápido, mais devagar, mais forte, mais fraco e com entonação exagerada. Explica que a voz falada pode alcançar a extensão de uma oitava, enquanto a voz cantada alcança facilmente 2 oitavas.

Rao e Perison (2005) combinam técnica vocal com prática de movimentos de Tai Chi Chuan, através de uma série sistemática de exercícios de respiração, movimento e exercícios vocais cuidadosamente adaptados às práticas contemplativas. O estudante aprende a usar a respiração como recurso fundamental de entendimento vocal e musical. A filosofia de ensino é baseada em quatro elementos: 1- o auto-conhecimento; 2- respiração consciente; 3- audição profunda; 4- bem estar-geral.

Leck (2000) recomenda que os vocalises sempre comecem com a voz de cabeça, na altura do dó⁴ e prossigam em movimento descendente; para ele, “as crianças têm habilidade de cantar com afinação extremamente precisa. Desafinação quase sempre resulta de respiração imprópria, formação incorreta de vogais, treinamento deficiente de solfejo, percepção auditiva defeituosa, ou, simplesmente, falta de atenção.

“Quando a questão da afinação é priorizada, cantores logo se sensibilizam quanto à produção vocal; em desenvolvendo a voz a partir da voz de cabeça, descendentemente, o cantor adquire uma tessitura larga, com beleza e consistência em ambos os registros: voz de cabeça e voz de peito.” (LECK, 2000, p.1-2).

O autor também estimula o uso de movimentos corporais durante a produção vocal. Por não podermos visualizar o aparelho fonador durante o canto, devemos usar imagens ou movimentos para alcançar melhores resultados vocais. Por exemplo, um movimento de balanço dos braços, levando o som do grave para o agudo, com os braços “acompanhando” o som, facilita a emissão de um glissando com objetivo de aumentar a extensão vocal.

A associação de movimento à produção vocal tem se mostrado um grande auxiliar na obtenção de bons resultados nos exercícios de afinação. É muito natural para a criança acompanhar a música com movimentos corporais. Ao ouvir uma canção, a criança imediatamente elabora um movimento que combina com o estilo, o ritmo e o andamento da música. E acontece que, muitas vezes, os professores pedem que a criança fique quieta e preste atenção no som que está produzindo ao invés de se movimentar o tempo todo. Godinho (*in* ILARI org., 2006) considera que a música e o corpo estão intimamente associados na produção musical e na mente humana e que o movimento corporal ajuda a fixar na memória a melodia que foi ouvida. Após a experiência com dois grupos de alunos, um grupo ouvindo e tocando instrumentos junto com músicas de Purcell e Mozart e outro grupo apenas ouvindo as mesmas músicas de Purcell e Mozart, ele pôde constatar que o grupo que ouviu “participando” da música conseguiu fixá-la na memória com muito mais facilidade que o outro grupo. O autor conclui que

“os resultados encorajam mais uma vez a idéia de que a memória e a compreensão musical assentam num mapa cerebral fortemente marcado pelas representações de um corpo que interage com a música de forma muito generalizada e diversificada. O movimento corporal, seja ele o resultante da execução instrumental ou a mímica em estreita relação com o carácter expressivo e as várias secções da música, constitui como elemento fundamental do conhecimento musical que, obviamente, vai muito além do que pode ser verbalmente articulado.” (GODINHO, 2006, *in* ILARI, 2006, p. 375).

Transferindo esses conceitos para a situação desta pesquisa, o movimento corporal foi usado como auxiliar da produção vocal principalmente em relação ao discernimento das alturas, componente essencial para atingir a afinação, usando as mãos para realizar movimentos sonoros e desenhar o contorno melódico da canção.

Leck (2000) considera que a emissão das vogais contribuem para a qualidade da afinação. Ele usa as “learning anchors” que são auxílios corporais para uma boa emissão vocal; para as vogais, ele usa posições específicas dos lábios, para que a emissão seja uniforme.

O regente considera que os exercícios de alongamento e respiração são importantes principalmente para focar a atenção na atividade do canto, que deverá ser iniciada com vocalizes. Muitos dos exercícios de alongamento e respiração ele faz com as crianças sentadas em cadeiras, da metade do assento para frente, com os pés apoiados no chão. Uma técnica que pode ser adaptada e adotada por quem tem que trabalhar numa sala de aula comum, repleta de cadeiras e carteiras.

Leck (2000) também se refere aos modelos vocais que a criança tem que ouvir e que consegue imitar com muita facilidade. O primeiro modelo deve ser o regente-professor, que deverá estar sempre atento à sua emissão, pois a criança irá imitá-lo, com certeza. Crianças do próprio grupo, que cantem bem, também poderão servir de modelo. Gravações de coros e solistas infantis devem ser apresentadas aos alunos para que ouçam diferentes timbres vocais, estilos e repertórios corais. Além disso, cantores e regentes convidados deverão visitar o coral, trabalhando com ele.

Telfer (2003) ressalta a importância de aquecer a voz para que o cantor possa alcançar a região aguda. Isso não é novidade para nenhum regente coral, mas muitas vezes reduzimos bastante o período de aquecimento para usar mais tempo na aprendizagem das canções. Esse tempo é ainda menor quando o contexto do ensaio é uma aula semanal de 50 minutos. O início do aquecimento deve começar na região média da voz cantada (lá3), que equivale à região da voz falada, com exercícios leves e moderados.

“Quando os cantores começam uma sessão de aquecimento, suas vozes estão na região da fala; em suas vidas diárias eles estão sempre falando mais do que

cantando. Quando falam, suas vozes tendem a estar graves e em volume baixo. Se começarem a cantar em regiões agudas, suas vozes ficarão estressadas. A flexibilidade necessária para cantar determinados trechos musicais também não é comum na fala. Após alguns minutos de exercícios leves, uma boa sessão de aquecimento deve expandir gradualmente a variedade de alturas, dinâmica, andamento, ritmos e intervalos, para prover uma efetiva transição da voz falada para a cantada. Assim como um atleta prepara seu corpo para tarefas extenuantes, o cantor prepara sua voz para o mesmo; e cantar na região aguda, com certeza, é uma tarefa extenuante.” (TELFER, 2003, p.10, tradução nossa)

A autora tem uma opinião interessante à respeito do modelo vocal do professor como auxílio para que o aluno afine; ela acha que nem sempre o professor é o modelo ideal para a criança. Mesmo que ele saiba cantar bem e possua uma bela voz, pode não transmitir ao aluno o que deve ser feito. Acha inclusive, que o fato do professor cantar tão bem pode intimidar a criança, por mostrar algo muito distante de sua capacidade de reproduzir: seria impossível para ela cantar com tanta qualidade e maturidade. Além disso, um modelo tão bonito fará com que o aluno tente imitar a voz do professor ao invés de explorar seu próprio timbre. Ela defende que, através de exercícios, o professor deve fornecer ao aluno um arsenal de possibilidades que ele mesmo saberá usar quando precisar. E que o aluno deve ouvir o maior número de vozes diferentes entre si, para ter um repertório de timbres o mais variado possível, porque “os cantores nunca devem se limitar apenas a um modelo”. (ibid., p.vii)

A extensão vocal da criança deve ser aumentada gradualmente e o repertório não pode ser limitado à extensão vocal do professor. Algumas crianças têm dificuldade em cantar no agudo porque sempre cantam a parte do contralto. Toda criança deve ter oportunidade de desenvolver sua extensão real.

Para aumentar a extensão vocal é preciso considerar que cantar na região aguda pode ser estressante psicologicamente e fisiologicamente. Psicologicamente o cantor pode ter tido más experiências anteriores e agora se sente desconfortável em cantar nessa região. Fisicamente, seu aparelho vocal pode não estar pronto para cantar confortavelmente. Esses obstáculos poderão ser removidos com um aquecimento adequado, próprio para alcançar a região aguda.

Para algumas crianças é melhor não dizer que notas agudas são difíceis. Crianças com baixa auto-estima podem não tentar algo que pensem que é difícil conseguir. Com outras crianças, é bom dizer que as notas agudas são difíceis porque

elas gostam de desafios e sentem orgulho em vencê-los. Cada professor deve decidir o que é melhor fazer em cada situação.

A autora acredita que as crianças têm muita facilidade em cantar notas agudas e que isso é até divertido para elas; é como aprender novas palavras numa língua diferente. Hoje, porém, os modelos vocais das crianças só cantam na região grave e quase nunca emitem notas agudas. “As crianças cantam com esses artistas ou internalizam vocalizes na região grave e adquirem uma estranha idéia do que é realmente cantar.” (TELFER, 2003, p.70)

Tenho vivenciado isso há vários anos, observando o canto dos meus alunos sob a direção de outros professores (sim, porque os alunos não são monopólio da professora de Música; eles cantam com outros professores, com os colegas...). Eles realmente seguem o modelo e cantam como o professor não especializado canta. Existe uma idéia predominante de que as crianças cantam bem quando cantam forte. Quando os alunos têm que cantar junto com um CD, e, principalmente, quando o intérprete é do sexo masculino, percebo a dificuldade que eles apresentam em mudar o registro quando sua voz não consegue mais acompanhar o cantor. Eles saem da tonalidade e cantam qualquer coisa, mantendo em comum com o cantor apenas a letra da música.

Forcucci (1975) realizou uma pesquisa de afinação com alunos dos graus 3 a 6 do ensino básico em Nova Iorque, encontrando 20% deles com problemas de desafinação. Nesse grupo de desafinados, 90% eram do tipo “cantores indecisos”, cerca de 8% eram do tipo “cantores dependentes” e o restante eram do grupo “cantores com extensão limitada”.

“A maioria desses alunos já estava informada de que tinham dificuldades para cantar e receberam muito bem a oportunidade de resolver esses problemas. E também foram convencidos de que cantores desafinados podem ser ajudados; com tempo especial e atenção, eles podem superar seus problemas e fazer parte do grupo de cantores independentes” (FORCUCCI, 1975, p.61, *tradução nossa*)

A maioria dos alunos precisou de 4 a 6 sessões de treinamento; outros precisaram de mais tempo. Com exceção de 9 alunos, todos os participantes

adquiriram independência total no período de 20 semanas. O trabalho com os 9 restantes continuou e, mais tarde, eles conseguiram alcançar um nível satisfatório de afinação.

Forcucci (1975) recomenda que o treinamento com crianças desafinadas comece com exercícios simples, iniciando no Dó central, com o estudante cantando, o professor cantando e com acompanhamento de piano, com atenção ao esforço físico e mental, a altura correta, o uso do mecanismo vocal e o grau de dependência do cantor. Cada estudante anota o que o professor observa e o que ele recomenda fazer para melhorar a emissão. No segundo encontro já é possível definir um diagnóstico porque na primeira sessão os alunos estão apreensivos sobre o que vai acontecer e não conseguem ser totalmente naturais. Ele recomenda o uso de sílabas neutras, como “WA”, ao invés de letras nas músicas que forem cantadas, porque os alunos se concentram mais nas letras do que na melodia. Para os casos mais severos de desafinação, ele recomenda que os alunos comecem pelo “Humming”, ou “boca chiusa”, que facilita a audição interior do que eles estão cantando; depois de encontrar a altura correta, enquanto emite o “Hum” ele pede que o aluno abra a boca e pronuncie o “wa”, sem parar a emissão do som.

A função auditiva deve ser checada desde o início das atividades vocais. Depois de cantar um som o aluno deverá ser questionado sobre a qualidade do mesmo; está correto ou errado? Se ele responder negativamente sempre que o som é correto, isso irá demonstrar que ele tem um problema auditivo. Devemos sempre confirmar quando o som está correto, porque o aluno se sente encorajado a continuar os exercícios. Se ele estiver errado, devemos usar o recurso do glissando para chegar até a nota desejada, sempre explicando a direção que a voz deve tomar, ascendente ou descendente.

Forcucci (1975) afirma que é muito raro encontrar um aluno que insista em dizer que o som errado que ele está cantando é o mesmo que está sendo tocado. Na verdade, o que acontece é que esses alunos não entendem a diferença de alturas e precisam de mais tempo para compreendê-la e certamente terão que ser instruídos pelo professor. Mas, ele ressalva que, se a situação persistir, a criança deverá ser encaminhada ao médico especialista.

O autor recomenda que o trabalho deva começar a partir da altura em que o aluno se sente confortável para cantar com segurança; uns conseguem cantar acima do dó central e outros precisam cantar abaixo. A extensão dos primeiros exercícios não deve ultrapassar cinco notas e o cromatismo deve ser completamente evitado. Também é importante que os alunos tenham um conceito visual das alturas desde o início do treinamento. Por isso, os alunos devem observar o movimento das mãos do professor quando ele toca o piano, para ver em que direção elas estão indo. Os exercícios devem começar com notas repetidas para depois mover a voz para cima e para baixo, de meio em meio tom; quando os alunos conseguirem fazer isso, podemos iniciar os pequenos saltos e ir aumentando a distância deles, aos poucos.

Quando incluir canções, devemos começar com as que sejam familiares aos alunos, possuam pequena extensão e graus conjuntos, e ir aumentando os intervalos até que eles consigam cantar canções com uma oitava de extensão. Esta é a extensão mínima que um aluno com problemas de afinação deve conseguir cantar para que ele possa ser considerado um cantor “remediado”. O próximo passo é aumentar a extensão vocal com exercícios de escala que ultrapassem as notas que ele já conseguiu cantar na fase inicial. Esse tipo de exercício faz com que ele se esforce mais do que na fase inicial. Quando essa elasticidade estiver completa, o aluno poderá assumir o controle de sua voz. Geralmente as notas graves não apresentam tantos problemas como as notas agudas, a menos que o aluno tenha problemas para relaxar.

Quando o aluno tiver demonstrado habilidade para cantar canções com uma oitava de extensão com razoável controle, ele estará pronto e poderá ser considerado um cantor independente. Forcucci (1975) compara esse processo a “deixar de andar de muletas e andar com suas próprias pernas”. (ibid., p.59)

Alguns professores de música que adotam o canto em sala de aula, ainda têm dúvidas quanto ao uso de partituras. Acredito que a maioria não as use, mas eu, pessoalmente, uso partituras, sempre que possível, e tento fazer com que os alunos “leiam” a música, explicando todos os elementos que fazem parte da mesma e ensinando os alunos a solfejar. O autor recomenda que a partitura deve ser dada ao aluno somente depois dele estar bem familiarizado com o movimento da melodia, observado através do teclado do piano e do movimento das mãos. Daí, o conceito do contorno melódico é facilmente transferido para a escrita da música.

O autor enfatiza que discutir os exercícios propostos com os alunos é importante porque eles precisam saber que a habilidade de cantar é adquirida, assim como nos esportes, no teatro e no aprendizado de um instrumento musical, através de ensinamento e treinamento e que cantar requer prática. Os alunos são convidados a fazer sua “lição de casa” cantando, por exemplo, na privacidade de seus quartos, no chuveiro, andando pela rua a caminho da escola ou na sala de casa, com seus pais. Tarefas individuais devem conter o estudo de pequenos motivos melódicos e pequenas melodias, que foram cantados em aula. É essencial que pratiquem todos os dias.

Os alunos estarão “graduados” quando puderem entoar notas em diferentes alturas e cantar pequenas melodias em público ou sozinho. Mas deverá continuar atento ao que está ouvindo e reproduzindo, durante muito tempo adiante.

“É certo que muitos problemas de canto são pessoais e não técnicos e eles são causados muitas vezes mais por inexperiência do que por inabilidade. Entretanto, sabemos que alguns alunos em nossas classes precisam de atenção especial. Os professores de educação musical têm obrigações para com esses cantores: ele deve ajudar cada aluno a adquirir a coordenação necessária para cantar musicalmente e afinadamente” (FORCUCCI, 1975, p.61, *tradução nossa*)

O autor considera que, nos Estados Unidos, os professores de música da escola elementar são especialistas e receberam o treinamento necessário para elaborar um programa de ajuda aos cantores desafinados. Como já foi abordado anteriormente, sabemos que no Brasil, no que diz respeito à formação dos professores, a situação é completamente diferente. Além de não termos tradição em canto na escola, ficamos muito tempo sem educação musical organizada e a formação dos professores de música está bem distante daquela que necessitamos atualmente; esses professores, geralmente, são instrumentistas que, em seus cursos de bacharelado, não tiveram preparo em pedagogia musical e, muito menos, em pedagogia vocal.

Guerrini (2006) realizou uma pesquisa com crianças de 9 e 10 anos que não conseguiam cantar satisfatoriamente, comparando o desempenho de cada uma delas em três tarefas diferentes: cantar um pequeno motivo melódico, cantar uma canção conhecida e cantar uma canção recentemente aprendida. Chegou à conclusão que não havia diferenças significantes em cantar uma canção conhecida e uma canção nova e

que se uma criança consegue cantar bem uma canção inteira usando notas na região aguda, ela poderá cantar outras canções acuradamente. Compara a habilidade de cantar à habilidade que as crianças têm que desenvolver para poder andar de bicicleta com duas rodas: “Talvez essa informação sobre crianças aprendendo a cantar possa ser comparada à informação sobre crianças que têm que aprender a andar de bicicleta com duas rodas. Com prática, eles aprendem a se equilibrar e conduzir, enquanto simultaneamente pedalam para ir em frente. Tendo adquirido essa habilidade, são declaradas proficientes para andar de bicicleta, uma habilidade que estará com elas durante anos afora, independente do tipo de bicicleta em que andem ou do lapso de tempo entre as corridas (dizem que nunca esquecemos como andar de bicicleta... (nota da autora)). Então, isso acontece com quem canta. Uma criança que consegue cantar uma canção na região aguda e reproduz a melodia corretamente, estará apta para transferir essa cantar qualquer canção e será considerado um cantor proficiente.” (GUERRINI, 2006, p. 167, *tradução nossa*) Essa mesma pesquisadora testou o efeito do acompanhamento do piano como auxiliar da afinação vocal nas crianças e chegou à conclusão de que independente de cantar acompanhado pelo piano ou não, as dificuldades de afinação eram as mesmas.

Guerrini (2006) realizou uma pesquisa com crianças de 9 e 10 anos que não conseguiam cantar satisfatoriamente, comparando o desempenho de cada uma delas em três tarefas diferentes: cantar um pequeno motivo melódico, cantar uma canção conhecida e cantar uma canção recentemente aprendida. Chegou à conclusão que não havia diferenças significantes em cantar uma canção conhecida e uma canção nova e que se uma criança consegue cantar bem uma canção inteira usando notas na região aguda, ela poderá cantar outras canções acuradamente. Compara a habilidade de cantar à habilidade que as crianças têm que desenvolver para poder andar de bicicleta com duas rodas:

Talvez essa informação sobre crianças aprendendo a cantar possa ser comparada à informação sobre crianças que têm que aprender a andar de bicicleta com duas rodas. Com prática, eles aprendem a se equilibrar e conduzir, enquanto simultaneamente pedalam para ir em frente. Tendo adquirido essa habilidade, são declaradas proficientes para andar de bicicleta, uma habilidade que estará com elas durante anos afora, independente do tipo

de bicicleta em que andem ou do lapso de tempo entre as corridas. Então, isso acontece com quem canta. Uma criança que consegue cantar uma canção na região aguda e reproduz a melodia corretamente, estará apta para transferir essa cantar qualquer canção e será considerado um cantor proficiente. (GUERRINI, 2006, p. 167, *tradução nossa*).

Essa mesma pesquisadora testou o efeito do acompanhamento do piano como auxiliar da afinação vocal nas crianças e chegou à conclusão de que independente de cantar acompanhado pelo piano ou não, as dificuldades de afinação eram as mesmas.

Silva (2005) recomenda que a atenção com a postura ereta para cantar, a respiração diafragmática, a técnica vocal e o desenvolvimento auditivo, devam ser adotados no treinamento de um grupo vocal. Ele destaca que para a criança alcançar os agudos é preciso tomar cuidado com as “quebras” da voz infantil, que, para ele, podem ocorrer em duas regiões: entre o mi³ e o sol³ e outra entre o fá³ e o dó⁴. Para igualar essas passagens de registro e uniformizar o som do grupo, ele sugere exercícios com as vogais “u” e “i”. “É importante que cada criança saiba perceber o som geral do grupo e não o som individual. Com um trabalho com a vogal (u) de forma suave, pode-se conseguir um uníssono de muito boa qualidade sonora e a criança vai perceber isso.” (SILVA, 2005, não publicado¹²)

Sobreira (2003) recomenda alguns exercícios para diferenciar a voz falada da voz cantada, como as inflexões da voz falada durante conversas ou brincadeiras com as crianças e as “conversas cantadas”, com o intervalo de 3ª menor, bem característico para esse tipo de atividade vocal. Além disso, o uso das mãos para acompanhar o desenho melódico de uma canção ajudam a criança a perceber as direções do som, ascendente ou descendente, ajudando a voz a acompanhá-las também. A *bocca chiusa* e os *glissandos* são maneiras diferentes de usar a voz, ajudando a criança a perceber outras maneiras de emitir sons, explorando seu aparelho vocal. As canções de “eco”, pregões, melodias com texto e sem texto, comparar o som de sua voz com o som de um instrumento, exercitar intervalos musicais, são também estratégias recomendadas pela autora.

¹² SILVA, Elias Moreira da. Técnica vocal para voz infantil: palestra preparada para o Gran Finale 2005. Não publicado.

3.3 Atividades vocais

Comparando as atividades propostas pelos autores relacionadas acima com os problemas vocais que teriam de ser resolvidos com os alunos desafinados, escolhi 6 objetivos básicos, numa progressão que poderia ajudar a alcançar o resultado final desejado.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS
1- Relaxamento corporal	1- Alongamentos e massagens
2- Aprender a respirar corretamente	2- Respiração diafragmática
3- Aquecer a voz para o canto	3- Vocalises
4- Diferenciar voz falada e voz cantada	4- Lenga-lengas faladas e cantadas
5- Aumentar a extensão vocal	5- Movimentos sonoros / Glissandos
6- Cantar intervalos	6- Canções e exercícios com intervalos específicos; manosolfa
7- Cantar corretamente uma linha melódica	7- Canções curtas com graus conjuntos e pequenos intervalos

3.3.1 Descrição da ação

Seguindo os passos propostos por Thiollent (2008) no item “Colocação dos problemas”¹³ detalhamos a seguir as etapas cumpridas no decorrer da pesquisa-ação:

3.3.2 Análise e delimitação da situação inicial

Acompanhando o desenvolvimento das vozes dos alunos durante quatro anos, é possível perceber o progresso vocal do grupo a cada ano que passa; ao chegar à 4ª série, os alunos formam um conjunto agradável de ouvir. Mas, ao ouvi-los separadamente é possível notar que alguns não conseguem acompanhar a linha melódica da canção com segurança e outros ainda cantam bem distante da linha melódica proposta, quase na região da fala. Essas crianças não conseguiram

¹³ Vide capítulo 1, p.19

acompanhar os colegas e não desenvolveram satisfatoriamente sua voz cantada. Assim, a pesquisa visa estudar o tema da desafinação vocal infantil em crianças que têm aulas de Música na Escola de Ensino Fundamental, sendo realizada pela própria professora desses alunos, exercendo o papel de “professor-pesquisador”.

Analizando a situação encontrada, o tempo disponível para modificação da mesma e vislumbrando as dificuldades que poderiam surgir no decurso da ação, a pesquisa foi iniciada com alunos da 3ª série, em outubro de 2008, para continuar com os mesmos alunos em 2009, cursando a 4ª série.

3.3.3 Delineamento da situação final

O objetivo principal era que todos os alunos que apresentassem problemas de desafinação pudessem ter essa questão resolvida, pois, segundo dados levantados no referencial teórico, isso seria possível. Porém, sabendo das diferenças individuais de aprendizagem, do tempo reduzido para realização do experimento e também das ocorrências imprevisíveis que poderiam dificultar a pesquisa, iniciamos o trabalho com a expectativa de que esses alunos conseguissem, ao menos, melhorar sua habilidade de cantar.

3.3.4 Identificação de todos os problemas a serem resolvidos

Para atingir o objetivo final foi preciso detalhar a pesquisa em todas as fases necessárias à sua realização. A primeira questão a ser estudada foi o tempo disponível para realização da mesma. Com uma aula semanal de 50 minutos, um conteúdo a ser cumprido e participação nos eventos da instituição, a realização da pesquisa precisaria ser bem planejada e todo tempo muito bem aproveitado. Além disso, a dificuldade de conseguir um espaço adequado para realizar as atividades vocais, com instrumento musical e relativo silêncio, fez com que, na maioria das vezes, a ação fosse realizada na própria sala de aula com todos os alunos presentes e, eventualmente, na videoteca da escola ou em alguma sala de aula vaga, apenas com os grupos menores.

Para utilizar a docência como trabalho de pesquisa, foi encaminhada uma carta com pedido de realização da mesma à superintendência da FIEB, avaliada pelo

Departamento Jurídico, e, finalmente, autorizada. Orientada pelos advogados da escola, também pedi autorização aos pais dos alunos que participaram do grupo de amostras intencionais.

A parte técnica de aplicação de exercícios e atividades vocais foi experimental, validando exercícios e pesquisas relatadas na literatura e criando outras maneiras de agir, levando em consideração as diferenças individuais dos problemas vocais dos alunos e de seu ritmo de aprendizagem.

3.3.5 Planejamento das ações correspondentes

O plano inicial tinha como objetivo realizar as atividades vocais com todos os alunos das 4^{as} séries, como conteúdo das aulas de música, no intuito de ajudar a solucionar os problemas de afinação vocal que não tinham sido resolvidos apenas com a prática de canto em grupo. Prevendo dificuldades de tempo para alcançar esse objetivo, iniciei a pesquisa com a série anterior, ou seja, 3^a série, no ano de 2008, para dar continuidade ao trabalho com as mesmas turmas que estariam na 4^a série em 2009.

A pesquisa-ação foi realizada em três fases e esta divisão da pesquisa em etapas diferentes aconteceu no desenrolar da ação, atendendo a mudanças que se fizeram necessárias em face às dificuldades que surgiram durante o processo. A primeira fase aconteceu de outubro a dezembro de 2008, com 8 aulas de 30 minutos, incluindo todos os alunos das 3^{as} séries; a segunda, de março a maio de 2009, com 08 aulas de 30 minutos, incluindo todos os alunos das 4^{as} séries (os mesmos alunos que no ano anterior estavam na 3^a série); e a terceira, de junho a setembro de 2009, com 08 aulas de 20 minutos, com 10 alunos que serviram de amostras intencionais. Somando todas as aulas, as atividades foram realizadas durante 6 meses.

As ações para atingir o objetivo foram realizadas em sessões de atividades vocais realizadas durante a aula de Música nas duas primeiras fases e, a partir da terceira fase, em horários extras, com o grupo menor de alunos representativos da situação. Para isso foram consultados autores que tratam do assunto para coletar opiniões, exercícios e canções adequadas. Esse material foi usado para planejar as

aulas, que foram filmadas para posterior descrição e análise. A expectativa inicial era que o trabalho servisse de modelo para os que vivem a situação de ter que resolver problemas individuais em sala de aula; por isso, as atividades vocais ocuparam 30 minutos da aula, em média. Mais tarde, essa possibilidade não se mostrou totalmente adequada, necessitando uma nova ação, redirecionando a pesquisa para o trabalho com amostras representativas do problema.

3.3.6 Execução e avaliação das ações

3.3.6.1 Primeira fase – outubro a dezembro de 2008

1ª e 2ª aulas – Diagnóstico de desafinados e aplicação de questionário

DATA	OBJETIVO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE
29/09 a 03/10 e 06/10 a 10/10	1-Diagnóstico dos desafinados 2-Conhecer melhor os hábitos de escuta e vivência musical dos alunos fora da escola	1-Audição da canção “MEU CANTO” em grupos de cinco alunos. 2-Aplicação de questionário

A primeira medida foi ouvir os alunos para fazer um diagnóstico inicial e saber quantos eram e quem eram os alunos desafinados. Com o objetivo de detectar as crianças que ainda não conseguiam cantar junto com as demais em termos de altura, foi feita uma audição em pequenos grupos de 5 alunos, para encontrar os que não acompanhavam o conjunto. Os grupos foram formados por ordem de chamada, portanto, meninos e meninas cantando juntos. A canção escolhida era bem conhecida: “*Meu canto*”. Cantamos essa música desde o 1º ano com a função de chamar a atenção dos alunos para o início da aula; enquanto cantam, todos se sentam e arrumam o material.

MEU CANTO

Lowell Mason

Ouvi-los em pequenos grupos foi uma estratégia para deixá-los à vontade, mais desinibidos para cantar naturalmente; ainda assim, algumas crianças ficaram tímidas e até nervosas por cantarem mais perto da professora, apesar de terem sido tranquilizadas a respeito da atividade. No início da pesquisa não disse aos alunos que o objetivo do trabalho era detectar os desafinados, mas sim que alguns alunos precisavam de ajuda para “encontrar a voz cantada”. Eu disse a eles que precisava ouvir a voz de cada um atentamente, porque quando todos cantavam juntos não era possível identificar algum problema vocal individual. Também ouvi os grupos de alunos rapidamente, sem insistir em repetições para não cansá-los e prejudicar o resultado final. A maioria ficou à vontade para cantar e durante duas aulas pude ouvir todos os alunos das quatro turmas, identificando os alunos desafinados.

Na primeira audição de diagnóstico, realizada em outubro de 2008, foram encontrados os seguintes resultados:

SÉRIE	NUMERO DE ALUNOS	ALUNOS DESAFINADOS	MENINOS DESAFINADOS	MENINAS DESAFINADAS
3ª A	36(18F-18 M)	14	10	04
3ª B	36(19F-17 M)	17	10	07
3ª C	37(15F-22 M)	16	12	04
3ª D	37(17F-19 M)	15	10	05
3ª E	35(21F-14 M)	08	07	01
TOTAL	181	70	49	21
	100%	39%	70%	30%

Os equívocos mais comuns, cometidos pelos alunos foram os seguintes:

a) cantar na região da fala, quase sem movimentação melódica;

- b) cantar acima da melodia proposta, uma terça ou mais que isso.
- c) não conseguir entoar a primeira nota da canção.
- d) conseguir cantar a primeira frase da canção e depois se desviar da linha melódica.

Depois do diagnóstico, os alunos responderam um questionário sobre seus hábitos de escuta e preferências musicais. O objetivo maior era descobrir se eles realmente gostavam de cantar, se percebiam AS CARACTERÍSTICAS de sua voz cantada e o que achavam do som que podiam produzir. Baseada no questionário, especificamente na resposta afirmativa à pergunta “Você gosta de cantar?”, selecionei os alunos desafinados que iriam participar dos pequenos grupos, para que eles se sentissem à vontade durante as atividades. Nesse pequeno grupo estavam alunos com diferentes problemas de desafinação. O questionário foi composto pelas seguintes questões:

1- Você gosta de cantar?

TURMAS	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	TOTAL DE ALUNOS
3ª A-E	126	8	47	181
	70%	4%	26%	100%

2- Você acha que canta bem?

TURMAS	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	TOTAL DE ALUNOS
3ª A-E	103	12	66	181
	57%	7%	36%	100%

3- Onde você costuma cantar?¹⁴

TURMAS	NA ESCOLA	NA IGREJA	NA ESCOLA DE MÚSICA	EM CASA
3ª A-E	111	55	13	149

¹⁴ Esta pergunta tinha mais de uma resposta, por isso não foi calculada a porcentagem.

4- Que tipo de música você gosta de cantar?¹⁵

TURMAS	INFANTIL	ROCK	RAP/HIP HOP	GOSPEL	MPB	FUNK	PAGODE	BLACK	SERTANEJO
3ª A-E	29	91	60	36	8	26	12	31	13

5- O que você gostaria de cantar nas aulas de música?¹⁶

	ROCK	RAP HIPHOP	GOSPEL	PAGODE	BLACK	INFANTIL	MPB	SERTANEJA	CLASSICA	FUNK	GOSTO DO QUE CANTAMOS
3ª A-E	49	28	41	11	21	10	5	6	2	8	45

6- Você prefere cantar sozinho ou em grupo?¹⁷

TURMAS	SOZINHO	EM GRUPO	OS DOIS
3ª A-E	64	30	96

7- Seus pais costumam cantar?

TURMAS	SIM, OS DOIS	SIM, SÓ A MÃE	SIM, SÓ O PAI	NÃO CANTAM	TOTAL DE ALUNOS
3ª A-E	82	46	10	43	181
	45%	25%	6%	24%	100%

8- Que tipo de música você costuma ouvir em casa?¹⁸

TURMAS	ROCK	RAP	GOSPEL	PAGODE	BLACK	INFANTIL	MPB	SERTANEJA	CLÁSSICA	FUNK	AXÊ
3ª A-E	78	55	18	10	21	33	25	31	27	59	22

9- Você estuda algum instrumento musical? Qual?¹⁹

TURMAS	VIOLINO	PIANO	TECLADO	SAXOFONE	BATERIA	GUIARRA	FLAUTA	VIOLÃO
3ª A-E	6	4	5	2	6	5	3	9

¹⁵ Essa pergunta tinha mais que uma resposta, por isso não foi calculada a porcentagem

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

10-Você gostaria de tocar algum instrumento musical? Qual?

TURMAS	PIANO	TECLADO	BATERIA	GUIARRA	VIOLÃO	VIOLINO	VIOLONCELO	HARPA	BANJO	CAVAQUINHO	NAO	TOTAL
3º A-E	30	5	33	47	26	13	2	1	1	1	24	181
	16%	3%	18%	26%	14%	7%	1%	1%	1%	1%	12%	100%

Analisando as respostas dos questionários podemos tirar algumas conclusões:

- 1- A maioria dos alunos consultados gosta de cantar e a minoria, apenas 8, não gosta de cantar.
- 2- A maioria acha que canta bem ou mais ou menos. Nesta questão havia espaço para que o aluno respondesse: “por quê?” As respostas demonstram que os alunos têm alguma consciência das características de sua voz. Eis algumas delas:

“Canto bem porque canto melhor que os outros”;

“Canto bem porque meu pai é músico e eu puxei a ele”;

“Canto bem porque pratico em casa”;

“Mais ou menos; tem música que eu desafino”;

“Sim, porque eu canto melhor que meus irmãos”;

“Não, porque eu quase não consigo”;

“Mais ou menos; às vezes eu canto fora do tom”;

“Mais ou menos; às vezes eu desafino”;

“Sim, porque minha voz é esplêndida”;

“Sim, porque meus pais gostam de me ouvir cantando”;

“Mais ou menos, porque às vezes canto fora do tom”;

“Não, minha voz não é boa”.

- 3- Os ambientes em que os alunos costumam cantar são a escola e a casa.

- 4- O estilo de música preferido dos alunos é o Rock, seguido do Funk; é o que ouvem em casa e por isso, gostariam de cantar Rock nas aulas de Música.
- 5- Os alunos gostam de cantar em grupo ou sozinhos.
- 6- A maioria dos alunos costuma ouvir seus pais cantando em casa.
- 7- De 181 alunos, apenas 34 estudam um instrumento musical, sendo que alguns alunos estudam 2 instrumentos.

Identificados os alunos que deveriam ser observados e trabalhados, foi feito um cronograma das aulas com atividades vocais. Teríamos os meses de outubro, novembro e dezembro de 2008 e os meses de fevereiro a julho de 2009 para desenvolver a pesquisa. A princípio pareceu-nos ser tempo suficiente, mas, com o passar dos meses, a previsão se mostraria insuficiente, revelando a complexidade da questão estudada e a necessidade de um redirecionamento da pesquisa no tocante a tempo e estratégia de ação.

3ª aula

SEMANA DE 20 A 24 DE OUTUBRO/2008	
OBJETIVO	ATIVIDADE
1- Alongamento/Relaxamento	-esticar os braços para o alto, alongando -alongar o pescoço para o lado com a ajuda da mão na cabeça -rotação de ombros para frente e para trás -rotação da cabeça para a direita e para a esquerda -soltar todo o corpo, sacudindo braços e pernas -soltar o tronco à frente e levantar devagar
2- Respiração	-inspirar sem levantar os ombros e soltar o ar lentamente com som de sshh...
3- Voz falada x Voz cantada	-Lenga-lenga: "Jabuticaba no chão" Falar em três regiões: grave, média e aguda -Cantar com um só som em três regiões: grave, média e aguda

4- Extensão vocal	-fazer movimentos sonoros com a voz, seguindo a luz da lanterna na parede (SOBREIRA, 2003, p.124) -com a voz, sair do som mais grave e subir glissando até o som mais agudo que conseguir emitir, acompanhando o movimento sonoro com a mão.
5- Intervalos	-cantar o texto abaixo entoando o intervalo de 3ª maior descendente: “Olá, como vai? Eu vou bem você também!”
6- Aquecimento vocal	-cantar “ni, ne, na, no, nu” começando na nota lá(3) e subindo de ½ em ½ tom (RAO, 2003, p.33)
7- Canção	-"A barquinha"

JABUTICABA NO CHÃO

Cânone e Trava-Língua falado

A barquinha

folclore

4ª aula

SEMANA DE 27 a 31 DE OUTUBRO/2008	
OBJETIVO	ATIVIDADE
1- Alongamento/Relaxamento	-esticar um braço para o lado, empurrando o cotovelo com o outro braço e virando a cabeça para o lado oposto. Trocar o braço. -alongar o pescoço virando a cabeça para a esquerda e para a direita. -massagear o rosto e a mandíbula com as costas das mãos. (RAO, 1993, p.23)
2- Respiração	-inspirar sem levantar os ombros e soltar o ar lentamente assoprando o dedo indicador como se fosse uma vela, com som de fuuu...
3- Voz falada X Voz cantada	-Parlenda: "Hoje é domingo" (Ziskind, 2004, faixa 6) Os alunos ouvem o Cd e cantam junto, diferenciando o que é cantado e o que é falado.
4- Extensão vocal	-Os alunos ouvem o movimento sonoro feito pela professora com voz e mão e depois reproduzem.
5- Intervalos	-cantar a canção de intervalos "Todo dia vou à escola", com manosolfa. (Rocha,
6- Aquecimento vocal	-começando no dó(4) descendo até o fá(3) com a sílaba "lu": descer de ½ em ½ tom até chegar no sol(3). (Leck, 2000, DVD)
7- Canção	- "O nosso galo"

Figura : alunos realizando movimentos sonoros
Fonte: a autora

TODO DIA VOU À ESCOLA

Carmen M. Rocha

To --do di ---a vou à es---co---la por---que gos---to de es---tu---dar

na se-----gun---da dó ré e na ter-----ça dó mi

e na quar ---ta dó fã e na quin---ta dó sol

e na sex ---ta dó lá e no sétimo dia dó si

prá no do---min---go des---can---sar oi-----ta-----va!

O nosso galo

folclore francês

O nos-so ga ---lo é bom can-----tor É bom can---tor tem bo---a

voz 'stá sempre a can-----tar có có rô! có có ---- rô! 'stá sempre a can---tar có có rô! có có

rô! 'stá sempre a can-----tar có có rô có có có!

5ª aula

SEMANA DE 03 a 07 de novembro/2008	
OBJETIVO	ATIVIDADE
1- Alongamento/Relaxamento	-esticar os braços para cima, com as mãos juntas e descer devagar para frente. -rodar o tronco de um lado para o outro com os braços soltos.
2- Respiração	- Inspirar e soltar o ar com stacatto “ts.ts.ts.ts.”, em quatro tempos. Colocar as mãos no abdome e sentir a respiração diafragmática que será feita. (RAO, 1993,p.28)
3- Voz falada X voz cantada	- Um aluno é chamado para falar o texto “Tá pronto, seu lobo?” com interpretação, exagerando nas inflexões da voz falada, enquanto o restante do grupo canta a canção.
4- Extensão vocal	-Em duplas, um aluno vai “desenhar” com o dedo nas costas do colega um movimento sonoro. O colega vai sentir e reproduzir o movimento com a voz. A criança que desenhou o movimento deve dizer ao colega se ele acertou ou não. Trocam de lugar.
5- Intervalos	-Cantar com o intervalo de 3ª menor descendente a parlenda “Tô de mal”.
6- Aquecimento vocal	-Cantar de dó(3) a sol(3) com boca chiusa. Subir de ½ em ½ tom.
7- Canção	-“Frère Jacques” (eco).

Figura : 4ª série D cantando
Fonte: a autora

3- "Tá pronto, seu lobo?"

-Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem. Tá pronto, seu lobo?

-Não! Estou vestindo as calças.

-Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem. Tá pronto, seu lobo?

-Não! Estou calçando os sapatos.

-Vamos passear na floresta, enquanto seu lobo não vem. Tá pronto, seu lobo?

-AGORA ESTOU!!!

5- "Tô de mal"

Tô de mal

Come sal

Deixa um pouco pro Natal

Pendurado no varal

Na panela do mingau!

7-

Frère Jacques

folclore francês

6ª aula

SEMANA DE 17 a 21 de novembro/2008	
OBJETIVO	ATIVIDADE
1- Alongamento/Relaxamento	-Movimentar a cabeça para frente e para trás, para um lado e para o outro, lentamente, várias vezes. -Em fila, fazer massagens nos ombros do colega da frente.
2- Respiração	-Inspirar levantando os braços e soltar o ar lentamente, abaixando os braços no mesmo andamento, lentamente. (LECK, 2000, DVD)
3- Voz falada X voz cantada	-Diálogos com a professora com entonação exagerada: “Olá! Como vai?” “Eu vou bem! Você também?”
4- Extensão vocal	-Exercício “asas prá voar” que começa com uma nota aguda longa e continua com uma escala descendente; prosseguir subindo de $\frac{1}{2}$ em $\frac{1}{2}$ tom (TELFER, 2003, p.47)
5- Intervalos	-cantar os intervalos quantitativamente com nome de notas, completando a escala de dó ascendente e descendente, batendo uma palma a cada nota dó (LECK, 2000, p.23;BARTLE, BALDWIN, BEAUPRÉ, 2006, p.12)
6- Aquecimento vocal	-vocalise na vogal “i” com movimento das mãos: quando cantar a terça, a mão direita deve ir à frente; quando a voz voltar à Fundamental a mão volta a se encontrar com a mão esquerda. (LECK, 2000, p.9)
7- Canção	-“Mamãe, posso ir?” – eco (ROCHA, 1976, p.6)

Ah A-----sas prá vo-----ar

(durante a inalação, pense no som) A-----sas prá vo-----ar

Do do re do do re mi re do do re mi fa mi re do do re mi fa

sol fa mi re do do re mi fa sol la sol fa mi re do do re mi fa sol lo

ti la sol fa mi re do do re mi fa sol la ti do ti la sol fa mi re do

do do ti do do ti la ti do do ti la sol la ti do do ti la sol

fa sol la ti do do ti la sol fa mi fa sol la ti do do ti la sol fa mi

re mi fa sol la ti do do ti la sol fa me re do re mi fa sol la ti do

d'

d' t d'

d' t l d'

d' t l s d'

d' f l t d'

d' m d'

d' r d'

d' d d'

ee ee ee ee ee ee ee ee ee ee

ee ee ee ee ee ee ee

Also can be done with other vowels.

Mamãe, posso ir?

Carmen Mettig Rocha

Ma - mãe pos-so ir? Ma -- mãe pos-so ir? Po-----de sim

Po --- de sim. En-----tão, quantos passos dou? En-----tão quantos passos

dou? En-----tão quantos passos dou? En-----tão quantos passos

dou? 1, 2, 3, 4, 5 1, 2, 3, 4 1, 2, 3

1, 2 1

7ª aula

SEMANA DE 23 a 28 de novembro/2008	
OBJETIVO	ATIVIDADE
1- Alongamento/Relaxamento	-Mãos na cintura, rodar os quadris para a direita e para a esquerda. -Mãos na cintura, rodar o tronco para a direita e para a esquerda. -Braços ao longo do corpo, rodar os ombros para frente e para trás.
2- Respiração	-Inspirar profundamente e soltar o ar com ts-zz- ts-zz- ts-zz
3- Voz falada X voz cantada	-Parlenda "Um homem bateu em minha porta" – falada e cantada na três alturas.
4- Extensão vocal	-Desenhar movimentos sonoros com um giz

	na lousa enquanto os alunos acompanham os movimentos com a voz.
5- Intervalos	-Canção “No alto daquele morro”- intervalo de oitava (ROCHA, 1972, p.29)
6- Aquecimento vocal	-Cantar “A barquinha” subindo de $\frac{1}{2}$ em $\frac{1}{2}$ tom.
7- Canção	-"Mary tem um carneirinho"

NO ALTO DAQUELE MORRO

The musical score is for the song "No alto daquele morro". It is written in 2/4 time and features a piano accompaniment. The tempo is marked "Allegretto". The score consists of four systems of music. The first system starts with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The first measure is marked with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The second system continues the melody and accompaniment. The third system is marked with a piano (*p*) dynamic. The fourth system concludes the piece with a first and second ending. The melody is simple and repetitive, consisting of eighth and quarter notes.

No alto daquele morro tem uma casinha
 Lá no alto daquele morro, bem pequenininha
 Uma porta, uma janela, um jardim e um pomar
 Lindas flores vão se abrindo, primavera vai chegar...

Mary tem um carneirinho

folclore americano

8ª aula

SEMANA DE 01 a 05 de dezembro/2008	
OBJETIVO	ATIVIDADE
1- Alongamento/Relaxamento	-esticar todo o corpo para cima, com as mãos para o alto, tentando pegar algo e depois soltar o tronco à frente, balançando os braços e o tronco.
2- Respiração	-inalar com os lábios no formato da vogal “u” em três tempos; expirar emitindo o som de “ts” em cinco tempos. (RAO, 1993, p. 27)
3- Voz falada X voz cantada	-Canção “Criança não trabalha” – (PALAVRA CANTADA, 1998, faixa 3) – canção com trechos cantados e trechos falados.
4- Extensão vocal	-Vocalise IVa com ajuda de âncora visual (LECK, 2000, p. 8)
5- Intervalos	-Intervalo de oitava; descer com arpejo na sílaba “na” (RAO, 1993, p.30)
6- Aquecimento vocal	-Arpejo descendente começando no dó sustenido ⁴ ; descer de ½ em ½ tom (RAO, 1993, p.30)
7- Canção	-“Brilha, brilha estrelinha”

The image shows a musical score for a vocal exercise. It consists of two systems of music. The first system has a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The vocal line starts with a half note D4, followed by quarter notes E4, F#4, and G4, then a half note A4. The syllable 'Ah' is written under the first half note. The second measure of the first system has a half note A4, followed by quarter notes G4, F#4, and E4, then a half note D4. The syllable 'ah' is written under the first half note. The piano accompaniment is in the same key and time, with a bass line of two chords (D major and G major) and a treble line of two chords (D major and G major). The second system continues the vocal line with a half note A4, followed by quarter notes G4, F#4, and E4, then a half note D4. The syllable 'ah' is written under the first half note. The piano accompaniment continues with a bass line of two chords (D major and G major) and a treble line of two chords (D major and G major).

Ex. 6. Descending (oo) vowel

The image shows a musical score for a descending (oo) vowel exercise. It consists of two systems of music. The first system has a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature (C). The vocal line starts with a half note D4, followed by quarter notes C#4, B4, and A4, then a half note G4. The syllable '(h) (oo)' is written under the first half note. The second measure of the first system has a half note F#4, followed by quarter notes E4, D4, and C#4, then a half note B4. The syllable '(h) (oo)' is written under the first half note. The piano accompaniment is in the same key and time, with a bass line of two chords (D major and G major) and a treble line of two chords (D major and G major). The second system continues the vocal line with a half note A4, followed by quarter notes G4, F#4, and E4, then a half note D4. The syllable '(oo)' is written under the first half note. The piano accompaniment continues with a bass line of two chords (D major and G major) and a treble line of two chords (D major and G major).

Brilha, brilha, estrelinha

folclore ameican

Bri --- lha bri--- lha es-----tre-----li--- nha bri----lha bri-----lha

lá no céu. Vou fi-----car a-----qui quie-----ti-----nho

pra es---pe-----rar Pa-----pai No -----el. Bri-----lha bri-----lha

es-----tre-----li-----nha bri-----lha bri-----lha lá no céu

3.3.6.2 Segunda fase – de março a maio de 2009

A segunda fase foi realizada com os mesmos alunos que participaram da primeira, estando eles agora na 4ª série. Sempre recebemos alguns alunos novos a cada ano ou semestre e quando isso ocorre na 4ª série, há uma visível desproporção entre os conhecimentos dos alunos da escola e os novos alunos. Se os novos não tiveram aulas de música na escola de onde vieram, ficam em desvantagem em relação aos da casa, e se eles tiveram aulas de música, geralmente, o conteúdo foi diferente do desenvolvido por mim. Portanto, é preciso que esses alunos se esforcem para acompanhar os colegas. É comum que eles tenham problemas de desafinação vocal; nesse caso, terão apenas um ano para solucionar a deficiência.

Dando continuidade à pesquisa, a segunda etapa constou da repetição das atividades vocais realizadas na primeira fase intercaladas por duas aulas dadas a cada turma de 4ª série pela fonoaudióloga da escola. Nessas aulas ela explicou o funcionamento do aparelho vocal através de vídeos, esquemas corporais e demonstrações práticas. Os alunos participaram da aula com interesse e muitas informações foram novas para eles. Ao término da aula, os alunos receberam uma cartilha sobre higiene vocal.

FIGURA 4 –AULA SOBRE O FUNCIONAMENTO DO APARELHO VOCAL COM A FONOAUDIÓLOGA RENATA

FONTE: A autora (2009)

Na segunda aula, os alunos participaram de uma atividade em grupo para confecção de um cartaz com imagens sobre o que ajuda e o que prejudica a voz. Terminados, os trabalhos foram expostos nos corredores da escola.

As atividades vocais realizadas durante essa etapa foram as mesmas desenvolvidas na primeira fase, para que houvesse amadurecimento, aprendizagem e memorização dos exercícios e das canções.

Ao final do segundo período foi feita uma nova avaliação diagnóstica nos mesmos moldes da primeira, para verificar se o objetivo havia sido alcançado com os alunos desafinados.

SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS	ALUNOS DESAFINADOS	MENINOS DESAFINADOS	MENINAS DESAFINADAS
4ª A	38(17F-21 M)	11	07	04
4ª B	38(19F-19 M)	08	06	02
4ª C	38(16F-22 M)	13	09	04
4ª D	39(21F-18 M)	06	05	01
4ª E	37(20F-17 M)	10	09	01
TOTAL	190	48	36	12
	100%	25,26%	75%	25%

Comprovando o amadurecimento vocal das turmas de 4ª séries, com alunos entre 9 e 10 anos, vemos que a porcentagem de desafinados diminuiu para menos de 30%. A proporção de meninos e meninas desafinados continua a mesma: 3 meninos para 1 menina.

Apesar da melhora geral no quadro de desafinados, alguns alunos continuavam a apresentar o quadro mais grave de desafinação: vozes na região da fala, com pouca movimentação melódica, sem extensão. Então uma nova medida foi tomada na tentativa de resolver a questão da desafinação nesses alunos, agora de maneira individualizada, como recomenda a literatura consultada. (FORCUCCI, 1975; EMERSON, 2008; GOETZE, 2003)

Esse novo direcionamento implicou em novas medidas de planejamento e ação, pois trabalhar com os alunos individualmente é muito difícil no ambiente da escola em que foi realizada a pesquisa. Os alunos têm todo o horário ocupado e as atividades só puderam ser realizadas quando houve consentimento de outros professores em ceder o aluno para realizar as atividades fora do horário da aula de música. Além disso, as dificuldades, já relatadas, de conseguir um espaço físico disponível, equipamento de som e teclado, além de silêncio, sempre estiveram presentes no desenrolar de toda a ação. De maneira que toda a pesquisa foi realizada em ambiente pouco favorável, em condições totalmente adversas. Porém, como já foi dito antes, essa é a realidade que tenho para desenvolver meu trabalho e tento fazê-lo da melhor maneira possível, superando dificuldades e avançando em resultados.

3.3.6.3 Terceira fase – amostras intencionais

Thiollent (2008) esclarece que a pesquisa-ação é dinâmica e permite redirecionamentos sempre que necessário, admitindo também o trabalho por amostragem, com um grupo menor de pessoas representativas de uma determinada situação. Assim sendo, resolvi escolher um grupo de “amostras intencionais” para trabalhar a questão da desafinação mais grave, aquela que não se resolve com um trabalho em grupo, mas necessita de atenção individual. É sabido que esse tipo de trabalho, o de atenção individual, é muito difícil de ser realizado numa classe com

muitos alunos, por isso, a questão da desafinação deve ser pensada e trabalhada desde os primeiros anos escolares, permitindo um acompanhamento a longo prazo, sem demandar sessões extras, além do horário normal da aula de música. Como essa medida não cabia nesta pesquisa, escolhi um grupo de 10 alunos representativo do problema da desafinação, incluindo 6 meninas e 4 meninos com características vocais distintas. Os nomes das crianças foram substituídos para preservar a privacidade de cada um.

Os exercícios e canções utilizadas foram os mesmos das fases anteriores, pois não tínhamos tempo de testar outras medidas. Optamos então, por fixar e aperfeiçoar tudo o que havia sido ensinado anteriormente, o que facilitou bastante o trabalho e funcionou positivamente. No geral, não foi tarefa fácil. Alguns alunos pareciam nunca terem feito aquelas atividades, a ponto de esquecerem as letras das músicas, o que me pareceu um problema sério de atenção. Outros foram beneficiados pelas circunstâncias de dias e horários em que foi possível trabalhar, o que resultou num treinamento mais intensivo. Alunos que faltaram várias vezes nos dias em que foram procurados, tiveram participação menor nas atividades. Os que não foram dispensados por seus professores de classe, ficaram impedidos de treinar em determinados momentos. Nesse grupo de amostras intencionais, algumas vezes trabalhamos individualmente, outras em duplas, trios ou quartetos. Foram muitas as variantes, mas, apesar disso, alguns resultados foram alcançados e serão descritos a seguir.

3.3.6.3.1 Mirella

Mirella tem 09 anos e estuda na escola desde a 1ª série. É uma menina de estatura mediana, alegre e simpática, muito disposta e participativa, porém dispersa. Tudo que está à sua volta lhe chama a atenção e ela não consegue se concentrar por muito tempo numa atividade. Suas professoras de classe confirmam que seu rendimento escolar seria melhor se ela fosse mais organizada e pudesse focar sua atenção durante as aulas e nas realizações das tarefas. Esteve muito interessada em participar das atividades vocais, mas foi preciso chamar sua atenção de volta ao trabalho constantemente, pois estava sempre distraída com alguma coisa.

Mirella não tem dificuldade em cantar na região aguda, pois sua voz já possui essa extensão, além de um timbre claro. Sua dificuldade maior é encontrar a tonalidade no início da canção; não consegue acertar a nota inicial, começa a cantar geralmente acima da tonalidade proposta, mas no meio da canção consegue igualar sua voz às vozes do grupo. Quando canta sozinha, o mesmo acontece. Foi preciso pedir que ela se concentrasse no som inicial, cantando primeiro mentalmente para depois emitir a voz; quando agiu com atenção, conseguiu cantar a canção corretamente desde o início.

Durante todas as ocasiões em que cantou em grupo ou sozinha, com acompanhamento ou à capella, Mirella demonstrou instabilidade da linha melódica devido à grande falta de atenção. Com o atendimento individual que recebeu, parece ter percebido sua dificuldade e a necessidade de foco ao cantar para não se perder na melodia. Ela mesma declarou: “parece que minha voz agora é mais firme...” O rendimento vocal de Mirella foi melhor nas canções mais trabalhadas; “A barquinha” e “Frère Jacques”, que foram as primeiras, tiveram melhor resultado final. As outras canções, apesar de curtas e fáceis, precisariam de mais tempo de treinamento para se igualar às primeiras.

Mirella é o tipo de criança que precisa de atenção constante do professor, devido à sua distração. Se for monitorada e chamada de volta quando se perder, com o tempo poderá se tornar uma boa cantora porque seu timbre de voz é muito bonito, claro, aberto, bem infantil.

3.3.6.3.2 Joyce

Joyce tem 11 anos e estuda na escola desde a 1ª série. É uma menina muito retraída, com timidez aparente. Seu rendimento escolar tem melhorado nos dois últimos anos, mas ela apresentou muitas dificuldades nos primeiros anos na escola.

Observando sua atitude durante os ensaios com toda a classe, podia ver que muitas vezes ela não cantava. Mal podia ouvi-la no primeiro diagnóstico, porque cantava muito baixo, sem nenhuma coragem. É o tipo de criança que precisa ser encorajada a participar de qualquer atividade proposta.

Mas Joyce foi uma grata e rápida surpresa. Quando começamos a trabalhar nos pequenos grupos e individualmente, em locais isolados, Joyce foi ganhando confiança e cantando com mais segurança, realizando com facilidade todas as mudanças que eu sugeria. Demonstrou ter maturidade vocal e capacidade de apreensão e realização dos exercícios propostos. Sua companheira de treinamento foi a Mirella, porque são da mesma classe, e no terceiro encontro das duas, Joyce cantou as canções sem nenhum problema, com afinação, apesar de pouco volume, confirmando sua timidez. Incentivada a cantar com mais intensidade, mostrou que tem boa extensão, cantando as canções com facilidade mesmo na região mais aguda. O interessante é que consegue manter a qualidade da afinação durante toda a canção, do início até o final, com absoluta segurança. Sua voz ainda é pequena em termos de volume, mas Joyce se sentiu satisfeita com os resultados que conseguiu, ganhou confiança com a atenção que recebeu e agora gosta mais de cantar.

Numa das sessões de atividades feita na classe, um aluno fez um comentário desagradável a respeito da voz da Joyce. Então, ela se retraiu, cantou muito baixo, numa reação visível de intimidação por causa da opinião de alguém. Isso provou que, num ambiente favorável, encorajador, ela consegue cantar bem, mas a timidez faz com que não fique à vontade no meio de muitos colegas, principalmente dos críticos.

3.3.6.3.3 Vivian

Vivian tem 10 anos e apresentou dificuldade inicial em cantar na região aguda. Sua voz falada é bem rouca e grave. Na consulta com a fonoaudióloga da escola Vivian foi diagnosticada com disfonia, caracterizada por sua voz falada extremamente rouca.

Apesar de aparentar ser um caso difícil, Vivian entendeu e conseguiu cantar na região aguda rapidamente passando a cantar até melhor nessa região do que no grave. Nesse caso, diferenciar a voz falada da voz cantada foi muito importante. No final das sessões de atividades ela disse perceber que “agora era fácil cantar no agudo” e que antes “só cantava grave”, demonstrando ter entendido o processo e o resultado que alcançou com sua voz cantada.

Porém, após ter ficado algumas semanas sem treinamento individual, quando retomou o processo, sua condição vocal voltou à condição inicial; ela parecia ter esquecido tudo

o que havia conquistado e precisamos retomar o trabalho do começo. Ela percorreu o mesmo caminho que havia feito da primeira vez, executando cada exercício com a mesma dificuldade de antes e alcançando resultados lentamente.

Questionei o que havia acontecido e ela não soube explicar; lembrou-se que já havia conseguido realizar os exercícios anteriormente, mas agora, simplesmente não conseguia fazer o mesmo. Até o término das atividades vocais ela ainda caminhava lentamente, necessitando de muita orientação para cantar uma pequena canção como “A barquinha”.

3.3.6.3.4 Roberta

Roberta tem 10 anos e estuda na escola desde a 1ª série, considerada ótima aluna por todos os professores. Sua desafinação foi resolvida rapidamente, a partir do momento em que pode se ouvir cantando sozinha ou comparando o som que produzia com o de outra colega. Quando foi incentivada por mim, ganhou confiança em si mesma. Passou a cantar na região aguda com muita precisão, num processo de conscientização relativamente fácil. Atualmente ela acha que canta melhor do que cantava antes porque consegue acompanhar os colegas e o teclado. Já é uma cantora independente.

3.3.6.3.5 Mônica

Tem 10 anos, está na escola desde a 1ª série e é boa aluna. Mônica é tímida quando está cantando no grupo menor; tem muita dificuldade em encontrar a nota inicial da canção e permanecer afinada, desviando-se sempre da linha melódica. Não participou de todo o processo de atividades porque faltou a algumas aulas e isso fez diferença no entrosamento com o grupo e a professora. Sua melhora foi muito pequena e pude perceber que sua dificuldade maior é manter-se na tonalidade proposta, apesar de parecer atenta e realizar algum esforço para isso. Mônica ainda necessita de muita prática individual para ganhar segurança e independência.

3.3.6.3.6 Bárbara

Tem 10 anos, está na escola desde a 1ª série e é ótima aluna. É muito interessada nas aulas de Música, participando de toda programação com muito entusiasmo. Apresentava desafinação séria e sempre esteve consciente de sua condição dizendo que não conseguir “subir a voz”. Participou de todas as aulas de atividades vocais, mas sua melhora de afinação foi bem lenta. Sempre precisou de muita concentração para encontrar a nota inicial da canção; ao encontrá-la, começava a cantar corretamente, mas logo em seguida saía da tonalidade, retornando aos poucos, no decorrer da canção. Às vezes conseguia terminar no tom, às vezes não, demonstrando uma condição muito instável. Além disso, Bárbara tem o vício de cantar com portamentos durante toda a canção, mesmo nas mais curtas. No final das atividades vocais apresentou boa melhora e já consegue cantar até o lá3 mantendo a afinação da canção, mas ainda precisa aumentar sua extensão. Esta aluna necessita de atenção individual, mas pelas suas características de personalidade, provavelmente, com algum tempo, irá atingir o objetivo final.

3.3.6.3.7 Matheus

Tem 10 anos, está na escola desde a 1ª série e é bom aluno. Sua voz falada é bem rouca e foi diagnosticado com disfonia pela fonoaudióloga da escola. Ele usa aparelho ortodôntico, o que dificulta bastante sua expressão falada e cantada. Matheus é um caso típico de menino desafinado, pois sua voz cantada é monotônica e ele pode ser percebido no meio de um grupo grande de crianças. É notório que, durante o canto em grupo, ele fica distraído, sem se importar com sua produção vocal.

O início do trabalho foi difícil, pois tirar a voz cantada da região grave foi um desafio muito grande para ele. Participou de todas as atividades vocais e, aos poucos, foi apresentando melhoras que podem ser consideradas um bom progresso. Hoje em dia, consegue cantar na região média com certa facilidade, mas ainda precisa aumentar sua extensão vocal para o agudo.

3.3.6.3.8 José Carlos

Tem 10 anos, está na escola desde a 1ª série e é bom aluno. Seu problema de desafinação é mais raro: ele canta praticamente tudo acima do tom proposto. Portanto, é preciso trazê-lo “para baixo”, num processo contrário do que é feito com os demais alunos. No desejo de cantar na região correta, ele passa da nota proposta cantando perto de uma 3ª acima. José Carlos participou de todas as atividades vocais e já tem consciência de sua dificuldade, mas ainda precisa de tempo para obter um controle adequado de sua voz.

3.3.6.3.9 Antonio Luiz

Tem 10 anos, está na escola desde a 1ª série é bom aluno. É um caso típico de voz monotônica perceptível num grupo de vozes afinadas. A primeira providência com Antonio Luiz foi alertá-lo da diferença entre as vozes falada e cantada. Participou de todas as atividades vocais, demonstrando progresso a cada aula. A partir do momento em que começou a aumentar sua extensão vocal, ele conseguiu entoar pequenas canções, como “A Barquinha”, corretamente. Exercitando essa canção como vocalise, subindo de meio em meio tom, ele conseguiu cantar na região média sem dificuldade.

Para cantar canções com maior extensão como “Frère Jacques”, que tem um salto para uma nota mais aguda na 3ª frase, ele apresenta mais dificuldade de precisão. Porém, considerando a situação inicial, Antonio Luiz apresentou sensível melhora de afinação e, devido a seu interesse na questão, continuará progredindo se tiver orientação individual.

3.3.6.3.10 Samuel

Tem 10 anos, está na escola desde a 1ª série e seu rendimento escolar deixa a desejar por causa de sua indisciplina. Samuel é muito disperso e sua dificuldade de concentração dificulta a assimilação de conceitos e atitudes. É um aluno que necessita ser constantemente alertado para que participe da atividade proposta. Ele não possui dificuldade em cantar na região aguda, mas sua voz é muito instável indo do agudo

para o grave sem nenhum controle. Além disso, é muito tenso, enrijece o pescoço e os ombros quando canta, emitindo uma voz anasalada sempre que se distrai.

O maior problema é fazer com que Samuel relaxe, se concentre e controle a emissão vocal, sem apertar o som que produz e sem passear pelas alturas, o que é muito difícil para ele. Durante as atividades vocais ele tomou consciência de como usava sua voz equivocadamente e passou a se esforçar para melhorar os resultados, mas ainda precisa de acompanhamento individual para aprender a controlar seu mecanismo vocal.

Analisando os casos acima, podemos ver a variedade de problemas que podem ocorrer num grupo grande de crianças. O acompanhamento individual permite que essas peculiaridades sejam detectadas e possam ser trabalhadas com mais direcionamento. Mas, vivenciando a experiência desta pesquisa-ação, percebi que esse cuidado e atenção individual têm que ser iniciados o quanto antes, para não haver o risco do aluno não solucionar o problema antes da puberdade ou antes que não tenha mais aulas de música. A hipótese é que, cuidando dos problemas vocais mais cedo, talvez seja possível resolver ou minorar a desafinação das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi resolver problemas de desafinação em crianças que não desenvolveram a voz cantada com as medidas comuns adotadas em aulas de canto coletivo, tais como a prática em conjunto, o modelo vocal do professor e o modelo dos colegas.

A metodologia da pesquisa-ação foi adotada por ter como objetivo a resolução de um problema, o aumento do conhecimento a respeito do assunto e a tomada de consciência da importância da resolução desse problema por profissionais da área.

Considerando as dificuldades enfrentadas durante a realização da pesquisa e os resultados obtidos após o período da experiência, ficou provado, como já era esperado, que as diferenças individuais fazem com que uma única estratégia não seja suficiente para resolver o problema de todos os envolvidos. O plano traçado para ser aplicado a todos os alunos em conjunto, ajudou a atingir o objetivo com alguns, mas não funcionou para outros.

Tomada uma nova medida de ação, o trabalho individual mostrou-se rapidamente eficaz em alguns casos, mas menos eficiente em outros, que mostravam a necessidade de mais tempo para alcançar melhoras mais significativas.

Por isso, nos parece que a preocupação com a voz do aluno deve começar com a entrada da criança na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental. É claro que, nessa idade, a criança desafinada ainda irá percorrer o caminho do amadurecimento de seu aparelho vocal, mas, diagnosticada precocemente a desafinação, deve-se cuidar do problema adotando todas as medidas técnicas conhecidas e mantendo constante cuidado e atenção com o aluno que apresentar um problema mais persistente de desafinação. Definitivamente, deixá-lo aos cuidados do grande grupo, para que aprenda apenas ouvindo os colegas ou o professor, não vai ajudá-lo suficientemente.

A escola, como instituição educacional, possui uma atividade intensa, envolvendo muitas programações, muitos professores e obviamente, os alunos, que devem responder e cumprir tarefas, além de participar de todas as atividades previstas no calendário escolar. O tempo é curto para tantos compromissos. Por isso, se quisermos alcançar um bom resultado na resolução de problemas, a estratégia deve

ser bem elaborada e desenvolvida durante o tempo necessário para obtenção de resultados.

No caso da desafinação vocal, estou certa que esse objetivo deve ser perseguido durante os cinco primeiros anos de Ensino Fundamental, até a criança atingir a idade de 10/11 anos, quando estará com o aparelho vocal amadurecido. A partir dessa idade, o próximo estágio de desenvolvimento do mecanismo vocal será a muda de voz; se a afinação não tiver sido alcançada e estabelecida, a situação ficará mais difícil de ser resolvida. Os alunos já estarão na adolescência, envolvidos com outros interesses, e no caso da escola onde foi realizada esta pesquisa, por exemplo, eles já não terão mais aulas de Música a partir do segundo ciclo, ou seja, do 6º ano do Ensino Fundamental.

A preocupação com a voz infantil tem que estar sempre presente, desde o primeiro contato com o aluno na sala de aula. Detectar precocemente os problemas e trabalhar neles o mais cedo possível, certamente irá criar maiores possibilidades de solução dos mesmos.

Durante a realização da pesquisa muitas incertezas permearam o trabalho; havia uma grande dúvida sobre a maneira de abordar os alunos para trabalhar a desafinação vocal. Por isso, fui clara e sincera com eles a respeito do motivo de estarmos trabalhando separadamente. Procurei não usar a palavra desafinado, mas expliquei que eles precisavam encontrar a voz cantada e exercitá-la, para cantar notas agudas com facilidade. Os alunos reagiram com muita naturalidade, não se sentindo diminuídos por essa condição, mas mostrando-se muito dispostos a superar suas dificuldades. Foi uma experiência muito gratificante, em que, mais uma vez, senti a grande responsabilidade diante da confiança que os alunos depositam em seus professores.

Outra questão instigante foi fato dos alunos já possuírem algum tempo de experiência em canto coletivo e ainda não conseguirem cantar satisfatoriamente. Apesar de estar embasada num referencial teórico e prático, havia insegurança a respeito da eficácia das atividades escolhidas. Mas, com o passar do tempo, pude constatar que tudo o que foi feito foi de real ajuda na direção da solução da questão.

Como resultado da experiência, pude notar que, ao final dos encontros, os alunos se sentiram felizes em vencer um desafio proposto a eles por mim: encontrar a voz cantada. Aqueles que conseguiram resolver a questão disseram que, apesar de terem sentido muita dificuldade em executar as atividades propostas, perceberam as

mudanças em sua voz e que, agora, conseguem cantar “melhor”, “mais agudo”, “com mais facilidade”, segundo seus depoimentos. Os demais, apesar de não se sentirem completamente independentes, ainda assim, acham que seu canto melhorou e que também aprenderam a lidar melhor com a voz cantada. Esses alunos necessitam de mais tempo para amadurecer, mas já demonstram ter consciência de sua situação vocal.

O Ensino Fundamental, agora com nove anos de duração, acrescenta um ano a mais de ensino musical nas escolas que já têm a disciplina Música na matriz curricular. É o caso da escola Maria Theodora, onde os alunos terão aulas de Música durante cinco anos, um a mais do que tem a turma atual, começando a prática do canto aos seis anos de idade. Essa situação será a mesma em todas as escolas públicas e particulares que adotam o ensino musical, pois em 2011, a transição para nove anos deverá estar terminada.

O levantamento do referencial teórico fez com que eu repensasse a minha prática pedagógica, passando a adotar novas medidas e prioridades no ensino musical das crianças, no que diz respeito à desafinação vocal. Acredito que esse procedimento de busca de novos caminhos e soluções deve permear a atividade docente e tenho agido nesse sentido com o intuito de levar uma prática musical eficaz e prazerosa aos meus alunos.

A partir de 2010, as atividades de afinação vocal serão iniciadas com os alunos dos primeiros anos, diagnosticando e acompanhando de perto os que apresentam problemas de desafinação. Acredito que com esse acompanhamento longitudinal durante 5 anos, os alunos terão a oportunidade de resolver suas deficiências de afinação através da pedagogia. Com o tempo, poderei constatar se um ano a mais de canto coletivo e um treinamento precoce diminuiu a porcentagem de alunos desafinados; será mais um dado a ser analisado no conjunto de situações que fazem parte dessa problemática.

Creio que com a medida de cuidado com a voz infantil de crianças que estão sob nossa responsabilidade educacional-musical, estaremos contribuindo para a obtenção de uma habilidade que acompanhará o indivíduo por toda sua vida, proporcionando a ele a possibilidade de desfrutar dos benefícios do fazer musical através do canto.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo, Paulinas, 2009.

BEHLAU, Mara. **Higiene vocal infantil**. São Paulo, Lovise, 1997.

BEHLAU, Mara e REHDER, Maria Inês. **Higiene vocal para o canto coral**. Rio de Janeiro, Revinter, 1997.

BARTLE, Jean A., BALDWIN, Eileen, BEAUPRÉ, Linda. **A young singer's journey**: an integrated approach to musical literacy. Chapel Hill, Hinshaw Music, 2006.

CHEVITARESE, Maria José. **A questão da afinação no coro infantil discutida a partir do “Guia Prático” de Heitor Villa-Lobos e das “20 Rondas Infantis” de Edino Krieger**. 1996. Dissertação (Mestrado em Música) – Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO.

EMERSON, Roger. **Sing 6, 7, 8!**: 50 ways to improve your elementary or middle school choir. Milwaukee, Hal-Leonard, 2008.

FEIERABEND, John M. **The book of pitch exploration**: can your voice do this? Chicago, Gia Publications, 2003.

FERREIRA, Léslie. **Trabalhando a voz**. São Paulo, Summus, 1988.

FIGUEIREDO, Sérgio L. Ferreira de. **A regência coral na formação do educador musical**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Brasília, 2006. p.885-889.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo, UNESP, 2005.

FORCUCCI, Samuel L. **Help for inaccurate singers**. *Music Educators Journal*, 1975; 62; 57-61.

GAINZA, Violeta H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo, Summus, 1988.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GOETZE, Mary. **Helping children who don't sing tunefully**. Seminário de Educação Musical, 2003, não publicado.

GUERRINI, Susan. **The developing singer: comparing the singing accuracy of elementary students on three selected vocal tasks**. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 167 (2006), 21-31.

HALL, Clare. **Gender and boys' singing in early childhood**. *British Journal of Music Education*, 22 (2005), 5-20.

HARRISON, Scott D. **A perennial problem in gendered participation in music: what's happening to the boys?** *British Journal of Music Education*, 24 (2007), 267-280.

ILARI, Beatriz. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba, UFPR, 2006.

_____. **A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos**. *Revista Eletrônica de Musicologia*, 9 (2005),

LECK, Henry. **Vocal techniques for the young singer**. Indianapolis, Colla Voce, 2000.

_____. **Dez idéias essenciais para o regente coral**. São Paulo, GranFinale, 2002. Não publicado

LOUREIRO, Alícia M.A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. 5.ed. Campinas, Papirus, 2007.

PAYNTER, John. **Music in the school curriculum: why bother?** *British Journal of Music Education*, 19 (2002), 215-226.

PENNA, Maura. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola:** uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, 19 (2008), 57-64.

RAO, Doreen. **We will sing:** choral music experience. New York, Boosey & Hawkes, 1993.

RAO, Doreen, PERISON, Bill. **Circle of sound voice education:** a contemplative approach to singing through meditation, movement and vocalization. London, Boosey & Hawkes, 2005.

ROCHA, Carmen Mettig. **Recordações da infância.** São Paulo, Musicália, 1976.

_____. **Canções pedagógicas para a iniciação musical.** São Paulo, Ricordi, 1972.

SACKS, Oliver. **Alucinações musicais:** relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo.** São Paulo, UNESP, 2001.

SILVA, Elias Moreira da. **Técnica vocal para a voz infantil:** palestra preparada para o Gran Finale 2005. Não publicado.

SIMÕES, Raquel Marques. **Canções para educação musical.** Lisboa, Ci Sarl, s.d.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3.ed. São Paulo, Cortez, 1997.

SOBREIRA, Sílvia. **Desafinação vocal.** Rio de Janeiro, Musimed, 2003.

TAME, David. **O poder oculto da música.** São Paulo, Cultrix, 1993.

TAFFURI, Johannella e VILLA, Donatella. **Musical elements in the vocalisations of infants aged 2-8months.** *British Journal of Music Education*, 19 (2002), 73-88.

TELFER, Nancy. **Singing high pitches with ease:** strategies and solutions for conductors, conductors-in-training and voice teachers. San Diego, Kjos Music Press, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo, Cortez, 2008.

OBRAS CONSULTADAS

AMARAL, Kleide Ferreira do. **Pesquisa em música e educação**. São Paulo, Loyola, 1991.

ANTUNES, Celso. **Jogos para bem falar**. Campinas, Papirus, 2003.

AUSTIN, Stephen F. **Building strong voices**: twelve different ways. *Choral Journal*, Dec. (2007), 55-66.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília, Liber Livro, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, Parábola, 2008.

CROWTHER, Duane S. **Teaching Choral Concepts**. Utah, Horizon, 1981.

DINVILLE, Claire. **A técnica da voz cantada**. Rio de Janeiro, Enelivros, s.d.

DRAHAN, Snizhana. **Ouvir a voz**: a percepção da produção vocal pelo regente coral – método e formação. Dissertação de mestrado – Escola de Comunicações e Artes. São Paulo, USP, 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo, Perspectiva, 2005.

FEIERABEND, John M.. **The book of echo songs**: I'll sing after you. Chicago, Gia Publications, 2003.

FREIRE, Vanda & CAVAZOTTI, André. **Música e pesquisa**: novas abordagens. Belo Horizonte, Escola de Música da UFMG, 2007.

GARDNER, Howard. **Mentes extraordinárias**. Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

GUZMÁN, Tony. 44 maneiras em que os problemas de disciplina são causados pelo regente. Projeto Guri – Oficina, 2009. Não publicado.

HALLAN, Susan. **Sex differences in the factors which predict musical attainment in school aged students**. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162 (2004), 107-115.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro, Objetiva, 1998.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Alda & CAJAZEIRA, Regina. **Educação musical no Brasil**. Salvador, P&A, 2007.

PIMENTA, Selma G & FRANCO, Maria Amélia. **Pesquisa em educação**. São Paulo, Loyola, 2008.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **O ensino da regência coral**. São Paulo, Tese de Livre-docência – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2003.

STOLLERY, Pete e MCPHEE, Alastair D. **Some perspectives on musical gift and musical intelligence**. *British Journal of Music Education*, 19 (2002), 89-102.

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

WILLEMS, Edgar. **Educacion musical**. Buenos Aires, Ricordi, 1966. 4v.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMAS DE BIBLIOTECAS. Citações e notas de rodapé. Curitiba, UFPR, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMAS DE BIBLIOTECAS. Periódicos e artigos de periódicos. Curitiba, UFPR, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMAS DE BIBLIOTECAS. Teses, dissertações, monografias e outros trabalhos acadêmicos. Curitiba, UFPR, 2007.

WERBECK-SVARDSTROM, Valborg. **A escola do desvendar da voz**. São Paulo, Antroposófica, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1- Pedido de autorização para realização da pesquisa

Barueri, 24 de abril de 2009

À Sra.
Neide Lúcia M. José
Superintendente da FIEB

Estou cursando mestrado em musicologia na Escola de Comunicações e Artes da USP desde 2007, devendo entregar minha dissertação até setembro de 2009. O tema escolhido foi a voz infantil, já que meu trabalho em educação musical tem como foco o canto coletivo. Dentro desse tema, o problema levantado foi a dificuldade que algumas crianças apresentam em acompanhar uma linha melódica na altura e intervalos musicais propostos, ou seja, "afinar" o canto, apesar da prática vocal em grupo.

Escolhi a metodologia da pesquisa-ação, diagnosticando um problema e propondo soluções para a questão, além de validar as propostas encontradas no referencial teórico.

Tenho realizado atividades em grupo tentando resolver essa questão como parte do trabalho pedagógico em sala de aula, mas sinto a necessidade de uma atividade mais específica e individual com os alunos que apresentam essa dificuldade.

Como isso envolveria os alunos em horário extra-classe, a citação do nome da escola na dissertação e possível uso de imagem dos alunos, venho pedir orientação e permissão para realização da pesquisa-ação nos meses de maio e junho de 2009.

Grata pela atenção,

Profª Judith Iwamoto

Ho
Depto. Jurídico
Solicito, por
favor, orientações
e que fazer.
Grata
marina

Mariana Chaves Florêncio
RG: 4.654.688
Diretora Escolar

A Diretora Escolar
Sra. Mariana,

Desde que a citação
o nome da escola é pos-
sível uso de imagem
os alunos não tenha
um lucro lucrativo e nem
exatário, não encontro
dile para tal.

Saliento que, no caso
os alunos, há a necessi-
dade de uma autori-
zação dos pais/respon-
sáveis para evitar-se
futuros problemas.

06/05/09

Mariana Chaves Florêncio
OAB/SP 287.725

Anexo 2 – Pedido de autorização de participação do aluno

Senhores pais,

Estou cursando mestrado em musicologia, devendo entregar minha dissertação até setembro de 2009. O tema escolhido foi a voz cantada infantil e o problema levantado, a dificuldade que algumas crianças apresentam em acompanhar uma linha melódica na altura e intervalos propostos apesar da prática vocal em grupo.

Tenho realizado atividades tentando resolver essa questão como parte do trabalho pedagógico em sala de aula, mas sinto necessidade de uma pesquisa com grupos menores de alunos, para ajudá-los a “encontrar” sua voz cantada. Participarão dessa pesquisa-alunos que apresentem essa característica e alunos que já possuam essa habilidade para que sirvam de monitores.

Esses encontros acontecerão de maio a agosto de 2009 no horário normal de aula, porém fora do horário da aula de música, com autorização do professor da disciplina e sem prejuízo para o aluno.

Os encontros serão filmados para análise e o material será editado num DVD que talvez faça parte da dissertação como anexo. Por isso, necessito da autorização dos senhores para uso de imagem e citação do nome do aluno no trabalho.

Desde já agradeço a colaboração na possível participação de seu(sua) filho(a).

Profª Judith Iwamoto

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação do(a) aluno(a) _____
da 4ª série _____

nas atividades vocais bem como o uso de imagem e citação de seu nome na dissertação de mestrado da professora Judith de Souza Coimbra Iwamoto.

Barueri, 15 de maio de 2009.

Assinatura do responsável