



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

LEONARDO LOPES LOURENÇO DO RIO

**ALGUÉM CANTANDO: CANTO COLETIVO E DESENVOLVIMENTO DA
MUSICALIDADE TONAL NO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2023

LEONARDO LOPES LOURENÇO DO RIO

ALGUÉM CANTANDO: CANTO COLETIVO E DESENVOLVIMENTO DA
MUSICALIDADE TONAL NO ENSINO MÉDIO

Proposta Pedagógica de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação Profissional em Artes (PROF-Artes) do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Artes. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R452a Rio, Leonardo Lopes Lourenço do.
Alguém Cantando : Canto Coletivo e Desenvolvimento da Musicalidade Tonal no Ensino Médio / Leonardo Lopes Lourenço do Rio. – 2023.
80 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior.

1. Musicalidade Tonal. 2. Canto Coral. 3. Audição. I. Título.

CDD 700

LEONARDO LOPES LOURENÇO DO RIO

ALGUÉM CANTANDO: CANTO COLETIVO E DESENVOLVIMENTO DA
MUSICALIDADE TONAL NO ENSINO MÉDIO.

Proposta Pedagógica de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós
Graduação Profissional em Artes
(PROF-Artes) do Instituto de Cultura e
Arte da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial à obtenção de título
de Mestre em Artes.

Aprovado em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos estranhos, introvertidos, desajustados
e envergonhados, aos que comungam
com palavras sons e escutas, suas vidas,
dores e gozos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus genitores, Eliene Celestino Lopes e Lourenço do Rio, que me presentearam com a dádiva da vida e cada qual da sua maneira, propiciaram que eu pudesse seguir minha pulsão musical de vida.

Agradeço a meus primeiros mentores artísticos, José Nobre, esposo de minha mãe, e Marcos Rio, meu tio, ambos me provocaram para as potencialidades da Arte em minha vida, sem eles jamais teria entrado na dança de tocar e cantar.

Agradeço a minha amada companheira, Beatriz Braun, pelas longas horas de reflexões conjuntas, partilhas musicais, políticas e muitas outras, pelo seu apoio contínuo aos meus projetos e ideias.

Agradeço a minha amiga Eudenia Magalhães, que sempre me incentivou e insistiu para que continuasse minha formação acadêmica.

Agradeço a meus amigos, que por diversas vezes me acolheram em momentos de dúvida sobre minha capacidade de finalizar este trabalho.

Agradeço aos fundadores do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará em Fortaleza, sem uma graduação como essa para me acolher após o fim do Ensino Médio minha história seria muito diferente

A todos os meus professores de Música e de ensino de Música, dentre os quais destaco: Erwin Schrader, Alessandra Araújo, Elvis Matos, Gerardo Viana Junior, Valéria, Marta de Carvalho, Consiglia Latorre, Tarcísio de Lima, Daniel Sombra, Alvany, Silvana, Izaíra Silvino.

Ao meu orientador, Gerardo, por acolher os problemas que enfrentei na produção deste trabalho e sua dedicação pertinaz em me guiar nesta caminhada.

Aos integrantes das bancas de qualificação e defesa. Agradeço a disponibilidade para examinar cuidadosa e construtivamente meu trabalho foi de suma importância.

E por fim, agradeço aos estudantes envolvidos direta ou indiretamente nesta pesquisa, sem eles nada disso existiria.

Axé!

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, constitui-se em uma pesquisa-ação sobre a prática como professor-pesquisador em uma turma de disciplina eletiva de Canto Coletivo que atende estudantes do Ensino Médio, em específico estudantes do 1º ano, de uma escola de tempo integral, tendo como objetivo analisar as contribuições da prática de Canto Coletivo no desenvolvimento da Musicalidade Tonal. A problemática desta proposta de pesquisa surge a partir da observação da dificuldade dos estudantes em compreender o discurso musical, em específico, o aprendizado e consolidação de melodias de canções populares em arranjos em uníssono e polifônicos. Buscando intervir positivamente neste contexto, encontramos em Gordon (2000), entendimentos a respeito do desenvolvimento da musicalidade, especialmente no conceito de pensamento musical da audição, caminhos para mediar a construção de uma consciência musical que possa dar autonomia aos estudantes. Surgem também como referenciais desta proposta de pesquisa: Freire (1970), Silvino (2011), Matos (2022) e Benvenuto (2012), quanto à função da educação para a autonomia, sensível e humana no ensino básico, e Amato (2017), Goldemberg (1995), Moraes (2015) e a experiência vivenciada pelo autor no Coral da UFC entre 2012 e 2015 apontando as possibilidades do Canto Coletivo como espaço de formação humana e musical. Para coleta e construção de dados, propomos o diário de campo, grupo focal e uma avaliação de audição consolidada, baseada no modelo do aplicativo de Gordon (2000) *Advanced Measures of Music Audiation*. Para a análise dos dados, fizemos uso da técnica de triangulação, combinando métodos e fontes de coleta de dados. Por fim, trazemos como resultados da pesquisa: a elaboração de uma avaliação própria baseada no *AMMA* resolvendo problemáticas a respeito de sua aplicação no contexto escolar, observamos a progressão na acuidade melódica dos estudantes, vinculando-a a prática de exercícios de desenvolvimento da audição e ao canto, aferindo estes resultados através do teste adaptado de audição e de registros do diário de campo, relatos dos estudantes e apresentações musicais desenvolvidas durante o processo.

Palavras-chave: musicalidade tonal; canto coral; audição.

ABSTRACT

The present research, of a qualitative nature, constitutes an action research on the practice as a teacher-researcher in a class of elective Collective Singing for high school students, specifically 1st-year students, in a full-time school. The objective is to analyze the contributions of Collective Singing practice in the development of Tonal Musicality. The problem of this research proposal arises from the observation of students' difficulty in understanding musical discourse, specifically, the learning and consolidation of melodies of popular songs in unison and polyphonic arrangements. Seeking to positively intervene in this context, we found insights from Gordon (2000) regarding the development of musicality, especially in the concept of musical thought through audiation, which provide pathways to mediate the construction of a musical consciousness that can empower students. Also serving as references for this research proposal are: Freire (1970), Silvino (2011), Matos (2022), and Benvenuto (2012), regarding the role of education in fostering autonomy, sensitivity, and humanity in basic education, as well as Amato (2017), Goldemberg (1995), Moraes (2015), and the author's experience in the UFC Choir between 2012 and 2015, highlighting the possibilities of Collective Singing as a space for human and musical development. For data collection and construction, we propose the use of field journals, focus groups, and a consolidated audiation assessment, based on Gordon's (2000) Advanced Measures of Music Audiation application model. For data analysis, we employed triangulation techniques, combining methods and data sources. Finally, the research results include the development of a custom assessment based on AMMA, addressing issues related to its application in the school context. We observed an improvement in the students' melodic acuity, linking it to the practice of audiation development exercises and singing, assessing these results through the adapted audiation test, field journal records, student reports, and musical presentations developed during the process.

Keywords: tonal musicality; choral singing; audiation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Opções de resposta do <i>AMMA</i>	49
Figura 2 - Exercício 1 - Pedal e Melodia em D Maior.....	56
Figura 3 - Peixinhos do Mar - Letra adaptada por Leonardo Rio.....	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	OBJETIVOS	13
3	REFERENCIAL TEÓRICO	15
3.1	Função da Música na Educação Básica.....	15
3.2	Canto coral, fazer musical coletivo e formação humana.....	17
3.3	Musicalidade, Pensamento Musical e Audição.....	26
3.3.1	<i>Tipos e Estágios de Audição</i>	28
3.3.2	<i>Tipos de audição enfocados neste trabalho</i>	30
3.3.3	<i>Estágios da audição enfocados nesta pesquisa.....</i>	32
3.3.4	<i>Sequências de aprendizagem musical e competências musicais</i>	35
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA	37
4.1	Natureza da pesquisa	37
4.2	Pesquisa-ação como ferramenta de solução de problemáticas educacionais.....	38
4.3	Campo da pesquisa.....	39
4.4	Sujeitos da pesquisa.....	43

4.5	Instrumentos de coleta e construção de dados	43
4.5.1	<i>Diário de Campo</i>.....	43
4.5.2	<i>Grupo Focal</i>.....	44
4.5.3	<i>Teste de avaliação de nível de audição baseado no AMMA</i>.....	45
4.6	Análise de dados.....	49
5	RESULTADOS	50
5.1	Teste de Audição adaptado	50
5.2	Rotinas de Aula.....	52
5.3	Aplicações do teste de audição adaptado.....	57
5.4	“Porque o canto existe”.....	61
5.5	“Todo artista tem de ir aonde o povo está”.....	64
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICE A – TESTE DE AUDIÇÃO.....	74
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA GRUPO FOCAL	76
	APÊNDICE C – PLANO DE AULA #1.....	77
	APÊNDICE D – PLANO SEMESTRAL DE ATIVIDADE ELETIVA.....	79

1. INTRODUÇÃO

Em meu primeiro ano como professor do Ensino Médio, sentia grande resistência dos estudantes em experimentar a música. Cantar e usar o corpo para fazer música era entendido como algo incompatível com a sala de aula, considerado até como “enrolação de aula”¹. Uma quantidade considerável dos estudantes se incomodava com a dinâmica mais interativa da aula, que exigia que eles participassem mais ativamente. Com o tempo, alguns alunos pediam alternativas como fazer um trabalho escrito ao invés de uma atividade prática, o que gerava uma dinâmica desconfortável para mim e acabava desmotivando alunos que estavam se propondo a participar.

O ensino tradicional é duro e enraizado na *doxa* da comunidade escolar. Dessa forma, comecei a criar espaços de educação musical além do tempo de sala de aula regular, em meu horário de planejamento ou fora do expediente, praticamente um trabalho voluntário: grupos de canto, violão e percussão que se reuniam em contraturno em algumas escolas onde trabalhei. Esta dinâmica, todavia, era cansativa e difícil de se manter, pois era um trabalho extra em uma jornada de trabalho já extensa, e esses projetos paralelos acabavam por não vingar dentro de minha experiência. Isso me levou a buscar modalidades de ensino que abrissem mais espaço para o ensino da música, sendo uma delas as escolas de tempo integral da rede do estado do Ceará.

Em 2019, ao me transferir de uma escola regular de tempo parcial para uma de tempo integral² na rede estadual, tive a oportunidade de ofertar uma disciplina eletiva³ de Canto Coletivo⁴, contando com cem minutos de aula semanal. Esse ganho de tempo abriu horizontes e possibilidades, tirando parcialmente o foco do problema em questões limitantes como o tempo de aula e da resistência de alunos

¹ Expressão coloquial usada para descrever quando um docente supostamente propõe atividades apenas para preencher o tempo da aula, sem valor pedagógico ou de ensino e aprendizagem.

² Nas Escolas de Tempo Integral da rede estadual do Ceará, adicionam-se aos componentes curriculares obrigatórios cinco disciplinas eletivas por semestre, totalizando nove aulas por dia: cinco durante a manhã e quatro durante a tarde.

³ Eletivas são disciplinas ministradas em modalidade semestral e que os estudantes podem escolher dentre um leque de oferta que a escola oferece através de seus professores, nesse sentido isso dá certa autonomia de escolha curricular aos estudantes, algo que pode tornar sua participação mais engajada.

⁴ O canto coletivo se configura enquanto prática de canto envolvendo grupos com quatro ou mais cantores, não necessariamente com divisão de vozes. Diferencia-se do canto coral pela quantidade de cantores e pelos arranjos vocais.

que não teriam interesse na prática de música, dado que aqui os estudantes escolheriam participar da disciplina.

As disciplinas eletivas, espaço onde minha pesquisa se desenvolve, são disciplinas ofertadas, com apoio da gestão escolar, no formato de cursos semestrais sobre alguma temática escolhida pelos professores que as ministram, podendo partir de um catálogo organizado pela SEDUC-CE⁵ ou serem criadas a partir de propostas do professor ou das demandas dos estudantes.

Com frequência são ofertadas eletivas de reforço a alguma matéria do currículo tradicional⁶ como, por exemplo, "Matemática para o ENEM", "Produção textual" etc. Na escola específica onde atuo, há uma certa normalização de ver essas disciplinas como um complemento secundário das disciplinas obrigatórias por parte da comunidade escolar. Em diversos momentos, são planejadas ações escolares focando em outras dimensões do aprendizado no horário dedicado às eletivas, como feiras de ciências, provas simuladas do ENEM, provas diagnósticas de português e matemática, provas de segunda chamada etc. Além disso, não há notas avaliativas atreladas às disciplinas eletivas.

É possível observar que todos esses fatores citados, pertencentes à cultura escolar, acabam por tornar secundárias as disciplinas eletivas na visão dos estudantes e da comunidade escolar. Isto acaba diminuindo aos poucos o sentido de importância que a disciplina tem para eles. Desde que entrei na escola, insisto na relevância de evitar esse tipo de prática em detrimento do valor dessas disciplinas no imaginário dos estudantes, e isso vem mudando gradativamente.

Todavia, a cultura não muda da noite para o dia, e alguns professores não veem sentido nessa disputa. Logo, mesmo com mudanças gradativas, as eletivas ainda estão em uma posição secundária dentro da escola, algo que certamente levará bastante tempo para ser modificado e demandará, também, uma ampla conscientização do corpo docente e dos gestores nesse sentido. Acredito também que essa desvalorização, especialmente em suas manifestações ligadas às Artes, possui uma conexão mais profunda que a comunidade escolar diretamente, mas faz parte dessa estrutura da escola tradicional, que vincula-se à consolidação do capitalismo tardio dentro da escola, no sentido de torná-la à prova de revoluções

⁵ Secretaria de Educação do Ceará

⁶ Utilizo aqui tradicional contemplando as disciplinas escolares como português, matemática, história, geografia, artes, biologia, etc.

ideológicas anticapitalistas. Nesse sentido, o professor Dr. Elvis Matos, membro da banca de qualificação e de defesa desta pesquisa, enuncia, em carta a mim direcionada com seus apontamentos sobre a qualificação, uma reflexão crítica à forma como eu direcionava essa culpabilização a uma comodidade da comunidade escolar:

Na escola as subjetividades são desconsideradas para que os sujeitos se sujeitem ao que é necessário para uma vida social desigual e desumana. Desta maneira, a dificuldade de se realizar um trabalho com artes é sintoma da inexistência de um trabalho formativo mais profundo. Ao invés de fortalecer os indivíduos através do desenvolvimento de autonomias, a escola se presta a simples adequação dos sujeitos à realidade, mas aí não há uma busca por comodidade, apenas instinto de sobrevivência. (Matos, Elvis. [Carta em correio eletrônico]. Destinatário: Leonardo Lopes Lourenço do Rio. 2022. Arquivo pessoal do pesquisador.)

Dessa forma, as dificuldades encontradas na dinâmica cotidiana da escola, são de origem mais ampla que apenas a comunidade escolar em si, sendo advindas do modelo escolar já inadequado à realidade dos estudantes, as influências do mercado financeiro na escola visando expandir uma educação que atenda à lógica neoliberal, que individualiza e vincula uma ideia de produção e sucesso aos estudantes, inserindo-os em um imaginário coletivo de que são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento e ascensão na escada social capitalista. Em suma, esse lugar, para muitos estudantes, é um espaço de reprodução de violências sociais, resultando em uma inadequação dos estudantes ao espaço escolar, que buscam ali, apesar de tudo isso, sobreviver e superar esses e outros desafios do cotidiano.

Retornando ao tema das eletivas no ensino de tempo integral em específico, apesar do ganho de tempo e do novo público, reduzido e mais engajado⁷ no aprendizado em Música, pude ainda observar a resistência e dificuldade dos estudantes em aprender arranjos que usassem polifonias⁸ vocais mais complexas, além da dificuldade da consolidação de uma prática de música com arranjos mais profundos que a monodia⁹. Observei, também, que, mesmo na monodia, os estudantes apresentavam frequentemente dificuldade de identificar diferenças de

⁷ As turmas de eletivas são reduzidas em relação às turmas regulares, costumando ter no máximo vinte alunos, costumam ser também mais engajados por terem ativamente optado por uma disciplina de seu interesse.

⁸ Quando há uma ou mais melodias diferentes sendo cantadas simultaneamente por vozes diferentes em um grupo vocal ou instrumental.

⁹ Música que possui apenas uma melodia sendo cantada por um ou mais cantores.

altura do som. Ao aprenderem melodias por repetição, muitos acertavam as palavras cantadas, mas apresentavam dificuldades em reconhecer os padrões melódicos da canção. Pensando nisso, passei a me questionar sobre como o aprendizado musical poderia ser mais significativo para os estudantes e como eles poderiam incorporar o entendimento da música, em específico, o aprendizado de melodias para além da repetição mecânica, mas um entendimento interno, onde pudessem imbuir de sentido as sensações e percepções sobre as alturas e durações dos sons e suas relações com outros sons.

Levando em consideração os pontos levantados anteriormente, este projeto tem como objetivo elaborar uma proposta pedagógica a partir da disciplina eletiva de “Canto Coletivo”, buscando compreender quais as contribuições e possibilidades do canto no processo de desenvolvimento da musicalidade dos estudantes de uma escola de ensino médio em tempo integral, compreendida a partir do conceito de audiação, definido por Gordon (2000).

2. OBJETIVOS

Esta pesquisa surge a partir de minha experiência como professor de uma disciplina eletiva de canto coletivo no ensino médio. Percebi, ao longo do tempo de docência, que os estudantes possuíam dificuldade de desenvolver seu entendimento de melodias, intervalos, ritmos e, por consequência, sua capacidade de executar harmonias vocais ou mesmo um uníssono majoritariamente afinado.

Outro fator que percebi é que os estudantes estavam sempre dependentes da minha orientação para adquirir novos conhecimentos em música, mesmo quando havia outros estudantes com mais experiência e que poderiam também compartilhar saberes, e só se voltavam para o aprendizado de música durante as aulas, uma vez por semana, não se engajando em práticas autônomas sem minha orientação, com exceção de alguns poucos que já participavam de outras práticas musicais, especialmente em igrejas.

Em minha experiência junto ao Coral da UFC, percebi que os estudantes do curso de licenciatura em Música que dele participavam, por receberem uma educação musical mais aprofundada e focada em ouvir e entender música, suponho especialmente na disciplina de Percepção e Solfejo, conseguiam aprender mais facilmente as melodias e seguir cantando-as de maneira correta.

Nesse coral, os estudantes com conhecimento musical se tornaram referências dentro dos naipes, dessa forma facilitando aos outros coristas o aprendizado das músicas, pois, ao cantarem juntos eles eram capazes de ir além do que se estivessem sozinhos, ou seja, esses agentes agiam como professores dentro do naipe.

Na escola, buscando resolver a dificuldade de compreender música de meus estudantes, *a priori* tentei inserir a prática de leitura musical, todavia, percebi que estava fazendo-o de maneira pouco efetiva, e os estudantes não conseguiam avançar, acabando por se desmotivarem e não verem sentido naquela aula. Passei a fazer um paralelo com o desenvolvimento da fala: os estudantes não conseguiriam aprender a ler e escrever música se não a entendiam no ouvido e em suas vozes, precisavam aprender a falar antes de escrever e no processo de falar é importante aprender a **pensar** Música. Como eu poderia ensiná-los a pensar a música? Como a prática do canto coral poderia facilitar o desenvolvimento desse pensamento musical?

O método que tradicionalmente aplicado em corais amadores, de cantar melodias para serem repetidas, não estava sendo efetivo, ao passo que propor a leitura musical também não funcionou. Assim, surge a temática desta pesquisa: da necessidade de encontrar uma forma de desenvolver a audiação¹⁰ dos estudantes em uma aula de canto coletivo. Deste questionamento, surgem meus objetivos de pesquisa:

Objetivo Geral: Analisar as contribuições da prática de canto coletivo no desenvolvimento da musicalidade tonal dos estudantes.

Objetivos Específicos:

1. Identificar estratégias aplicáveis ao desenvolvimento da audiação a partir do canto coletivo;
2. Compreender o processo de escolha do repertório musical a ser trabalhado em sala de aula para o desenvolvimento dessa audiação;
3. Avaliar objetivamente o desenvolvimento da audiação dos estudantes por meio de testes padronizados.

¹⁰ Audiação é a possibilidade de pensar música internamente, como definido por GORDON (2000), como se consegue pensar uma frase ou um conceito internamente antes de falar.

3. Referencial Teórico

Neste capítulo, apresento algumas fundamentações de diversos autores a respeito de educação musical, formação humana, processos de ensaio de canto coral e desenvolvimento da audição.

3.1 A Função da Música na Educação Básica

A escola, especialmente em sua prática cotidiana, segue, majoritariamente, o antigo método de ensino tradicional "bancário", como descrito por Paulo Freire (1970), aulas que são narrações a respeito da realidade, que é tratada como algo morto e estático, descrevendo-a em detalhes hermeticamente compartimentados. Nessa perspectiva, "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante." (Freire, 1970, p. 33). Essa abordagem instrucionista é algo que tende a tornar os estudantes meros repetidores de palavras memorizadas, sem que entendam seu sentido e seus desdobramentos no mundo real, e que percebam este de maneira crítica.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", melhores educandos serão. (Freire, 1970, p. 33)

Pessoalmente, cedi a esse método de ensino por parte da minha trajetória como professor, pois ensinar de maneira a propor outra forma de ensino e aprendizagem na escola requer pesquisa, estudo e preparação que, em vários momentos de minha caminhada, não possuía energia o suficiente para fazer. A carga horária de quarenta horas semanais, das quais vinte e sete deveriam ser em sala de aula, em vinte e sete turmas diferentes, é bastante cansativa.

Por vezes, busquei criar situações de aprendizado que quebrassem com a lógica do ensino bancário, seguindo minha intuição e experiências vividas durante minha formação e, provavelmente por falta de um planejamento mais sólido para isso, dentre outras problemáticas, não obtive o resultado esperado. Isso gerava frustração e resignação, e uma sensação de estar perdendo meu tempo tentando

construir algo naquele contexto, o que me levava a regredir ao método bancário e fazê-lo a contragosto, o que, em contrapartida, gerava mais frustração. Ressalto que os revezes que relato aqui não acontecem por acaso, mas são parte de um projeto de educação que tem o seu fracasso como objetivo.

Os professores que têm alunos demais e cursos demais, que ensinam a mesma matéria por muitos anos, que ensinam em escolas e faculdades que estão caindo aos pedaços ou que estão sujeitos a um período de provas atrás do outro, frequentemente não conseguem mais acreditar no que estão fazendo. (Freire e Shor, 2011, p. 87 *apud* Moraes, 2017, p. 77)

Ao me organizar para o ingresso no mestrado e após a reaproximação com a academia, busquei encontrar autores que pudessem me auxiliar a avançar na solução dessas problemáticas. O conceito de educação musical no qual me baseio neste trabalho vê a música e a possibilidade de fazer, sentir e compreendê-la, como parte do direito de viver plenamente, e propõe, como contraponto da formação racional-conteudista que domina o *métier* na docência escolar, uma educação dos sentidos, do sensível que “[...] busca contemplar outros conceitos, como: a capacidade de interpretação, a avaliação subjetiva e a análise espontânea e criativa.” (Benvenuto *et al*, 2012, p. 237).

Elvis Matos (2022) traz reflexões a respeito das “Reformas de Bolonha”, que trouxeram uma padronização dos currículos escolares, dando foco ao aspecto das consequências negativas para países como o Brasil, que são espoliados pelo imperialismo do capitalismo tardio. Este autor segue chamando atenção para “os interesses mercantis” (Matos, 2022, p. 133), que conduzem, de maneira acrítica, alguns educadores musicais a fomentar uma perspectiva de adestramento musical, longe de “provocarem o despertar de um pensamento crítico e reflexivo em si mesmos e nos sujeitos com os quais trabalham.” (Matos, 2022, p. 133).

Venho buscando, em contrapartida, trazer uma organização da construção do saber a partir da partilha de conhecimentos, onde os estudantes e o professor agem para o avanço mútuo, de forma a que possamos fomentar a autonomia, o raciocínio emancipatório e a conexão com o outro (o diferente). Desta maneira, busco desenvolver:

Um processo que nos fará aprendizes da partilha, seres solidários.
Um processo que nos deixará anos luzes distantes de todo o consumismo banal, um processo que pode nos deixar livres do afã de

acumular experiências e coisas mal sãs. Um processo educativo que nos fará aprendizados de uma autonomia que se heteronomiza. (Silvino, 2011, p. 38)

O professor como detentor do poder simbólico, inclusive de violência simbólica, em sala de aula, pode buscar descentralizar o processo educativo, trazendo os estudantes para a construção coletiva do aprendizado, construindo os caminhos pedagógicos a partir também das referências de vivência por eles trazidas. Cabe a reflexão de que:

Para formar indivíduos musicalmente aptos a expressar-se através da música e a executá-la como arte, é preciso considerar o lado humano e pessoal dos estudantes, é necessário contemplar sua formação integral e respeitar sua identidade. (Vanzela *et al*, 2018, p. 11)

Dessa forma, busco, através desta pesquisa-ação, dar um caráter crítico e significativo à experiência do estudante, em oposição ao caráter geralmente impositivo que a estrutura escolar imbui ao processo educativo. Não digo aqui que iria me anular em prol dos estudantes, pois isso tornaria-se uma violência contra minha própria subjetividade. A ideia aqui trazida é a de que se possa construir algo em conjunto, em parceria com os estudantes.

No tópico a seguir, trago contribuições a respeito da prática coral como possibilidade de espaço coletivo de aprendizado musical e de formação humana, em diálogo com algumas experiências formativas que vivi e autores que produziram a respeito.

3.2 Canto coral, fazer musical coletivo e formação humana.

O Canto Orfeônico, como modalidade de prática de canto coletivo de coral amador, é uma das referências para esse trabalho. Surgido na França no início do século XIX, ligada à primeira sociedade coral de nome *Orphéon* (Bevilacqua, 1933), teve importante função em difundir a prática de música na França e, posteriormente, na Espanha. Ele foi adotado nesses países por uma questão logística, pois instrumentos musicais eram - e são - caros e de difícil acesso, já a voz, faz-se acessível a quase todos. Outro motivo de sua adoção é a sua capacidade como instrumento de formação de uma coesão nacional e identidade de pátria através do canto.

Posteriormente, o Canto Orfeônico, como proposto por Villa-Lobos, se tornou a primeira experiência que buscou universalizar a educação musical no Brasil partindo do espaço escolar. Havia, como nas experiências anteriores, um forte caráter nacionalista atrelado a essa prática:

O nacionalismo era um fenômeno das nações marginais que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento. Não é difícil compreender por que a proposta encontrava terreno fértil no pensamento de Villa-Lobos. (Fonterrada, 2008, p. 213)

É importante destacar que, frequentemente, o envolvimento político das ações musicais de Villa-Lobos é criticado, como parte de ações que exaltavam a figura de um ditador e a pátria.

Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar... (Fonterrada, 1991, p. 25-28 *apud* Fonterrada, 2008, p. 214).

Vejo esse caráter político como mais um motivo para utilizar a Música, em específico a prática do Canto Coletivo, como uma ferramenta de agregar os indivíduos, porém na direção do fomento da autonomia colaborativa e solidária da classe trabalhadora ao invés do nacionalismo ufanista ou alienante. A Música, quando não é ocupada com esses valores, deixa livre a ação do senso comum ditado pelas dinâmicas de mercado em sua lógica individualista e excludente. É ingênuo propor uma educação sem conteúdo político, e cabe ao educador refletir a quem sua ação se endereça e que objetivos ela tem. A minha atuação tem **caráter popular** e de **serviço público**, especialmente voltada para a educação dos filhos da classe trabalhadora e ao povo cearense, como deveria ser a função de todo servidor público da rede estadual de ensino básico.

Entretanto, o desenvolvimento da afinação e da audição *per se* não são garantia de alavancar essa autonomia colaborativa que citei anteriormente, sendo este um processo na busca de auxiliar os estudantes a adquirir uma afinação mais precisa como algo necessário para a vivência do canto coral. Não posso descartar que isso é também um desejo pessoal, baseado no meu processo de conexão com a música. Como professor, também sou agente ativo da produção musical dirigida por mim e me insiro como artista que quer desenvolver um tipo ou estilo específico,

todavia, acredito que essa perspectiva de canto coral ainda possui valor na contemporaneidade, para além de apenas uma vontade ou desejo meu. Apesar da música popular midiática consumida pelos estudantes transitar por caminhos de construções musicais híbridas, onde a melodia muitas vezes tem menor relevância, vejo no canto coral tonal um valor como experiência musical significativa. A prática de música tonal não é um decreto absoluto sobre a prática da eletiva de canto a ser desenvolvida, mas é onde vislumbro o foco desta pesquisa, partindo de uma necessidade de buscar possibilidades de desenvolvimento da mesma.

Rita de Cássia Amato (2007) aponta para o poder da socialização do canto coletivo reiterado por Villa-Lobos que indicava a música como um fator intrinsecamente vinculado à coletividade “uma vez que ela é um fenômeno vivo da criação de um povo” (Villa-Lobos, 1987, p. 80 *apud* Amato, 2007, p. 217). A respeito das concepções sócio-educativo-musicais do canto coletivo, Villa-Lobos diz:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. [...] O canto orfeônico é uma das mais altas cristalizações e o verdadeiro apanágio da música, porque, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele integra o indivíduo no patrimônio social da Pátria. (Villa-Lobos, 1987, p. 87-88 *apud* Amato, 2007, p. 217)

Miriam Goldemberg (1995) traz que Villa-Lobos acreditava que, a partir da formação musical inserida no cotidiano da escola, incentivando uma vivência de sensibilização às manifestações artísticas, haveria uma “elevação artístico-musical do povo brasileiro.” (Goldemberg, 1995, p. 103). Percebo fragmentos de uma consolidação de aprendizados artístico-musicais em meus ex-alunos. Quando atuei como professor do ensino fundamental, no ano de 2017, onde desenvolvi prática de canto coletivo inspirada no Canto Orfeônico, cheguei a elaborar repertórios específicos para todas as turmas de Artes que atuava e uma canção em comum a todas as turmas. O repertório era um misto entre canções folclóricas, canções de MPB que fazem parte da minha vivência musical e canções sugeridas pelos estudantes. Ao fim do semestre letivo, todas as turmas se apresentaram umas para

as outras no pátio da escola. Ao final, todos cantaram juntos a canção “Noite Azul”, um maracatu cearense de autoria de Pingo de Fortaleza¹¹, em um grande coro.

Anos após esses alunos deixarem a escola e passarem a estudar em outra escola do bairro, que oferecia as séries mais avançadas, uma professora entrou em contato comigo através das redes sociais, pois havia visto seus alunos, meus ex-alunos, cantando juntos cirandas e maracatus na escola, ao questioná-los onde haviam aprendido aquelas canções, soube de mim. Percebe-se que essa experiência musical consolidou-se na memória desses estudantes, e a prática do canto coletivo semeou a Música como uma possibilidade expressiva natural deles, que o faziam de forma despretensiosa pela escola.

Villa-Lobos acreditava na prática do canto coletivo como um meio de formar adultos musicalmente alfabetizados (Goldemberg, 1995). Ressalto que o conceito de musicalmente alfabetizado que proponho desenvolver em minha pesquisa não se limita à mera leitura e escrita musical. Busco caminhos e ferramentas para uma conexão mais consciente com o discurso musical tonal, seus intervalos, melodias e possivelmente harmonias. Um entendimento que precede a leitura musical, a fala musical, relacionando sons entre si e criando uma consciência das mudanças de altura presentes no canto, para além de nota X ou Y há aqui também uma intenção de conectar-se com essas variações de alturas. Um processo similar ao desenvolvimento da familiaridade que desenvolvemos na prática inicial do instrumento, nesse caso com o instrumento voz.

Goldemberg (1995) compara o projeto de Villa-Lobos no Brasil ao projeto de Kodaly na Hungria e aponta para preceitos de uma filosofia educacional que compartilhava objetivos e soluções, apesar de não proporem uma metodologia própria. Essa filosofia educacional partia dos seguintes princípios:

1. A música é um direito de todos.
A todo o povo assiste o direito de ter, sentir e apreciar a sua arte, oriunda da expressão popular ... (Villa-Lobos, 1946, p. 498 *apud* Goldemberg 1995, p. 104)
2. em 1690 ... a idéia de que todos poderiam aprender a ler e escrever a sua própria linguagem era no mínimo tão ousado quanto a idéia de que todos podem aprender a ler música (Kodály, 1954, p. 201 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

¹¹ Vídeo da apresentação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4C7N95O3vQA>

3. A educação é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano.

A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude (Villa-Lobos, 1946, p. 498 *apud* Goldemberg 1995, p. 104)

4. Nenhuma outra disciplina pode servir ao bem estar da criança - físico e espiritual - tanto quanto a música; (Kodály, 1929, p.121 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

5. A voz cantada é o melhor instrumento de ensino porque é acessível a todos.

O ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica. (Villa-Lobos, 1946, p. 504 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

É uma verdade longamente aceita o fato do canto ser o melhor início para a educação musical. (Kodály, 1954, p. 201 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

Em relação ao ponto três em específico, após trabalhar em diversas escolas da cidade de Fortaleza e outras duas em Canindé, sei por experiência própria o quão difícil é adquirir instrumentos musicais para a prática de música escolar. A voz, justamente por ser acessível a todos, é um instrumento musical natural do ser humano ouvinte, e acredito que vivenciar uma experiência de fazer musical através dela é também uma forma de acessar nossa humanidade. Através da voz e da audição nos conectamos com os sons que nos rodeiam desde tenra idade. Seguindo aos princípios da filosofia educacional de Kodály e Villa-Lobos:

6. A música folclórica de alta qualidade deve ser utilizada no ensino musical.

O folclore é hoje considerado uma disciplina fundamental para a educação da infância e a cultura de um povo (Villa-Lobos, 1946, p. 530 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

... música folclórica não deve ser omitida nunca ... se não for por outra razão, que seja para manter viva ... o sentido das relações entre a linguagem e a música. (Kodály, 1951, p. 173 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

7. O aprendizado é mais significativo quando realizado em um contexto de experimentação.

Antes do aluno ser atrapalhado com regras, deve familiarizar-se com sons. Deve-se ensinar-lhe a conhecer os sons, a ouvi-los, a apreciar suas cores e individualidade. (Villa-Lobos, 1946, p. 496 *apud* Goldemberg 1995, p. 104))

Música não deve ser enfocada através do seu lado intelectual, racional, nem deve ser transmitida à criança como um sistema de símbolos algébricos, ou como a escrita secreta de uma linguagem com a qual ela não tem conexão. A forma correta deve abrir caminho para a intuição direta. (Kodaly, 1929, p.120 *apud* Goldemberg, 1995, p. 104)

Esses cinco pontos são visões de educação musical que também me coaduno, a Música como patrimônio da humanidade deve ser apropriada por todos, como um elemento da expressividade e sensibilidade humana. As melodias, canções e jogos musicais que fazem parte da cultura de um povo oferecem um arcabouço de possibilidades que já se encontram no imaginário de boa parte dos indivíduos daquela cultura, e ignorar esse repertório chega a ser deletério ao processo de musicalização.

Por fim, a perspectiva do aprendizado da Música como Música antes de buscar introduzi-la em entendimentos desnecessariamente teóricos e racionais, uma abordagem pré-figurativa, como indicou Koellreutter (Brito *apud* Moraes, 2017) algo também corroborado por Gordon: “[...] é insensato ensinar notação e teoria musical em vez de audição, porque aprender coisas sobre a música não é o mesmo que aprender música.” (Gordon, 2000, p. 56).

Esses aspectos apontam para o Canto Coletivo como potente prática de formação humana e, por isso, também musical. Moraes (2015), em seu trabalho a respeito de um coral amador, chama atenção para os aspectos de formação humana levantados pela visão da regente, onde o coral torna-se um espaço para aprender, por exemplo, sobre coletividade ao entender importância em ajudar os colegas que têm maior dificuldade em afinar ou a aprender uma nova melodia, ou aprender que, como cantores, nosso foco deve ser entregar a música que cantamos, deixando o ego de lado: “A gente tem que se abandonar nesse mar, nesse rio, nesse curso (apontando para a partitura), nessa energia aqui.” (Moraes, 2015, p. 53). Ressalto que esse aspecto de formação humana não aparece como um aspecto separado do aprendizado musical, entrelaçando-se ao mesmo. É uma parte intrinsecamente ligada ao fazer do canto coletivo a criação de uma identidade de grupo, que colabora e age em uma coletiva expressão de individualidades em consonâncias e dissonâncias.

Cantar, conseguir conectar-se com uma obra e entregar-se ao fluxo musical, construído em uma coletividade, beirava uma experiência transcendental para mim.

Recordo-me de apresentações do Coral da UFC, onde essa entrega claramente acontecia, nas quais eu e colegas do grupo entrávamos em um estado de semi-transe, onde a Música tomava a frente e o resultado era impactante, para dentro (de nós) e para fora (ao público). Há, para além da conexão do grupo, também uma troca com o público, e um resultado estético que também desencadeia um processo de formação de audiência.

O coletivo torna-se mais consistente na proporção do crescimento da totalidade de cada um de seus integrantes [...] pode-se vivenciar possibilidades de entendimento de vida coletiva e da amplitude e profundidade da linguagem musical. Pode-se provocar reflexões e vivências em torno das riquezas e/ou falhas individuais que constroem e/ou destroem o coletivo. Pode-se provocar e construir momentos de auto reflexão, e reflexões coletivas e individuais sobre os valores objetivos que conduzem à consciência do que é essência humana (Moraes, 1993, p. 144 *apud* Moraes, 2015 p.16).

O canto coral então, como descrito por Moraes (2015), possibilita uma convivência profunda, torna os participantes mais conectados entre si, com o objetivo de alcançar objetivos traçados coletivamente.

Quaisquer que sejam as metas do grupo, para serem conquistadas, estas exigem um esforço coletivo de abdicação de posturas individualistas e dedicação às tarefas e deveres para com o grupo. Num grupo coral, o erro de um torna-se o erro de todos, pois todos são responsáveis pelo aprendizado de todos. (Moraes, 2015 p.17)

Considerando que os valores individualistas estão cada vez mais em pauta em nossa sociedade, como um processo de colonização do pensamento de uma lógica neoliberal de existir, encontro nessa perspectiva de criar Música um começo de subversão em direção ao coletivo, ao propor uma dinâmica que conecta as pessoas ao invés de isolá-las, gera empatia, vínculos significativos e, a partir desses, cria-se vínculos também musicais. Venho de experiências de participar como cantor em corais, que me direcionaram para esses entendimentos como fundamentais para a formação humana do indivíduo.

O trabalho desenvolvido no Coral da UFC entre os anos de 1985 e 2019 surge como uma das referências para meu trabalho como professor de canto e, para esse trabalho de pesquisa, como experiência coletiva de produção musical. Participei do coral de 2012 à 2015 enquanto estava cursando a licenciatura em

Música da UFC/Fortaleza, e essa experiência teve grande influência em minha visão de educação musical, especialmente na perspectiva de canto coral e coletivo.

Observando a origem naturalmente coletiva construída na prática do coral, podemos fazer uma ligação do aprendizado como dito por Eymess (2010):

O Coral providencia espaço para os indivíduos experimentarem e se descobrirem, enquanto estas experiências sempre têm a sua projeção para o coletivo; ou seja, esse processo individual é sempre construído coletivamente e refletido nesse próprio âmbito. (Eymess , 2010, p. 25)

Com uma perspectiva de aprendizado coletivo, alguns teóricos interacionistas¹² , como Lev Vygotsky, partem do princípio de que “o mundo psíquico do ser humano não é inato, ou seja, a pessoa não nasce com ideias prontas, bem como não as recebe do ambiente como algo acabado.” (Fernandes, 2013, p. 44). Pude observar e ser agente ativo de tais processos de aprendizagem coletiva onde, durante diversos ensaios, aprendi e ensinei técnica vocal, harmonia e arranjo a meus colegas de graduação do coral.

Segundo Vygotsky (1984), nas relações sociais e em todo tipo de interação humana, o homem está se construindo. Portanto, todos nós estamos aprendendo na convivência com as outras pessoas. Na escola, por exemplo, as crianças aprendem tanto com os adultos na relação estudante/professor, como principalmente através das possibilidades compartilhadas entre estudantes/estudantes. (Fernandes, 2013, p. 44)

Tais formas de interação, nesse caso, aconteciam parte de forma espontânea, impulsionadas pela curiosidade de debater dúvidas que surgiam eventualmente durante os ensaios com meus pares, e também a partir de estímulos do regente, como a preparação de apresentações de quartetos e o estabelecimento de líderes de naipe. Pude observar, como coralista, as dinâmicas de ensino e de aprendizagem que funcionam internamente dentro de cada naipe do coral. Dessa forma, o Coral da UFC caracteriza-se como um espaço de aprendizado coletivo de formação, onde não há apenas a figura do regente como líder, movimentador e único agente ativo da produção estética do grupo, mas sim uma estrutura com cinco bases: os quatro naites e o regente.

¹² O sociointeracionismo é a teoria através da qual se compreende o desenvolvimento humano como uma relação de ida e de volta entre parceiros sociais através da interação e mediação. Para Lev Vygotsky, todo sujeito adquire seus conhecimentos através de relações interpessoais de troca com o meio que vive.

Os quatro naipes elegem, durante os primeiros meses de cada trabalho, líderes e vice-líderes que exercem uma função de regência em parceria com o regente principal, apontando problemas internos, dificuldades técnicas e oferecendo um olhar que parte de outro ponto de vista para conflitos que venham a surgir dentro do coral. Além disso, os líderes planejam e organizam os “chás de naipe”, que são ensaios fora dos dias pré-estabelecidos, contando apenas com os integrantes do naipe, para a revisão de melodias, fraseados e técnica vocal, um exemplo de aprendizagem colaborativa onde os integrantes do naipe são protagonistas no processo de estudo das peças trabalhadas.

A partir dessas experiências, acredito que é importante estabelecer figuras de liderança entre os estudantes, para que esses possam ser figuras de organização e partilha de conhecimentos, descentralizando o processo de aprendizagem da figura do professor. Os estudantes poderão se responsabilizar pelo processo de criação musical proposto, tornando-se também cientes da necessidade de serem protagonistas do próprio processo de aprendizagem, em busca de ressignificar o entendimento de aprendizado vinculado ao ensino “bancário” no qual o estudante aprende passivamente, sem se movimentar ativamente para tanto.

Acredito que seja importante observar os estudantes durante o primeiro mês de atividades, buscando e alimentando potenciais figuras de liderança que possam vir a surgir. Moraes (2015) relata uma experiência vivenciada por ele, onde os líderes de naipe de um coral adulto costumavam saber ler partitura e encarregaram-se de ensinar as melodias aos outros cantores do naipe. Ele ressalta a falta de liderança desses indivíduos, algo que fazia os outros integrantes não levarem esses momentos muito a sério e sugere que isso poderia ser resolvido através de uma formação prática.

Na realidade escolar, onde há poucas chances de haver estudantes que saibam ler partitura, um critério realista pode ser um potencial líder possuir já alguma experiência musical, de preferência com a voz, e quanto ao aspecto de liderança, isso poderia ser desenvolvido a partir de encontros de planejamento de atividades com a participação das lideranças estudantis, inserindo-os gradualmente no entendimento das dinâmicas de aprendizado de melodias e outros aspectos do canto coletivo.

Diante das fundamentações delineadas, analisarei estes processos no intuito de poder aplicar as estratégias supracitadas na disciplina eletiva, propiciando um

espaço de formação musical e humana, levando em consideração as especificidades individuais dos sujeitos na construção de uma experiência estética coletiva e compartilhada de canto, com foco no desenvolvimento da audição.

No próximo subtópico, abordarei mais detalhadamente conceitos a respeito do desenvolvimento da musicalidade e da audição e suas possibilidades didáticas na presente pesquisa.

3.3 Musicalidade, Pensamento Musical e Audição.

Em busca de possibilidades didáticas que pudessem indicar para a compreensão do desenvolvimento da consciência rítmica e tonal, Gordon (2000), autor com o qual já havia tido algum contato durante minha graduação, ofereceu-me algumas possibilidades de compreensão de como se desenvolve a cognição musical.

Aprender música, como em qualquer outro processo de aprendizagem, é gradual, apesar de nem sempre linear, assemelhando-se mais a uma espiral (Swanwick, 2003). A música como um componente específico possui questões importantes de serem estabelecidas e diferenciadas de conceitos perigosos do senso comum. Para fins dessa pesquisa, estabeleço o conceito de aprendizagem musical de Gordon:

A teoria de aprendizagem musical, oferece, entre outras coisas, uma descrição específica dos modos como os tipos e estádios da audição ocorrem idealmente, à medida que os alunos são confrontados e interagem com os padrões tonais e os padrões rítmicos, em música que lhes é ou não familiar. A teoria de aprendizagem musical dirige-se ao **processo**, não ao **produto** da aprendizagem. (Gordon, 2000, p. 119, grifo do autor)

É necessário separarmos os conceitos que costumam se confundir no senso comum da sociedade acerca de Desempenho Musical *versus* Aptidão Musical. Desempenho musical é um resultado de um processo de aprendizagem, da soma de saberes técnicos, memória muscular e memória musical.

[...] A maioria das pessoas acostumou-se a ouvir e a usar expressões do tipo capacidade, talentoso, dotado e musical, mas estas palavras só confundem a questão, obscurecendo a importante distinção que deve ser feita entre aptidão musical e desempenho musical. Enquanto o desempenho musical é racional e, fundamentalmente, ocorre no cérebro, a aptidão musical é espontânea e ocorre, fundamentalmente, nas células e nos genes, isto é, no corpo inteiro. (Gordon, 2000 p. 64)

A audiação, como parte dessa teoria de aprendizagem musical, coloca-se como central a todo o processo de aprendizagem da música. Comparando-a à linguagem falada, audiação é o que o pensamento é para a fala: “Embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala.” (Gordon, 2000, p. 18). A audiação é também um desdobramento da percepção auditiva.

A percepção auditiva tem lugar quando ouvimos realmente um som, no momento em que ele está a ser produzido. Mas só audiamos realmente um som depois de o termos auditivamente percebido. Na percepção auditiva, lidamos com **acontecimentos sonoros imediatos**. Na audiação, porém, lidamos **com acontecimentos musicais que podem não estar a ocorrer na altura**. (Gordon, 2000, p.16, grifo do autor)

Com frequência, observamos o ensino de música demasiadamente focado em estabelecer técnicas, notação musical ou moldes para se fazer a música buscando um resultado estético específico, resultando em um foco no desempenho musical ao invés do desenvolvimento da audiação.

Apesar do valor de escutar, executar, ler e escrever através da audiação, quando um professor incute nos alunos a capacidade de criar e improvisar sua própria música, a música torna-se propriedade dos próprios alunos e isto é que deve constituir a finalidade última de todos os professores. A relativa qualidade da música que os alunos criam não é realmente importante. O que é importante é os alunos acreditarem que a música lhes pertence. Como consequência, descobrem que o jeito se baseia na imitação, mas que a arte se fundamenta na criatividade e na realização. [...] Em suma, os alunos que aprendem a criar e a improvisar música, através da audiação, tornam-se ouvintes críticos e não críticos amadores. A seu tempo, tornam-se membros dum auditório inteligente, que apoia e encoraja outros que escolheram a música como profissão. Concentram a atenção na escolha da música que merece a sua atenção e compreendem a dificuldade de tentar convencer do valor da música que não são capazes de audiar. (Gordon, 2000 p. 60)

Entenda-se “inteligente” na citação acima no sentido de empoderado, autônomo ou munido de competências para decifrar os códigos da música. Este ponto, ligado ao desenvolvimento da autonomia do estudante na fruição de música, é uma das competências que pretendo estimular no desenvolvimento da musicalidade dos estudantes, como um dos aspectos da audiação.

Esse é um ponto crucial do trabalho que pretendo desenvolver na disciplina de Canto Coletivo: buscar estratégias para desenvolver a audiação dos

estudantes e como inseri-las dentro da dinâmica de ensaio da prática de canto coletivo de um grupo amador. Ressalto que, nesta pesquisa, busco estratégias de consolidação do aprendizado musical que possam ir além de processos comumente estabelecidos na dinâmica de ensaio de canto coletivo, como a imitação, entretanto, ela ainda fará parte do processo como um todo, como parte do “primeiro passo da aprendizagem que permite a melhor utilização do potencial de audiação” (Gordon, 2000, p. 22). Entende-se que:

Imitar é aprender através dos ouvidos de outrem. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos. A imitação é análoga à utilização de papel transparente para fazer um desenho, ao passo que a audiação equivale a visualizar e depois fazer o desenho. (Gordon, 2000, p. 23)

3.3.1 Tipos e Estágios de Audiação

Como parte de um processo de desenvolvimento da musicalidade e da audiação, focarei meus esforços nos estágios iniciais da chamada sequência de aprendizagem de competências musicais (Gordon, 2000). Primeiro, é importante compreender os tipos e estágios da audiação, Gordon os descreve no quadro abaixo.

Quadro 1 - Tipos de audiação.

Tipo 1	escutar	música familiar ou não-familiar
Tipo 2	ler	música familiar ou não-familiar
Tipo 3	escrever	música familiar ou não-familiar ditada
Tipo 4	recordar e executar	música familiar memorizada
Tipo 5	recordar e escrever	música familiar memorizada
Tipo 6	criar e improvisar	música não-familiar, durante a execução ou em silêncio
Tipo 7	criar e improvisar	leitura de música não-familiar
Tipo 8	criar e improvisar	escrita de música não-familiar

Fonte: Gordon, 2000, p. 29

Quadro 2 - Estádios¹³ de audiação¹⁴.

Estádio 1	retenção momentânea
Estádio 2	imitação e audiação de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
Estádio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva e subjetiva
Estádio 4	Retenção, pela audiação, dos padrões tonais e rítmicos organizados
Estádio 5	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
Estádio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

Fonte: Gordon, 2000, p. 34

Na presente pesquisa, não tenho por objetivo principal desenvolver a leitura e a escrita tradicional da partitura diretamente, apesar de inseri-la na dinâmica de aprendizado das músicas trabalhadas no coro, mas principalmente como uma forma de familiarizar os estudantes com a existência da escrita musical e o entendimento dos desenhos melódicos.

Os principais tipos de audiação a serem trabalhados serão o tipo 1 - escutar, tipo 4 - recordar e executar e o tipo 6, criar e improvisar. Quanto ao estágio da audiação, avalio em retrospecto que a maioria dos estudantes que lecionei durante os últimos anos era capaz de audiar apenas o estágio 1, com uma quantidade pequena capaz de audiar dos estágios 2 a 6. Acredito ser possível estabelecer o estágio 3 como um objetivo a ser alcançado pelos estudantes durante essa pesquisa, considerando o tempo de aplicação da mesma, que será curto, e a provável maioria dos estudantes chegando entre o estágio 1 ou 2. Apesar de estabelecer a consolidação do estágio 3 da audiação como uma meta para este trabalho, Gordon destaca que os estágios 2 a 6 acontecem simultaneamente em um ciclo sem fim, todavia em menor ou maior grau dependendo da aptidão e experiência musical de um indivíduo.

¹³ Estádio em português de Portugal é equivalente a palavra estágio, em português do Brasil, referindo-se a fase ou etapa de algo. As citações diretas são de um livro publicado em português de Portugal e por isso trazem sua escrita diferente.

¹⁴ O quadro descreve como acontecem os seis estágios de audiação de acordo com o tipo um de audiação (Gordon, 2000)

É importante diferenciar o conceito de **aptidão**, aqui utilizado e definido por Gordon, é diferente do conceito de aptidão e seu uso utilizado de maneira equivocada e inapropriada em outras pesquisas na área de educação musical. Há uma tendência de alguns autores de categorizar as pessoas como mais capazes ou menos capazes de desenvolver uma prática musical, em um sentido frequentemente excludente, em uma intenção de categorizá-las aquém de suas vontades. Certos estudantes seriam, a partir desse pensamento, mais capazes de desenvolver práticas consideradas mais difíceis e outros não, criando quase uma divisão de castas entre mais e menos aptos à prática musical. Já Gordon (2000), traz o conceito de aptidão como uma potencialidade de aprendizado musical, a qual é desenvolvida nos primeiros anos da primeira infância, de acordo com experiências do ambiente de desenvolvimento de uma criança e seu contato com a música.

Parte do trabalho desse autor, o qual não pretendo explorar nesta pesquisa, atua em processos de ensino e aprendizagem específicos para essa faixa etária da primeira infância, com intuito de estimular o desenvolvimento neurológico dos indivíduos, dessa forma possibilitando futuramente uma conexão mais fácil com o desenvolvimento de habilidades musicais. Observo aqui um paralelo com a Teoria de Inteligências Múltiplas de Gardner, que trazem como as sete primeiras inteligências “a lógico-matemática, lingüística, cinestésica-corporal, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal.”(Gardner, 1997 *apud* Gáspari *et al*, 2002, p. 264), o que pode nos ajudar a compreender a maior facilidade que alguns estudantes têm ao estudar música ou outro campo do conhecimento.

Não é o intuito desta pesquisa mapear aptidão, ou categorizar os estudantes que dela participam nesse sentido, mas sim refletir sobre seu estado de audição e caminhos possíveis para desenvolver seu potencial e desempenho musical, entendendo esse campo da aptidão como existente, mas jamais excludente e segregador para prática musical.

3.3.2 Tipos de audição enfocados neste trabalho

A audição tipo 1, através da escuta, segundo Gordon (2000), é o tipo mais comum de audição e acontece quando ouvimos uma música familiar ou não-familiar. É como quando ouvimos alguém falar, prestamos atenção em palavras individualizadas e as agrupamos em orações, frases e períodos em nosso

pensamento, para após isso compreender o que efetivamente foi dito. (Gordon, 2000)

Enquanto agrupamos em sequências, lembramos, antecipamos e predizemos palavras, à medida que ouvimos proferir, só prestamos atenção consciente às palavras que são essenciais para o significado; as outras são absorvidas pelo nosso inconsciente, porque reconhecer o essencial torna óbvio o que não é essencial. Na música damos atenção especial às alturas essenciais dum padrão tonal e às durações essenciais dum padrão rítmico, enquanto simplesmente absorvemos no nosso inconsciente as alturas e durações que não são essenciais para o significado sintático da música. (Gordon, 2000, p. 28)

Essa perspectiva de entendimento da audição do escutar explica parte dos motivos de estudantes que eu lecionei anteriormente não conseguirem aprender melodias dadas através da repetição. Quando eu apresentava para eles uma dada canção os estudantes, provavelmente não entendiam o que era dito musicalmente. Gordon ainda aponta para outra questão que pode atrapalhar a assimilação de uma melodia cantada, o texto, que acaba tomando a frente da atenção do estudante, deixando as percepções de altura, ritmo e timbre em segundo plano.

Quando se ensina uma canção com texto, os alunos concentram-se no texto da canção em vez de audiarem os padrões tonais e rítmicos, bem como a tonalidade e a métrica. Além disso, os cantores medíocres têm tendência a usar uma qualidade de voz falada quando se utilizam palavras porque, a cada palavra, o fluir do ar deixa de ser contínuo e é interrompido nas cordas vocais. Por isso, recomendo que só se passe a acrescentar o texto depois de os alunos serem capazes de executar uma canção musicalmente. (Gordon, 2000, p. 334)

Uma possível solução para essa problemática, partindo da proposta de Gordon, seria ensinar a música apresentando-a com sílabas neutras, como “nã”, “ní” ou “nô”, sílabas que também podem ajudar na impostação vocal para o canto coletivo (dependendo da necessidade de um determinado grupo), para apenas depois apresentar o texto da música.

A audição tipo 4, recordar uma música memorizada, ocorre quando recordamos em nossa mente “padrões familiares em música familiar e os executamos vocalmente, ou num instrumento musical, regemos o que ouvimos internamente, ou simplesmente escutamos em silêncio.” (Gordon, 2000, p.31). É um processo interno de organização de padrões da música, os quais temos guardados na memória, que nos guia para a reconstrução sequencial do restante dos padrões

de uma dada música (Gordon, 2000). Esse processo acontece por exemplo, quando recordamos de vozes de um arranjo musical a partir das funções harmônicas que cada voz cumpre.

A audição tipo 6, criar ou improvisar música, acontece quando compomos ou improvisamos, em silêncio ou durante a execução musical, música não-familiar, utilizando-se de padrões familiares e não-familiares (Gordon, 2000, p. 32). Isso se dá, por exemplo, quando em jogos de improvisação, recorremos a estruturas melódicas que partem de uma dada escala diatônica, arpejos ou outros desenhos melódicos que possam surgir durante o improvisado ou criação de música.

3.3.3 Estágios da audição enfocados nesta pesquisa

Gordon (2000) introduz os estágios da audição descrevendo que, em condições ideais de aprendizagem de um dos tipos de audição, todos os estágios “pertinentes se encontram incluídos numa ou doutra forma e interagem numa complexa sequência circular de actividade mental.” (Gordon, 2000, p. 33).

Através de um movimento para a frente e para trás, nesta complexa sequência circular, preparamo-nos para o tipo de actividade de audição exigida nos outros estádios, de modo que, depois de iniciado o primeiro estádio, o processo de audição ideal continuar e os estádios dois a seis parecem ocorrer concomitantemente. Contudo, quando um ou mais dos estádios pertinentes é omitido no processo de audição, os estádios deixam de ser sequenciais e a aprendizagem afasta-se do ideal. (Gordon, 2000, p. 33)

O estágio 1, retenção momentânea, está ligado a impressões a respeito de trechos e “séries curtas de alturas e durações que ouvimos na música, apenas momentos antes.” (Gordon, 2000, p.34), sem atribuir nenhum significado objetivo ou subjetivo a estes trechos. Já lecionei para alguns estudantes que, ao serem apresentados a uma nova melodia, conseguem captá-la e repeti-la, mas com pouco tempo depois já não lembravam mais da melodia, distorcendo-a rítmica e/ou melodicamente. Como indiquei anteriormente, suspeito que muitos estudantes estejam presos a esse estágio apenas de audição, sem conseguir acessar os estágios de 2 a 6.

Retemos as séries como um “*som a posteriori*, só durante alguns segundos, aproximadamente o mesmo tempo durante o qual, inconscientemente, retemos de olhos fechados, *a posteriori*, uma

imagem do que acabámos de ver; e, tal como sucede com este tipo de imagem visual *a posteriori*, perder-se-á o que retivemos no estágio 1, se no estágio 2, não formos capazes de atribuir um significado consciente ao som que registámos *a posteriori* durante meros segundos. (Gordon, 2000, p. 34)

Dessa forma, o estudante se tornará sempre dependente da orientação constante de um “ouvido externo” (de outrem) para guiá-lo na execução e compreensão da Música.

Não posso descartar a possibilidade de uma falta de interesse dos estudantes no aprendizado do proposto. Todavia, os casos que me chamaram atenção em minha trajetória, eram de estudantes que gostavam de cantar, gostavam de participar da eletiva. Estudantes apáticos ou não interessados na prática de canto sempre transitaram pelas turmas que ofertei, eu buscava não causar ali mais uma experiência traumática com a educação deles e não os obrigava a participar da aula, exigindo apenas que não atrapalhassem a prática para os que estavam interessados.

No estágio 2, imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos, é quando começamos a conseguir estabelecer as primeiras relações de um pensamento efetivamente musical a respeito da Música. Primeiro ouvimos um determinado trecho musical partindo do estágio 1, o retemos momentaneamente em nossa mente e, em seguida, imitamos internamente, aquilo que ainda não atribuímos nenhum significado musical e passamos paulatinamente a organizar, através da audição, as alturas e durações, construindo significados a partir de padrões tonais e rítmicos basilares (Gordon, 2000).

Ao reconhecer o que é familiar e identificar o que não é, o processo torna-se uma contínua interação entre o reconhecimento e a identificação de centros tonais e macrotempos, por um lado, e a organização dos essenciais musicais, por outro. Quanto mais seguros nos sentirmos em relação aos centros tonais e aos macrotempos da música, melhor podemos organizá-los em padrões com sentido musical. (Gordon, 2000, p. 35)

No estágio 3, estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva ou subjetiva, há um aprofundamento do entendimento estabelecido no estágio 2, com a consolidação da tonalidade e da métrica, isso pode ocorrer numa perspectiva tradicional europeia, ligada a harmonia funcional e ao compasso, ou a partir de

outras epistemologias individuais ou de outras culturas, mas Gordon não deixa isso claro em sua obra, focando-se mais na música europeia.

No caso da música tradicional ocidental, de tradição europeia, costuma-se haver uma métrica e tonalidade mais objetivas, já em outros tipos de música, pode haver um fator subjetivo que varia de acordo com o contexto formativo de cada indivíduo a audiar. (Gordon, 2000)

No estágio 4, retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados, há, além da consolidação da tonalidade, a consolidação dos padrões tonais e rítmicos, formando padrões maiores que denotam “sequência, repetição, forma, estilo, timbre, dinâmica e outros factores relevantes que nos permitem conferir um significado à música.”(Gordon, 2000, p. 38). Músicos do Rock, por exemplo, frequentemente constroem esses padrões a partir dos chamados *riffs* de guitarra, que nada mais são que padrões rítmico-melódicos, frases musicais que carregam um caráter “X” ou “Y”.

No estágio 5, relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais, expandimos esses padrões para padrões que audiamos em outras músicas que ouvimos previamente. Já no estágio 6, sobre a antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos, passamos a conseguir prever as possibilidades musicais que podem se concatenar a outras, partindo de processos de audição que experienciamos anteriormente (Gordon, 2000).

Lembro-me de, durante a graduação, fazer esse exercício mental, ao ouvir canções que nunca havia ouvido, de tentar prever para onde a melodia e harmonia caminhariam, como em processos de rememoração de outras peças musicais que já havia ouvido e também de padrões de condução comuns que havia estudado na disciplina de harmonia, como o “ii V7 I”¹⁵, por exemplo. Ressalto que esse caminho ligado à teoria musical foi traçado em minha formação e que não necessariamente precisaria ser dessa forma, havendo outras possibilidades de audiar esse estágio. Há inúmeros músicos que entendem esses encaminhamentos de maneiras intuitivas e as nomeiam de outras formas, e o processo de atribuição de significado final é similar, ainda que por caminhos diversos. Um dos colegas que conheci em minha trajetória musical, chamava de maneira muito natural o acorde “V7” de “acorde que chama”, uma nomenclatura perfeitamente cabível, apesar de não tradicional.

¹⁵ Condução harmônica bastante comum no Jazz e em algumas vertentes da MPB, em tom de C maior, por exemplo, isso seria Dm, G7, C.

3.3.4 Sequências de aprendizagem musical e competências musicais

Gordon (2000) descreve os processos de desenvolvimento da audição através das três sequências de aprendizagem musical: “1) a sequência de aprendizagem de competências, 2) a sequência de aprendizagem de conteúdo tonal, que inclui a aprendizagem de padrões tonais e 3) a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico” (Gordon, 2000, p. 120). O principal enfoque desta proposta de pesquisa está especialmente no desenvolvimento da aprendizagem do conteúdo tonal, dado que sua problemática surge deste campo específico, por esse motivo foco nesses aspectos, todavia durante a pesquisa também foram desenvolvidos exercícios de aprendizagem sequencial de aspectos rítmicos, com enfoque secundário.

Quadro 3 - Níveis e subníveis da Sequência de Aprendizagem de Competências.

DISCRIMINAÇÃO
AUDITIVA/ORAL
ASSOCIAÇÃO VERBAL
SÍNTESE PARCIAL
ASSOCIAÇÃO SIMBÓLICA Leitura - Escrita
SÍNTESE COMPÓSITA Leitura-Escrita
INFERÊNCIA
GENERALIZAÇÃO Auditiva/Oral - Verbal - Simbólica Leitura - Escrita
CRIATIVIDADE/IMPROVISACÃO Auditiva/Oral - Simbólica Leitura - Escrita
COMPREENSÃO TEÓRICA Auditiva/Oral - Verbal - Simbólica Leitura - Escrita

Fonte: Gordon, 2000, p. 126.

No tempo estabelecido de desenvolvimento para esta pesquisa, trabalhei especialmente o nível da **Discriminação** no subnível **Auditiva/Oral**, com uma breve incursão inicial no nível da **Associação Verbal**. Todavia, Gordon (2000) aponta que esses modos de aprendizagem não se excluem e acabam acontecendo de maneira concomitante, mesmo quando uma recebe maior atenção:

A aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência. (Gordon, 2000, p. 122)

A prática de imitação melódica, amplamente (e historicamente) difusa na rotina de ensaio de corais amadores, faz parte do processo de desenvolvimento de um entendimento da música cantada com melodias. Esse método obtém resultados satisfatórios como se pode observar na trajetória musical de corais como o Coral da UFC, Coral Sobretons, Coral do IFCE, dentre outros corais atuantes na cidade de Fortaleza. Todavia em minha trajetória no ensino básico, esse método se mostrou insuficiente, ao encontrar uma geração de estudantes que se relaciona com a música através de produções híbridas e que com frequência não tem uma familiaridade tão desenvolvida com a música tonal, ou afinada.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Neste capítulo, serão abordadas as definições metodológicas da presente pesquisa, a partir da apresentação e da discussão de sua natureza, da definição da abordagem utilizada, da caracterização do campo onde ela foi desenvolvida e dos sujeitos que dela participaram, bem como da explicitação dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise empregados.

4.1 Natureza da pesquisa

Em pesquisas da área das ciências humanas e sociais, não se costuma ter o objetivo de, simplesmente, mensurar ou quantificar dados para elaborar leis ou conclusões generalistas, dado que o comportamento humano e da sociedade possui aspectos complexos e muitos fatores que influenciam e atuam em si. Goldenberg (2013), sobre aspectos do método qualitativo, explica que a pesquisa não deve ser apenas a simples observação mas que seja resultado de um diálogo de pontos de vista dos pesquisados e do pesquisador. Estes resultados e dados não poderiam ser contemplados por uma abordagem unicamente quantitativa, pois:

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. (Goldenberg, 2013, p. 53)

Considerando o exposto, justifica-se a escolha pela natureza qualitativa para esta pesquisa a partir de inquietações suscitadas antes e durante esse trabalho investigativo e da minha própria compreensão e ação perante a educação que busco construir. Em minha trajetória como professor do ensino básico, observei, por inúmeras vezes, os sujeitos que a constituem, principalmente aqueles com menor poder simbólico, sendo menosprezados ou ignorados no processo de definição dos direcionamentos de ação e construção dos caminhos a serem trilhados. Há uma dinâmica hierárquica na escola que reproduz as violências simbólicas da sociedade em seu microcosmo social.

Atuando como professor, parto de um entendimento de educação que busca, ao compreender os estudantes, provocá-los e engajá-los no processo educativo de maneira significativa, em diálogo com seus próprios referenciais, propondo novos voos práticos e teóricos. Dessa forma, ao me propor a atuar como

professor-pesquisador na sala de aula, tenho a intenção de, em minha pesquisa, contemplar as subjetividades dos estudantes, suas percepções, sensações e experiências individuais a respeito do que lhes proponho.

4.2 Pesquisa-ação como ferramenta de solução de problemáticas educacionais

Como pesquisa na área de educação, as subjetividades são analisadas partindo de uma problemática sentida por mim, como professor: a dificuldade dos estudantes de internalizar o discurso musical e compreenderem e aprenderem melodias. A abordagem da pesquisa-ação, método de pesquisa ativa que será utilizado na presente investigação, parte de um problema observado, seguindo para busca de soluções, em diálogo com a realidade vivenciada, a partir da literatura, e formulando propostas práticas a serem implementadas no campo da pesquisa.

As pesquisas ativas possuem alguns elementos em comum como:

- a crítica ao modelo convencional que privilegia meras descrições explanativas, ainda que calcadas em sofisticados fundamentos descritivos, mensurativos ou analíticos;
- um objetivo comum expresso no interesse manifesto de aprofundar o conhecimento compreensivo de um problema a fim de orientar a ação de quem procura soluções para este problema;
- a inclusão dos sujeitos pesquisados na recolha e análise de informações e na proposição das ações saneadoras dos problemas estudados;
- o uso de técnicas e recursos que favoreçam o desenvolvimento consequente da ação que objetiva superar o problema enfrentado. (Chizzotti, 2013, p. 77)

A abordagem da pesquisa-ação, como ferramenta metodológica de pesquisa, se aproxima bastante com a forma que, como professor, lido com as problemáticas surgidas em sala de aula. Ativamente reflexivo a respeito dos fenômenos e percalços que encontro em meu trabalho docente, frequentemente trago para casa reflexões a respeito de por que uma aula específica correu de maneira proveitosa e outra não. “Há algo que eu fiz?”, “Os estudantes estavam mais ou menos suscetíveis por algum motivo?”, “Como abordei o tema da aula nesse dia?”, “Como eu poderia mudar minha aula para resolver esse problema?” são algumas das perguntas que geralmente movem meu processo de planejamento de aula, que retornam para a sala de aula com novas possibilidades e depois novamente para a reflexão.

Focando no ponto específico da prática de canto coletivo, um dos eixos temáticos deste trabalho, a pesquisa-ação surge como uma ferramenta para

elaborar teoricamente, e testar na prática, ações pedagógicas que se diferenciam das práticas tradicionalmente empregadas no trabalho de canto coletivo, que costumam deixar o cantor alheio ao discurso musical construído, participando como um repetidor do que lhe é dado pelo regente do coro. Busco ajudá-lo a se tornar um cantor que sabe o que está falando musicalmente.

Em pesquisa social aplicada, e em particular no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada. Na sua formulação um problema desta natureza é colocado da seguinte forma: a) a delimitação da situação inicial; b) delineamento da situação final, em função de critérios de desejabilidade e de factibilidade; c) identificação de todos os problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de (a) a (b); d) planejamento das ações correspondentes; e) execução e avaliação das ações. (Thiollent, 2011, p. 62)

Liliam Maria Orquiza *et al.* (2022) define que a pesquisa-ação tem o intuito de fazer o caminho do abstrato ao concreto, e de volta ao abstrato, em uma espiral crescente de reflexões e experimentos, que levam a novas reflexões em busca da elaboração de soluções para problemas de ordem prática, promovendo a aprendizagem e a consolidação ou ampliação de conhecimentos. A pesquisa-ação, especialmente inserida em um curso de mestrado profissional, onde a pesquisa se realiza dentro da prática de sala de aula de cada professor-pesquisador, mostra-se uma abordagem adequada e pertinente para esta pesquisa.

4.3 Campo da pesquisa

Nesse caminho investigativo que se utiliza da pesquisa-ação, liderei como regente de sala: aulas, ensaios e apresentações de uma disciplina de Canto Coletivo com encontros semanais de 100 minutos de duração.

Ao início, de maneira exploratória, desenvolvi a pesquisa simultaneamente em duas escolas de tempo integral onde atuo, e a partir do desenrolar da pesquisa-ação, optei por aprofundar as análises em apenas uma delas. Utilizei dessa expansão exploratória inicial como uma ferramenta de aumentar as possibilidades de público-alvo efetivamente interessado na prática de canto coletivo.

O sistema de disciplinas eletivas, espaço curricular onde a pesquisa se desenvolve, oferece a possibilidade dos estudantes escolherem até cinco disciplinas

por semestre que são ofertadas a partir de demandas da gestão ou sugestões dos professores. Em alguns dias da semana, os estudantes acabam ficando sem opções e são obrigados a escolher uma eletiva que menos os desagrade, ao invés de algo que de fato os interesse. Em minha experiência ofertando essa disciplina, já tive turmas bastante discrepantes em rendimento por receber estudantes que haviam optado pela minha disciplina não por ter interesse, mas por falta de opções melhores para eles.

Apesar de acreditar que todos os indivíduos têm direito de desenvolver suas possibilidades artísticas e expressivas, que a maioria de nós teve inclusive tolhida em tenra idade, preciso acolher as limitações de minha atuação no presente momento e buscar encontrar estudantes que estejam mais abertos à experiência proposta, além de condições favoráveis no espaço escolar. É inevitável que sempre haverá estudantes buscando a disciplina que exija um “menor esforço”, que comumente corresponde àquelas da área de Artes, dentro de uma visão de senso comum, até como uma fuga das disciplinas que são mais fortemente vinculadas a dureza do ensino escolar tradicional, algo que busco acolher na medida do possível para mim. Observo que, esses estudantes com menor interesse em música, havendo uma maioria de estudantes com maior abertura à prática de canto, se diluem na maioria engajada e o processo tende a fluir bem.

A eletiva parte de uma proposta de canto coletivo, com o intuito de proporcionar aos estudantes uma experiência formativa de prática musical coletiva. Ao início do trabalho se parte de músicas folclóricas com melodias bastante simples de aprender e cantar, canções que são ensinadas através da imitação *a priori*. Os estudantes foram gradualmente inseridos ao conceito do pensamento musical como descrito por Gordon (2000), a audição, sendo submetidos a um teste de audição no início da disciplina, como será descrito mais adiante no trabalho.

Partindo de conceitos propostos por Gordon (2000), os estudantes aprenderiam padrões rítmicos e melódicos para aumentarem seu vocabulário de palavras musicais. Em paralelo a esse processo de incentivo a audição, também foi trabalhada a técnica vocal, harmonia vocal básica e aspectos de formação humana ligados à prática em conjunto. Está disponível nos apêndices deste trabalho um plano de ensino da disciplina que contém maiores detalhes a respeito da disciplina.

A primeira escola, que chamarei daqui em diante como “Escola A”, é uma escola na qual atuo desde 2018, sendo a escola na qual iniciei as práticas de canto coletivo em espaço de disciplina eletiva, e onde as reflexões para esta pesquisa surgiram. Esta é uma escola de tempo integral, da rede estadual de ensino básico, e oferta nove aulas diariamente, cinco de manhã e quatro à tarde.

A escola tem uma estrutura física bastante antiga, estando em um prédio de arquitetura centenária, localizada no centro da cidade de Fortaleza, Ceará. As salas de aula são amplas e bastante ventiladas. Não há uma sala de música ou acusticamente isolada das outras, como na maioria das escolas do estado. As aulas costumam acontecer na sala de NTPPS¹⁶, onde as cadeiras já ficam posicionadas em círculo, uma organização de sala comum entre minha eletiva e esta disciplina. A escola tem um formato quadrado, com um pátio ao centro, raramente utilizado para atividades didáticas, e as salas de aula ao redor, com térreo e um andar acima.

A escola recebe estudantes de diversos bairros da cidade, não havendo uma caracterização específica do público quanto à sua origem geográfica, já que não há em sua proximidade uma escola de Ensino Fundamental para encaminhar estudantes diretamente para a escola de Ensino Médio no bairro que ela se localiza. A Escola A possui aproximadamente duzentos alunos matriculados, divididos em seis turmas, duas do primeiro ano, duas do segundo ano e três do terceiro ano do ensino médio.

A segunda escola, que chamarei daqui em diante como “Escola B”, é uma escola na qual iniciei a atuação profissional em 2022. Essa escola também é de tempo integral e possui as mesmas características curriculares que a Escola A. A Escola B possui uma arquitetura mais simples, com uma estrutura mais quadrada característica de reformas mais recentes em sua estrutura. Situa-se entre os bairros Joaquim Távora e Aldeota e recebe estudantes de diversos bairros da cidade, mas há uma prevalência de estudantes que moram nas redondezas da escola,

¹⁶ É um componente curricular integrador e indutor de novas práticas que tem como finalidade o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da pesquisa, da interdisciplinaridade, do protagonismo estudantil[...] Ao longo de 160 horas/ano, as oficinas do NTPPS são orientadas por meio do material estruturado, Planos de Aula e Caderno do Aluno. Os projetos de pesquisa desenvolvidos a cada ano são orientados pelos professores da escola, provocando a interdisciplinaridade entre o que está sendo trabalhado no NTPPS e as áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano. (SEDUC-CE, s/d)

especialmente do bairro Joaquim Távora. As salas de aula são um pouco menores que as salas da Escola A, possuem pouca ventilação natural e costumam necessitar do uso de ventiladores, frequentemente bastante ruidosos.

Há uma quadra que fica de frente para as salas de aula que, quando recebe atividades, costuma gerar sons que atrapalham a concentração. A cobertura de alumínio da quadra também gera um ruído bastante alto durante dias de chuva. A escola atende aproximadamente duzentos e cinquenta estudantes, divididos em seis turmas, uma de primeiro ano, duas de segundo ano e três de terceiro ano.

As aulas da eletiva de música costumam acontecer em uma sala que atualmente não é utilizada em nenhuma turma regular, dessa maneira, as cadeiras ficam organizadas em círculo. Não há nenhum tipo de tratamento acústico nessa sala, que costuma ser bastante quente, com ventiladores que produzem um ruído alto. Costumo desligá-los momentaneamente quando preciso de uma maior atenção dos estudantes, como quando vou introduzir algum novo vocalise, ou apresentar pela primeira vez uma nova melodia. O processo de escolha de qual escola recebeu a pesquisa foi construído a partir dos registros e observações que realizei *in loco* e no diário de campo.

Durante o semestre de 2023.1, desenvolvi a execução da pesquisa dentro da prática da eletiva de canto em uma escola de tempo integral. Após ficar onze meses afastado da sala de aula por uma licença médica ligada à minha saúde mental, me senti animado em retornar para a escola. Organizei minha rotina e as práticas a serem desenvolvidas na primeira semana de aulas. Já nas primeiras semanas, uma das escolas (escola B) apresentou problemas que inviabilizaram o básico e necessário para o desenvolvimento de uma aula de Música. A sala disponibilizada para a eletiva de canto era muito ruidosa, os ventiladores, extremamente necessários dado o calor, geravam um ruído que inviabilizou exercícios de escuta mais fina e atenta que uma aula de canto exige. Além disso, a sala ficava de frente para a quadra da escola, na qual, concomitantemente às aulas de canto, aconteciam as atividades de um clube estudantil de vôlei.

Já na outra escola (escola A), apesar de ter passado por problemas com a gestão escolar, que atrapalharam meu bem estar na escola, os estudantes estavam envolvidos com a disciplina e a sala de aula era relativamente adequada para aulas

de Música, não apresentando ruídos tão altos como na primeira escola (escola B) citada. Dessa forma, defini desenvolver a pesquisa na escola A.

4.4 Sujeitos da pesquisa

A turma de canto na escola A teve vinte alunos, com idade entre 15 a 17 anos completos, a maior parte tendo 15 anos de idade, todos matriculados no primeiro ano do ensino médio. Quanto ao gênero, eram 15 meninas e 5 meninos. O público que costuma optar pela minha disciplina se encaixa em alguns perfis: 1 - estudantes que já possuem experiência com música e canto, na maioria das vezes, vindo de igrejas evangélicas, 2 - estudantes que têm curiosidade e interesse por música ou canto, mas que nunca tiveram a oportunidade de praticá-lo efetivamente, e 3 - estudantes que acabaram ficando sem opção de escolha de eletiva e a escolheram por ser a menos desagradável das opções. Como eu havia previsto, a maioria dos estudantes entrou no perfil 1 e 2, com uma minoria no perfil 3. No geral, os estudantes aderiram bem às atividades da eletiva, encontrando algumas dificuldades que apresento nos resultados da pesquisa.

Nos subtópicos a seguir, dou mais detalhes a respeito dos instrumentos de coleta, construção e análise de dados.

4.5 Instrumentos de coleta e construção de dados

4.5.1 Diário de Campo

Com o objetivo de registrar impressões, fenômenos e reflexões que possam ocorrer durante as aulas, essa pesquisa se utilizará do diário de campo. O diário de campo é “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos” (Lewgoy; Arruda, 2004 *apud* Lima, 2007). Lima (2007) aponta que o diário de campo pode contribuir para avaliação e planejamento de ações desenvolvidas, tornando-se, assim, uma ferramenta valiosa de registro para fomentar reflexões e reinvenções de uma prática profissional.

Os registros no diário de campo foram feitos logo após cada aula, no intuito de tentar captar o maior número de informações possível, aproveitando que os fatos

ainda estão frescos na memória. Cada registro foi datado com o dia da aula correspondente, dado que a temporalidade aqui é um aspecto bastante importante no quesito de avaliação no avanço de cada aula. Os registros feitos no diário de campo foram também uma guia para avaliação e reflexão a respeito das aulas ministradas, funcionando como uma ferramenta de consulta para elaboração ou reelaboração dos planos de aula.

4.5.2 Grupo Focal

A metodologia de entrevistas de grupo focal é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, que consiste em reunir um grupo de pessoas com características semelhantes para discutir um tema ou uma experiência. Essa abordagem é útil para entender as percepções, crenças e experiências dos participantes sobre determinado assunto ou vivência.

Grupos Focais são um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referências de um grupo em particular. São na verdade uma entrevista coletiva que busca identificar tendências. (Costa, 2012, p. 181)

A *priori* seriam aplicadas entrevistas semi-estruturadas para esta etapa, todavia a banca de qualificação deste trabalho indicou que aplicar um grupo focal poderia facilitar e potencializar os dados coletados, por sua dinâmica de entrevista coletiva, podendo gerar diálogos relevantes entre os estudantes que não aconteceriam em uma entrevista individualizada.

o Grupo focal apresenta vantagens relacionadas à sinergia gerada pela participação conjunta do grupo de entrevistados; a interação entre os participantes, que enriquece as respostas; a flexibilidade para o moderador na condução do roteiro; a profundidade e a qualidade das verbalizações e expressões; (Costa, 2012, p. 182)

Além disso, a estrutura do grupo focal é bastante semelhante à dinâmica de sala de aula em uma perspectiva de roda de conversa, com o professor atuando como o moderador desse momento.

O grupo focal partiu de um roteiro inicial (disponível no Apêndice II), com perguntas a respeito da trajetória e envolvimento com atividades musicais dos estudantes, impressões sobre o próprio processo de aprendizagem, do

desenvolvimento da audição, do método aplicado nas aulas, e seguiu para contemplar outros tópicos que surgiram a partir dessas provocações, complementando-as quando necessário. Elas foram gravadas em áudio, com autorização dos estudantes, e transcritas quando relevantes ao trabalho. Com intuito de preservar a identidade dos estudantes, os entrevistados receberam nomes fictícios na pesquisa. Trechos dessas entrevistas serão usados em diálogo com as referências bibliográficas, o diário de campo e o teste de audição para analisar os fenômenos relatados e construir conclusões mais adiante neste trabalho.

4.5.3 Teste de avaliação de nível de audição baseado no AMMA¹⁷

O teste foi elaborado a partir da referência do *AMMA*. Considerei a possibilidade de aplicar o próprio *AMMA* como teste de audição, porém a carência de computadores compatíveis¹⁸ e fones de ouvido disponíveis na escola para aplicação torna essa uma alternativa problemática e inviável. Por esse motivo, decidi elaborar um teste baseado no *AMMA*, que pudesse ser mais facilmente aplicado na realidade escolar que estou inserido.

O teste *AMMA* é um programa executável pago, vendido apenas no site da editora GIA¹⁹, localizada em Chicago-EUA atualmente custando cerca de cem dólares considerando frete. No câmbio atual para reais, isso equivaleria a quinhentos e quatorze reais, um valor alto. No atual momento desta pesquisa, utilizo apenas a versão de testes do programa como referência para a elaboração do teste de audição próprio.

A versão de testes do *AMMA* consiste de uma demonstração com três questões rítmico-melódicas (de um total de trinta da versão completa). Ao iniciar o programa, que é totalmente em inglês, recebemos instruções faladas para testar o equipamento de áudio utilizado, testando os canais estéreo, esquerda, direita e centro, alguns sons de variadas alturas são tocados nesse momento. Seguindo adiante, deve-se selecionar o nome do professor que está aplicando aquela avaliação e, no caso de ele não estar na lista, devemos digitá-lo para que ele possa

¹⁷ *Advanced Measure of Music Audiation*, em tradução livre Medição Avançada de Audição Musical.

¹⁸ Os computadores utilizados na rede da SEDUC-CE possuem o *Linux* como sistema operacional, o executável do *AMMA* é compatível apenas com Windows ou MacOS.

¹⁹ GIA *Publications INC.*, *Music and Education for Life*, em tradução livre, GIA Publicações INC., Música e Educação para a Vida.

ser adicionado à lista. A voz prossegue orientando para clicarmos em nosso nome e, novamente, no caso de não estar listado, digitá-lo para que ele seja adicionado.

Em seguida, deve-se selecionar sua série (com referência ao modelo norte-americano) dentre as opções: 7, 8, 9, 10, 11, 12, *College Non-Music Major* e *College Music Major*. Para os objetivos dessa pesquisa, será utilizada como referência a 11ª série, pois é a equivalente ao 2º ano do ensino médio no Brasil. O teste segue para dar as instruções de como ele será. Uma voz lê o texto que aparece na tela:

Você ouvirá pequenas frases musicais seguidas por respostas musicais. Lembre-se de cada frase musical, pois você deverá decidir se cada resposta musical é igual ou diferente a frase musical. Se uma resposta musical for diferente da frase musical, você será perguntado de como ela é diferente.²⁰

O programa segue para uma outra tela, com um áudio também narrando o texto que aparece:

Se uma resposta musical for diferente de uma frase musical, isso acontecerá porque haverá pelo menos uma mudança TONAL na resposta musical ou porque haverá pelo menos uma mudança RÍTMICA na resposta musical. Nunca haverá mudanças TONALIS e RÍTMICAS ao mesmo tempo em uma resposta musical.²¹

O programa segue para mostrar quatro círculos, cada um com as inscrições *SAME*²², *RHYTHM*²³, *TONAL*²⁴ e *? NOT SURE*²⁵, como demonstrado a seguir:

Imagem 1 - Opções de resposta no AMMA

²⁰ Em tradução livre: You will hear short musical statements followed by musical answers. Remember each musical statement, because you will be asked to decide whether each musical answer is like each musical statement or different from each musical statement. If a musical answer is different from a musical statement, you will be asked to tell how it is different.

²¹ Em tradução livre: If a musical answer is different from a musical statement, it will be because there is at least one TONAL change in the musical answer or because there is at least one RHYTHM change in the musical answer. There will never be both TONAL changes and RHYTHM changes in a musical answer.

²² *SAME* em tradução livre: o mesmo ou igual.

²³ *RHYTHM* em tradução livre: ritmo.

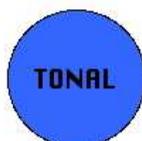
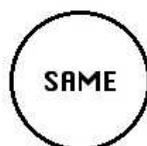
²⁴ *TONAL* em tradução livre: tonal ou de altura.

²⁵ *NOT SURE* em tradução livre: não tenho certeza.

Augusto
leonardo
11

INSTRUCTIONS

AMMA



Jump Back

Jump to Test

Fonte: *AMMA 1.0 software* de teste de audiação.

O programa segue explicando cada uma das opções: quando a resposta musical for igual à frase musical, deve-se marcar a opção *SAME*; quando houver apenas mudança tonal/altura, deve-se marcar a opção *TONAL*; quando houver apenas mudanças de ritmo, deve-se marcar a opção *RHYTHM*, e no caso de não se ter certeza da resposta, não se deve tentar acertar aleatoriamente, mas sim, marcar a opção *? NOT SURE*. Após essa explicação, inicia-se uma rodada de preparação para o teste, onde se executa uma frase musical e uma resposta musical e o examinado deve marcar uma das opções e, em seguida, o programa diz se você acertou ou não. Todas as frases são apresentadas tocadas ao piano. A primeira frase é uma melodia simples de cinco compassos de dois tempos. A primeira resposta musical tem diferença no ritmo. No caso de erro, o programa indica a resposta correta. Seguem-se mais rodadas de teste. A segunda frase apresentada tem também cinco compassos de dois tempos e é igual à segunda resposta musical apresentada. A terceira frase apresentada possui cinco compassos de dois tempos e a resposta musical apresenta mudança de altura.

O programa orienta para aguardar mais instruções, a voz fala enquanto também é apresentado na tela que “Durante o teste não será dito a você se você acertou ou não as questões” (em tradução livre). Ao apertar *play*, o teste inicia-se com a primeira frase musical, logo seguida pela primeira resposta musical do teste. Após respondidas as três questões, as quais possuíam cinco compassos de dois tempos, com melodias simples e diatônicas, o programa fala “Você completou o teste” e o programa dá a opção de reiniciar ou fechá-lo. Isso ocorre devido ao fato de esta ser uma versão de demonstração, possuindo, o teste completo, o total de trinta questões.

Reiniciando o programa e abrindo-o na aba de professor, podemos ver as respostas dos estudantes e os parâmetros avaliativos, *Raw Scores*²⁶, *Percentile Rank Norms*²⁷, *Rating*²⁸, todos eles são subdivididos em *Tonal*, *Rhythm* e *Composite*²⁹. O programa descreve que em *Raw Scores* há uma possibilidade total de quarenta pontos para *Tonal*, e *Rhythm*, o *Composite* é a soma dos dois chegando a um total de até oitenta pontos. O *Percentile Rank Norms* consiste da porcentagem de acerto dos mesmos aspectos, o *Composite*, entretanto, apresenta nesta versão gratuita um valor que não consigo identificar sua origem, não sendo nem média, nem somatória dos parâmetros *Rhythm* e *Tonal*. O último é *Rating* que, baseado em parâmetros de série e percentual de acerto, estabelece uma nota para cada um dos aspectos. O parâmetro de percentual de acertos é: 20% ou abaixo, *Low*³⁰, 21% até 79%, *Average*³¹ e, acima de 80%, *High*³². Entretanto, ao mudar um teste que foi feito considerando a 11ª série para considerá-lo como estudante de graduação de música, o *Rating* passa de *Average* para *Low*, e os parâmetros para essa mudança não são claros. Suponho que se espere um índice maior de acerto de um estudante de graduação de música e por isso, os acertos considerados medianos para um estudante do ensino médio não sejam o suficientes para considerá-lo mediano como estudante de música.

Considerando esses parâmetros disponíveis na versão de testes, elaborei um teste que pode ser aplicado em sala de aula, simultaneamente, sem o uso de

²⁶ Em tradução livre, notas cruas, aqui especificados como pontos absolutos de cada parâmetro.

²⁷ Em tradução livre, Ranque percentual

²⁸ Em tradução livre, Nota avaliativa.

²⁹ Em tradução livre, Composto.

³⁰ Em tradução livre, Baixo.

³¹ Em tradução livre, Mediano.

³² Em tradução livre, Alto ou elevado.

computadores, para uma turma de estudantes da disciplina de Canto Coletivo. Executando os *musical statements* e *musical answers* usando o corpo e a voz ou com gravações feitas anteriormente. Os estudantes marcariam as opções Igual, Tonal, Ritmo ou “Não tenho Certeza” em uma folha de papel referindo-se a cada uma das questões executadas. No capítulo de “Resultados Parciais” será dado maior detalhamento a respeito do teste de audição elaborado para esta pesquisa.

A partir dessa primeira avaliação ao início da disciplina e uma posterior reaplicação ao terceiro mês da disciplina, pude avaliar se houve variação no nível de audição dos estudantes da disciplina. Esse dado pode corroborar ou não com os relatos colhidos com as entrevistas e meus registros no diário de campo. Considero essa avaliação uma importante ferramenta para poder investigar se as atividades propostas com o intuito de desenvolver a audição através do canto foram efetivas em relação aos objetivos traçados ou não.

4.6 Análise de dados

Os dados foram analisados desde o início até o quinto mês da disciplina, delimitando-se este espaço de tempo para que houvesse tempo hábil de finalização da proposta pedagógica e elaboração do texto final. Visualizando o campo da pesquisa como um universo de complexidades, torna-se necessário dispor de uma ferramenta de análise que possa aproximar-nos de mais possibilidades de leitura da realidade.

Tuzzo (2016) afirma que a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo. (Tuzzo 2016 *apud* Tuzzo & Braga 2016 p.143)

Com isso em vista, foi utilizado o método de triangulação de dados nesta pesquisa, combinando métodos e fontes diferentes: teste de audição, diário de campo e grupo focal. Visa-se, com esse método de análise de dados, poder explorar situações a partir de três fontes diferentes, dessa forma possibilitando compreender o campo estudado de forma mais abrangente, aprofundada e sob diferentes olhares (Veloso & Mill, 2022).

Esses dados foram primeiramente analisados verticalmente, refletindo sobre seus conteúdos de início ao fim quanto a sua temporalidade, de maneira linear, partindo do diário de campo, seguindo para os testes de audição e entrevistas. Posteriormente, houve uma horizontalização de análise entre as fontes, cruzando os dados, de maneira transversal, com simultaneidade temporal de fenômenos em busca de relações de corroboração (que podem confirmar hipóteses levantadas), ou de discrepância (levando a descartar hipóteses ou ao surgimento de novas proposições). Dessa forma:

[...] a defesa de uma pesquisa firmada na triangulação prevê os diversos ângulos de análise, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja limitada e o resultado não seja restrito a uma perspectiva. Entendemos que a construção de uma metodologia na área das Ciências Sociais já está consolidada pela ideia de multimétodos, não cabendo mais a busca de um resultado somente por um viés de pesquisa. Assim se firma aqui a ideia de triangulação, de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam [...] (Tuzzo & Braga, 2016, p. 141).

5 RESULTADOS

Neste capítulo, discorro sobre resultados da pesquisa, buscando contemplar as perguntas traçadas como objetivos ao início da pesquisa. Alguns fatores imprevisíveis também surgem no caminhar da pesquisa e são contemplados neste capítulo, as contradições do ensino de música na escola formal e os desafios de pesquisar academicamente, enquanto inserido dentro da rotina escolar, que tornaram-se tópicos de reflexão além de fatores transversais aos objetivos iniciais.

5.1 Teste de audição adaptado

Como um dos resultados desta pesquisa, trago um dos instrumentos para a definição do estado inicial da turma da disciplina de Canto Coletivo onde a pesquisa-ação se desenvolveu, o teste de audição adaptado. O teste consiste de dez questões, que são executadas com duas frases musicais iguais ou diferentes.

Considerei importante que o teste não fosse demasiadamente longo, pois isso tenderia a respostas aleatórias rumo ao fim do teste, prejudicando a precisão avaliativa do mesmo. Os estudantes têm a opção de definir que cada questão teve execução: “igual”, “diferente” ou “não tenho certeza”. Os estudantes foram

orientados a não responder aleatoriamente no caso de não saberem a resposta, marcando a opção “não tenho certeza” nesse caso, e lhes foi dito que a atividade não valeria ponto obtendo mais ou menos acertos, mas que seria parte de um processo de avaliação do desenvolvimento da audição, um aspecto de suas musicalidades, ao início e ao quinto mês da disciplina de canto coletivo.

As questões foram elaboradas baseadas no *AMMA (Advanced Measure of Music Audiation)* de Edwin Gordon. No modelo de teste aplicado no *AMMA*, todas as questões são frases rítmico-melódicas, suas repetições quando apresentam diferença alteram apenas o ritmo ou a altura, e o estudante avaliado deve especificar isso em sua resposta. Em minha experiência como professor de música, em uma turma de iniciantes, é difícil para muitos entender a diferença entre ritmo e altura ao estabelecer que há uma diferença na execução de uma melodia, especialmente pelo uso difundido da palavra “ritmo” para definir melodia dentro do vocabulário de muitos de meus estudantes na escola. Por esse motivo, proponho dividir o foco entre as questões, metade delas focando na percepção rítmica e a outra metade em percepção melódica.

Da questão um até a questão cinco é trabalhada apenas a percepção rítmica, da questão seis à dez é testada a percepção rítmico-melódica mas com alterações apenas de altura. Há uma progressão de dificuldade nas questões (como também acontece no *AMMA*), a primeira sendo mais simples e a quinta a mais complexa na parte rítmica, o mesmo também ocorrendo entre a questão seis e a questão dez no quesito rítmico-melódico.

Propus que as duas primeiras questões melódicas fossem de melodias de conhecimento popular, facilitando aos estudantes a reconhecê-las e memorizá-las e apenas a partir da terceira sejam melodias inéditas. Nesse caso, as melodias populares propostas foram: “Asa branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira e “Se essa rua fosse minha”. Facilitar essas primeiras questões possui um valor de engajar o estudante no teste, oferecendo algo que ele já está familiarizado, facilitando que ele se engaje a responder as questões com melodias inéditas que são mais desafiadoras à percepção auditiva. Percebo, em minha trajetória como professor, que os estudantes ao realizarem avaliações com perspectivas majoritariamente novas e que podem causar estranhamento, tendem a respondê-las de qualquer maneira ou a não se esforçarem para respondê-las, logo, iniciar com questões mais simples, para que, com as quais, os estudantes sintam-se obtendo

êxito, aumentará a chances dos resultados serem mais próximos de seu real nível de audição.

Antes do início do teste, foram feitas quatro sequências de aquecimento, onde foram apresentadas frases rítmicas ou melódicas, no intuito de preparar os estudantes e confirmar se eles entenderam a dinâmica do teste. Após cada uma dessas sequências de aquecimento, foi dada a resposta correta. Nas questões do teste em si, não foram dadas as respostas corretas, pois ele seria reaplicado no quinto mês da disciplina, com o objetivo de verificar se há diferença no nível de audição dos estudantes. Há, no apêndice I, a sequência de questões executadas no teste de avaliação de nível de audição.

5.2. Rotinas de Aula

Na primeira aula de canto na escola A, iniciei ouvindo os estudantes a respeito de suas experiências prévias com Música ou outras práticas artísticas que envolvessem a expressividade da voz ou do corpo, seguindo um roteiro simples: Qual sua relação com a Música? Qual sua experiência com o Canto? Quais suas expectativas com a disciplina? Você escolheu ativamente esta disciplina, ou chegou aqui como segunda opção?

Direcionei estas perguntas a todos os estudantes ouvindo-os individualmente. Cerca de um terço dos estudantes tinham alguma experiência com o canto de maneira lúdica, com experiências de ensino informal com familiares e amigos. Uma estudante tocava teclado, rudimentos de violão e cantava com seus pais, tendo se apresentado musicalmente em uma festa familiar. Duas estudantes relataram experiências de aprendizado em espaços não-formais, vinculados a igrejas evangélicas, da prática de canto. Os outros estudantes relataram não saber tocar nenhum instrumento musical, também relataram não possuir nenhuma experiência na prática de canto. Após ouvi-los e direcionar-lhes perguntas, respondi as mesmas perguntas que lhes fiz, relatando minhas experiências musicais e docentes, já tendo relatado algumas no início deste texto. Após me apresentar na fala, apresento-me também como artista em si, canto para eles uma canção que estava ouvindo com frequência naquela semana, “*Tuyo*” de Rodrigo Amarante, no intuito de colocar-me ali como professor-músico, numa tentativa de colocar-me em um lugar diferente do professor tradicional da escola.

Essa apresentação musical não é uma tentativa de me colocar vaidosamente como músico antes de professor, ou exibir-me tecnicamente aos estudantes. Sou **professor de Música**, mas sou também **artista**! Meu discurso não é unicamente o da fala. Aqui falo, mas por outro caminho, e coisas que não conseguiria falar com palavras, canto. Faço isso por ter percebido em outros anos letivos que, por cantar pouco em sala de aula, muitos estudantes nem mesmo sabiam que eu sabia cantar com desenvoltura.

Com frequência, os estudantes se surpreendiam quando eu relatava ter me graduado em Música, dada a confusão de minha função como professor de Artes de certa forma definir minha identidade dentro da escola. É importante ressaltar que a expectativa costuma ser que eu saiba desenhar ou pintar quadros. Há aqui também uma tentativa de trazer um pouco o que, ao perigo de soar piegas ou anti-científico, chamo de encanto ritualístico da música para a sala de aula. Entendo que iniciar uma aula de música, com música ao vivo, poderia ajudar a não esquecermos o que estamos fazendo ali, que aquele momento, apesar de permeado por uma série de problemáticas da realidade escolar, é de alguma maneira diferente do que os estudantes estão acostumados a vivenciar em uma aula tradicional de Artes.

Jamais quero trazer isso para um viés romantizado e desconectado da realidade, tenho pé no chão quanto a isso, mas a música ao vivo, para mim, é muito diferente do que ouvir uma gravação. Vejo como se música ao vivo, especialmente a música acústica, fizesse um rasgo no véu da nossa realidade, ou, no mínimo, um abalo nesse manto, levando-nos a um estado mental de consciência diferente, geralmente melhor do que antes da música. Em última análise, acredito que esses momentos visam, acima de tudo, tentar compartilhar minha paixão pela Música e suas possibilidades discursivas, com os estudantes.

Em seguida a esses momentos, iniciamos a parte prática da aula de canto e fizemos uma sequência reduzida de alongamentos para preparação vocal, focando especialmente na zona dos ombros, pescoço e braços. Seguimos para exercícios simples de respiração, com foco em gerar uma consciência da entrada e saída do ar, transitando para o controle parcial da coluna de ar a partir do vocalize com som de “S”, em seguida iniciamos vocalizes com notas musicais.

Nessa primeira aula, acabei precisando fazer essas atividades de maneira bastante reduzida, pois não havia mais tanto tempo disponível, dado o momento introdutório de conversa. Percebo também em minha experiência, que iniciar com

exercícios e vocalizes demais, logo de início, gera um estranhamento que pode causar uma certa resistência da parte dos estudantes, possivelmente entediando-os e afastando-os de uma relação prazerosa com a prática de canto. Logo, o objetivo aqui é prepará-los minimamente para uma prática de canto mais comum, envolvendo uma canção fácil de aprender, com uma extensão o mais próxima o possível do centro de suas tessituras³³, para que possam assim desfrutar da experiência de cantar, da forma que o canto é entendido socialmente, com alguma canção popular.

Partindo do tom de D maior, cantamos em uníssono oitavado a nota fundamental apenas, com som de “hum”. Brinco um pouco nessa tonalidade, sem subir o tom. Crio uma segunda melodia simples, com graus conjuntos, e proponho para que eles a aprendam. Rapidamente, eles aprendem a melodia e tento propor uma harmonia vocal, um lado fazendo a nota fundamental de maneira contínua, em pedal, e o outro lado cantando a melodia que flutuaria por cima do pedal.

Imagem 02 - Exercício 1 - Pedal e Melodia em D Maior.

Score

Exercício 1

Pedal e Melodia em D Maior Leonardo Rio

♩ = 60

Fonte: Rio, Leonardo Lopes Lourenço do. Exercício elaborado pelo pesquisador.

Os estudantes pareceram ter um pouco de dificuldade de executar isto. Tentamos algumas vezes e pareceu não funcionar muito bem, algo está errado. Nesse momento, tento subir o tom para E maior, mas o problema parece persistir. Por ora, desisto dessa harmonização e sigo para o aprendizado de uma canção bastante simples, intitulada “Peixinhos do Mar”, que conheci em um disco de Milton

³³ Zona de brilho e conforto de uma voz.

Nascimento e foi gravada a partir de uma elaboração de Tavinho Moura sobre um tema do domínio público. Aqui, uso uma versão com uma letra ligeiramente adaptada, pois comecei a utilizar essa canção em minha prática de música no ensino fundamental e, naquele contexto, achei pertinente mudar a parte da letra original que fazia alusão a armas e guerra, “temos pólvora chumbo e bala, nós queremos é guerrear”, para uma faceta mais festiva desse imaginário.

Imagem 03 - Peixinhos do mar - Letra adaptada por Leonardo Rio.

Score

Peixinhos do Mar

Canção de Domínio Público
Letra adaptada por Leonardo Rio

$\text{♩} = 80$

Quem me'en-si-nou a na - dar Quem me'en-si-nou a na - dar foi foi ma-ri-nhei-ro

7
foi os pei-xi-nhos do mar mar e nós que vi - e-mos de'ou-tra ter-ra___ de'ou-tro mar e

14
nós que vie - mos de ou-tra ter-ra___ de'ou-tro mar te-mos pei - xes os-tras e sal nós que-

20
re - mos___ é fes - te - jar

Fonte: Rio, Leonardo Lopes Lourenço do. Transcrição feita pelo pesquisador.

Os estudantes aprendem rapidamente a canção, e percebo que a tonalidade escolhida - em A maior - está muito baixa para a voz dos meninos. Após algumas repetições e consolidação da linha melódica, proponho que cantemos a música em C maior. Apenas notifico os estudantes da alteração do tom, mas não explico que subi, ou que estaria mais fácil ou mais difícil. Eles cantaram nessa tonalidade com uma sonoridade melhor.

Os estudantes parecem se divertir, e também aproveito a escuta do que é cantado por eles, em um momento de fruição pessoal, no que faço um esforço consciente de elogiar o som que eles estão produzindo, com o intuito de motivá-los. Gradualmente, os estudantes ganham mais confiança e o som vai ficando cada vez mais consolidado e bonito. Ao final da aula, busco estudantes ociosos de outras turmas, chamo-os para perto da sala de aula onde está acontecendo a eletiva de canto e trago os estudantes da disciplina para formar uma meia lua no corredor.

Assim, estabelecemos a primeira apresentação dos estudantes na escola. Alguns pareciam constrangidos e muitos estavam visivelmente nervosos. Acho importante um momento assim, pois consolida o aprendizado. Possivelmente, esse episódio tenha sido apressado, já na primeira aula propor uma apresentação, mas senti genuína satisfação com o resultado e achei importante aproveitar esse momento feito de maneira mais espontânea. Após a apresentação, apesar do riso meio nervoso de alguns dos estudantes, senti uma sensação majoritariamente positiva deles, e tenho a sensação de que aquela experiência se tornou significativa para eles.

Na segunda aula, apliquei o primeiro teste de avaliação de audição, como descrito no capítulo de metodologia, e expliquei aos estudantes como funcionaria a disciplina, como ela se relacionaria com a pesquisa que eu estava desenvolvendo a respeito do desenvolvimento da audição dos estudantes e como seria a estrutura das aulas durante este semestre. A aplicação correu como planejado e os estudantes pareceram compreender sua dinâmica. Descrevo com mais detalhes os resultados colhidos neste teste mais adiante.

As duas primeiras aulas têm uma estrutura um pouco mais atípica, pois desenvolvem processos de se conhecer e de estabelecer um parâmetro inicial de avaliação da audição dos estudantes. Após isso, as aulas passam a ter uma estrutura mais ou menos constante, iniciando com uma acolhida dos estudantes onde sempre que possível tentei cantar alguma canção que estivesse me atravessando naquela semana para eles.

Em retrospecto, penso que seria interessante dividir esse papel com os estudantes. Gostaria que eles também cantassem/tocassem como eu faço, mas talvez trazer uma gravação para ouvirmos juntos ao início da aula já seria um exercício interessante, apesar de trazer um impacto diferente. Suspeito que algum tipo de incentivo de nota, como ponto extra, poderia incentivá-los a superar o medo

de se apresentarem para os colegas, e gostaria bastante de tentar construir um ambiente onde esse constrangimento fosse o mínimo possível. Entretanto, não sei até que ponto isso é realista em se tratando de estudantes adolescentes.

Em seguida, fazemos exercícios de preparação vocal, partindo de alongamentos da musculatura do pescoço, ombros e abdômen, seguindo para exercícios de controle da respiração e, logo após, para aplicações em vocalizes melódicos de notas longas, graus conjuntos e arpejos. Aqui, o foco maior é na qualidade da emissão do som, em seu timbre e sua ressonância, apesar do ritmo e tonalidade serem também partes intrínsecas desse momento.

Após esses exercícios, partimos para o foco maior no desenvolvimento da **audiação**. Iniciei com jogos de imitação simples de melodias em grau conjunto, na escala pentatônica (nos primeiros três meses) e posteriormente na escala maior (nos últimos dois meses), buscando ilustrar a subida e descida do tom de acordo com a direção que seguíamos, primeiro sem manossolfa, e gradualmente inserindo-o como parte do exercício.

Apresentei o nome das notas apenas na última aula do semestre, devido a atrasos no calendário, feriados e questões de saúde que me afetaram. Durante a maior parte do semestre, apresentei exercícios de audiação com sílabas neutras, como “ná” ou “nã”. Após esses dois momentos, aprendemos a canção do repertório com o processo de imitação tradicional a princípio. Em momentos de maior dificuldade de entendimento da melodia ou desafinações imprevistas, repassei os trechos específicos com sílabas neutras, e em todas as vezes essa estratégia foi bem sucedida para consolidar a melodia correta aos estudantes.

Em alguns casos específicos, quando havia o aparecimento de algum cromatismo ou nota estranha a tonalidade trabalhada, que geralmente era propensa a desafinação, após ocorrer a desafinação, explicava aquela mudança ao grupo através de metáforas sensoriais e também de seu nome teórico dentro da música, este último mais como uma curiosidade do que um conteúdo programático.

5.3 Aplicações do teste de audiação adaptado

Apliquei o teste de audiação, adaptado a partir do modelo de teste de audiação proposto por Gordon em *Advanced Measures of Music Audiation*, na segunda aula do semestre e novamente na penúltima aula, o intuito aqui é buscar

avaliar se houve mudança no nível de audição dos estudantes. Apresento aqui uma tabela com os resultados dos estudantes que participaram das duas aplicações do teste, totalizando doze estudantes. Alguns estudantes saíram da disciplina ou da escola, outros faltaram ou na primeira ou na segunda aplicação.

Quadro 4 - Resultados dos estudantes que participaram das duas aplicações do teste

	1º Aplicação	2º Aplicação
Estudante 1	6	10
Estudante 2	6	7
Estudante 3	3	9
Estudante 4	3	7
Estudante 5	5	6
Estudante 6	4	8
Estudante 7	5	7
Estudante 8	4	5
Estudante 9	3	5
Estudante 10	3	5
Estudante 11	7	5
Estudante 12	6	4
Média	4,6	6,5

Fonte: Rio, Leonardo Lopes Lourenço do. Quadro com resultados organizado e analisado pelo pesquisador.

Podemos observar um aumento difuso nos resultados da segunda aplicação do teste de audição, com exceção de dois estudantes que baixaram um pouco seus resultados. Observando a tendência geral, acredito que isso possa se dever a alguma desatenção no dia da segunda aplicação (algo comum em provas escritas), dado que ambas as estudantes citadas (estudantes 11 e 12) se mostraram sempre aplicadas durante as aulas e percebo seu avanço musical durante o semestre, algo também citado por elas no grupo focal realizado na última aula do semestre.

Estudante 11: Minha mãe notou que agora canto mais afinada.

[...]

Estudante 12: Agora canto mais, sei mais e me sinto mais próxima da música, fico cantando em casa. (Entrevista parte do grupo focal organizado pelo pesquisador, realizada no dia 01/06/2023)

Não é de se descartar totalmente a possibilidade de estabilização ou decaimento de seus níveis de audição, porém, observando a tendência geral e também os outros dados qualitativos a respeito do grupo, isso parece mais um desvio natural do resultado, uma falha à qual avaliações escritas estão sujeitas. O teste de audição adaptado, da forma como foi aplicado, inevitavelmente carrega uma estrutura similar a de atividades avaliativas escritas, apesar de ter deixado claro aos estudantes que aquele momento não seria utilizado no intuito de nota. Como outras atividades escritas, ele captura parcialmente um momento específico, de acordo com critérios que se aproximam de situações reais de prática musical, mas efetivamente não o são.

A média geral entre todos os estudantes na primeira aplicação foi de 4,6; já na segunda, essa média chegou a 6,5, um aumento de praticamente 2 pontos na média. Observei que os estudantes também estavam com maior facilidade no aprendizado de melodias e ritmos que no início da disciplina, e apesar de, no geral, a turma sempre ter apresentado facilidade na imitação, a prática musical parecia em certa medida ter se incorporado nos estudantes.

Em grupo focal realizado com os estudantes, ao questioná-los sobre como eles avaliavam a rotina da aula, as respostas foram geralmente reforçando que a prática de aprender uma canção e cantá-la era a melhor parte. Focando a pergunta quanto à rotina de preparo vocal e exercícios preparatórios de desenvolvimento da audição, os estudantes relataram se sentirem confusos, cansados, ou entediados com o processo.

Aluno 1: É legal.

Aluno 2: É confuso!

Aluno 3: É cansativo.

Aluno 4: Demora muito, é chato e diminui nosso tempo de cantar.

Aluno 2: A melhor parte é aprender uma música e cantar!

(Entrevista parte do grupo focal organizado pelo pesquisador, realizada no dia 01/06/2023)

Esse relato denota como para os estudantes esses exercícios não eram vistos como música e em um nível consciente eram pouco significativos. Talvez compor

exercícios com fraseados mais bem construídos que dialogassem entre si, que trazem uma ideia de “música” como as canções populares, poderia gerar uma relação diferente aos estudantes. Observo que apesar desse aparente desinteresse pelos exercícios, estes exercícios surtiram uma diferença no aprendizado de melodias pelos estudantes no decorrer do semestre, algo evidenciado pelos testes de audição e pelo desenvolvimento da musicalidade tonal dos estudantes durante o semestre. Em turmas anteriores, onde não dei esse foco em momentos de desenvolvimento específico da musicalidade tonal dos estudantes através de exercícios de audição, este era um problema o qual eu tinha bastante dificuldade de encontrar soluções, algo que gerou a inquietação de desenvolver esta pesquisa. Percebi um aprofundamento difuso da musicalidade tonal dos estudantes durante o semestre. Os padrões apresentados e também suas variações passaram a gradualmente serem assimilados com maior facilidade, assim como os estudantes passaram a perceber seus próprios equívocos e corrigi-los com mais rapidez. Ao fim do semestre, os estudantes ativamente pediram para trabalhar “*subtons*” referindo-se a harmonia vocal, no semestre seguinte.

Ainda sobre o engajamento dos estudantes em exercícios preparatórios, no mesmo grupo focal citado anteriormente, os estudantes citaram um exercício em específico, aprendido com um coral adulto com o qual eles tiveram um rápido intercâmbio na apresentação de dia das mães realizada este ano de 2023. O exercício em questão se chama “*Bravo, bravíssimo*”, que possui tanto letra como fraseado mais musical, e agradou bastante os estudantes, levando-os, inclusive, a cantá-lo espontaneamente em outros momentos do grupo focal. Essa parece ser a direção a ser seguida para tornar estes exercícios mais interessantes. Penso que uma outra possibilidade interessante seria introduzir um caráter de composição nesse processo, o que tentei realizar duas vezes, mas, em ambas as ocasiões, nenhum estudante trouxe a “tarefa de casa” feita. Suspeito que a dinâmica do ensino de tempo integral tenha interferido nisso.

Na escola de tempo integral, os estudantes cumprem basicamente a mesma carga horária que um trabalhador, de quarenta horas semanais³⁴. Na escola, traçando paralelos com uma rotina laboral, incluindo a de nós professores, os estudantes se sentem bastante cansados ao fim do dia e têm bastante dificuldade em fazer atividades extras em casa. Tampouco há espaços realmente apropriados

³⁴ Quarenta e cinco, se contarmos com a hora de almoço.

ou incentivo para estudos na escola (exceto em uma disciplina intitulada “Estudos Orientados”, focada em estudo tradicional), e quando há algum espaço de tempo imprevisto, ele logo é preenchido por alguma aula substituta. Além do mais, com essa dinâmica, percebo que resta pouco tempo para o lazer pleno dos estudantes. Como na escola isso lhes é sistematicamente negado, compreendo a resistência por parte deles de fazer atividades em casa. Não acredito que insistir que eles as façam em casa, portanto, seja o caminho.

Acredito que o ensino de tempo integral, o qual possui em sua justificativa de existência a formação integral do indivíduo, falha em contemplar verdadeiramente seus sujeitos, e se mostra muito mais um simulacro da jornada de trabalho, preparando os jovens estudantes para o que será sua realidade após sair da escola, suprimindo suas subjetividades, curiosidades e pulsões de vida. Observo como, desde que ingressei nesta escola, sempre recebemos estudantes vivos, alegres e criativos no primeiro ano do ensino médio e isso vai se correndo gradualmente. No segundo ano do ensino médio, percebo que eles já estão entregues à apatia, e no terceiro ano, começam a surgir aqueles que já não se importam mais com nada e tentam escapar, das maneiras que lhes são possíveis, da opressão escolar. Não por acaso, visualizo um decaimento similar também nos professores que tentam de alguma forma subverter essa realidade.

5.4 “Porque o canto existe”

Durante o processo de desenvolvimento da disciplina e da pesquisa, busquei refletir sobre a relevância do repertório para o processo de ensino e de aprendizagem. Partii *a priori* de canções que facilitassem o processo de fazer música, com letras curtas e melodias simples, cantando-as em uníssono oitavado, vozes agudas em cima e vozes graves abaixo. Utilizei, para esse fim, duas canções que já aproveitei em processos anteriores, sendo elas “Peixinhos do Mar”³⁵ e “Noite Azul”³⁶.

Os estudantes aprenderam com certa facilidade ambas as músicas, apresentando apenas uma pequena dificuldade de afinação na segunda parte de

³⁵ Cantiga de marujada, adaptação e arranjos de Tavinho Moura, gravada por Milton Nascimento no disco Sentinela, de 1980.

³⁶ Canção de Pingo de Fortaleza, Parahyba, Augusto Moita, gravada por Pingo de Fortaleza no disco Relicário de Canções, de 2015.

“Noite Azul”, que traz um intervalo alterado na frase “Dançam as cores, o som dos tambores, dançam os Orixás”, algo que foi corrigido após chamar atenção dos estudantes para esse ponto, apresentando-a com sílabas neutras.

Após esse momento inicial, planejei incluir os estudantes na escolha do repertório a seguir. Infelizmente, acabei atrasando bastante esse momento devido a crises na minha saúde mental. Já havia observado em experiências anteriores a importância de trazer um diálogo entre aquilo que julgo relevante para o grupo e algo que seja ativamente escolhido por eles, partindo de seus gostos pessoais, em uma construção coletiva em busca de um intercâmbio musical e cultural entre professor e estudantes.

Busquei, assim, colher sugestões de repertório com os estudantes em duas aulas. Na primeira ocasião, dia 2 de março de 2023, busquei fazê-lo de maneira mais livre, dando a oportunidade de ouvirmos juntos as músicas propostas para, ao final, avaliarmos quais delas escolheríamos. Enfatizei a eles a importância de que considerassem o tamanho da letra e suas dificuldades melódicas, pois isso seria um fator que eu avaliaria para a adesão ou não de uma música proposta pelo grupo. Nesse primeiro encontro, busquei também definir um tema para balizar nosso recital, e as sugestões foram: amor, solidão e felicidade.

Quanto às canções, os estudantes propuseram uma variedade grande de músicas populares, das quais registrei: “Anestesiado”, de Bruno Gadiol, “*Golden Hour*”, de Jvke, “Quero ser feliz”, de Natiruts, “Exagerado”, de Cazuza, “Eu te Amo”, de Chico Buarque, “Mina do Condomínio”, de Seu Jorge, “Me Namora”, de Edu Ribeiro, “*Glass Bridge*”, sem autor no registro, “*All Star*”, de Nando Reis, “Lolita” de Lana Del Rey e “O Sol”, de Vitor Kley. Ouvimos essas canções durante a aula e nenhuma conseguiu angariar uma aprovação da maioria do grupo, no que puxei para mim a responsabilidade de fazer uma análise das canções e trazer uma delas na aula seguinte.

Acabei tendo problemas de saúde que me afastaram da escola uma semana inteira, o que também afetou a minha capacidade de tocar violão por pelo menos mais um mês após meu retorno (fraturei o dedo mínimo). Isso acabou atrapalhando o processo de estudo das canções, que não consegui finalizar. Assim, após meu retorno à escola, voltamos às canções do início do trabalho.

Em grupo focal realizado com os estudantes, eles relataram que gostariam de cantar um repertório de canções mais diverso, e que a repetição dessas primeiras

músicas foi desgastante para as aulas como um todo. Percebendo essa dificuldade que tive em determinar de maneira coletiva a temática e as canções com os estudantes, decidi definir uma temática que contemplasse alguma das canções que já cantávamos. No caso, cheguei a uma primeira proposta ligada ao pescador, conectando-os à canção “Peixinhos do Mar”. Tentei também contemplar o contexto de ensino bilíngue, de língua inglesa, da escola e cheguei a uma proposta que abordaria o encontro de pescadores cearenses com piratas caribenhos anglófonos. Dessa forma, parte do repertório seria em português e outra parte em inglês.

Na segunda tentativa de determinar o repertório coletivamente, que aconteceu dia 13 de abril de 2023, apresentei aos estudantes a proposta da temática e um esboço inicial de roteiro dividido em duas partes.

1ºAto:

Apresentação de ambos os grupos (cearense e caribenho)

Na apresentação do grupo pirata eles iriam se perder ou naufragar na costa cearense.

O grupo cearense seria apresentado a partir de uma rotina de retorno dos pescadores após a pesca no início da manhã.

2ºAto:

Encontro dos dois núcleos, desentendimento, confronto, acordo, cooperação e finalização.

Pensei em três canções de coro para cada núcleo, pelo menos uma com todos juntos (os dois núcleos juntos) e pelo menos um solo ou dueto para cada núcleo. (Relato do diário de campo do dia 13/04/2023)

Os estudantes gostaram da proposta e pareceram animados com a ideia de produzir dentro dessa estrutura de musical ou coral cênico-teatral. O plano aqui seria apresentar o resultado do trabalho desenvolvido em um teatro no final de junho, e os estudantes ficam animados com essa possibilidade. Eles sugeriram uma canção do filme “Piratas do Caribe” chamada “*Hoist the Colours*”, que registrei para estudá-la e fazer alguma adaptação necessária para o grupo.

Após esse primeiro momento, seguimos a aula e aprendemos uma canção desta nova temática, chamada “Marinheiro Só”, parte do cancionário folclórico brasileiro. Nas semanas seguintes, seguimos estudando essa canção e demos início também à canção “Suíte do Pescador” de Dorival Caymmi, também definida por mim, partindo da temática aceita pelos estudantes. Passei a centralizar mais o processo de decisão das canções devido à dificuldade que tive de mediar os momentos de decisões coletivas, que acabaram sendo pouco produtivos nas vezes

que tentei fazer dessa forma, isso aliado aos problemas de saúde que passei concomitantemente, que tornava estas tentativas mais desafiadoras - e ansiogênicas -.

Percebo aqui uma perda no processo, pois minha vontade de decidir as canções a serem cantadas em conjunto tinha o intuito de facilitar o processo de pertencimento dos estudantes ao recital, como algo direcionado mais em coletivo do que puxado exclusivamente por mim. Sinto falta de algo que provoque os estudantes a serem mais autônomos em seu processo musical, como talvez a formação de células ou grupos dentro da turma, que produzissem algo semanalmente.

O espaço de cem minutos semanais, apesar de melhor que os claustrofóbicos cinquenta minutos da aula de Artes, ainda são poucos para propiciar uma vivência musical suficientemente significativa. Os estudantes precisam pensar música fora da aula. Como citei no subtópico a respeito do teste de audição, o ensino de tempo integral executado nessa escola sobrecarrega os estudantes com cobranças racional-cognitivas, em uma perspectiva tecnicista de ensino. Devido a essa questão, sinto que os estudantes têm praticamente nenhuma disponibilidade para atividades extra sala, que se direcionem para outro caminho que não esse cognitivo/racional dos conteúdos tradicionais.

A definição do repertório acabou sendo um espaço de pouca reflexão e ação dentro desta pesquisa, pois não houve tempo hábil para buscar aprofundar sua discussão. Além disso, a minha sobrecarga de outras demandas dentro da escola impossibilitou que eu conseguisse ser propositivo para essas problemáticas. Todas as músicas que chegaram a ser trabalhadas foram propostas minhas, não tivemos tempo hábil de aprender "*Hoist the Colours*" devido a feriados e algumas atividades escolares que utilizaram o tempo da disciplina eletiva para serem desenvolvidas.

5.5 "Todo artista tem de ir aonde o povo está"

O processo de trabalho da disciplina de canto, teve como momento de culminância uma apresentação em alusão ao dia das mães. Há uma demanda ocasional de que o professor de Artes aja dentro da escola como um gerador de entretenimento. Costumo aproveitar esses momentos como oportunidade de mostrar aquilo que é feito de significativo dentro das aulas de Música, sem atender necessariamente às expectativas para apresentações que geralmente se esperam

ligadas a datas comemorativas, a não ser que o repertório possa ser relevante de alguma forma para o processo educativo desenvolvido ali, seja de uma perspectiva de motivação dos estudantes ou de aproveitamento do nível de dificuldade das canções, como parte de uma progressão didática. Entendo que a apresentação só faz sentido se agregar ao processo de ensino e de aprendizagem. Nesse caso em específico, os estudantes se apresentaram com o repertório que vínhamos estudando, dentro da proposta de um recital sobre os pescadores e a canção “Noite Azul” que havíamos aprendido antes dessa definição de temática. O recital dos estudantes consistiu nas canções: “Peixinhos do Mar”, “Noite Azul” e “Marinheiro Só”.

Nessa ocasião, houve uma experiência que foi bastante significativa para os estudantes da disciplina de canto: experienciamos um rápido intercâmbio com um coral misto de adultos da cidade, que vinha ensaiando no espaço da escola nos horários da noite. Na noite do dia 11 de maio de 2023, após os integrantes do coral adulto e os estudantes da eletiva de canto chegarem à escola, nos reunimos todos na mesma sala e fizemos a preparação vocal para a apresentação juntos, sob minha liderança.

Os estudantes ficaram sentados no meio do coro adulto, que é mais numeroso. Fizemos os exercícios tradicionais e até aqui tudo corre como sempre, ao que o coral adulto canta o já mencionado aquecimento “*Bravo, Bravíssimo*” que abre acordes em parte do exercício. Os estudantes ficaram impressionados com aquela sonoridade, e esse episódio, que foi citado anteriormente no texto, foi a abertura do encanto dos estudantes em relação ao coro. Pouco depois, repasso as canções do repertório do coro adulto, que eu atuaria como regente pela primeira vez naquela noite, com os estudantes da eletiva dentro da sala. O coro adulto canta “Partido Alto” de Chico Buarque, arranjo de Pablo Trindade, no que os estudantes da eletiva ficam bastante impressionados com o arranjo e alguns dizem animados que querem cantar arranjos assim também, enquanto aplaudem o coro adulto.

Toda essa experiência foi algo que expandiu a visão dos estudantes das possibilidades da música coral. Observo que a música coral, talvez até mais que outras formas musicais, só é realmente experienciada com seu tamanho, pessoalmente. Um coro cantando melodias diferentes que se unem em uma harmonia carrega uma força tremenda. Os estudantes sentiram isso.

Aluna 1: Eu não gostava de coral, mas no dia que ouvi o coral pela primeira vez, no dia das mães, isso mudou.

Aluna 2: Eles faziam mais bonito que a gente, eles faziam acordes.

Aluno 3: Fiquei impressionado com a voz *grossa* dos baixos.

Aluna 2: Achei muito forte e bonito o som do coral, muito lindo.

(Grupo focal realizado no dia 01/06/2023)

A reação dos estudantes a essa experiência foi muito positiva, injetou um ânimo e empolgação neles sem precedentes até então observados por mim. Infelizmente, na semana seguinte a esse momento eu adoeci e faltei à aula da eletiva, o que acredito que possa tê-los feito se desconectarem um pouco dessa empolgação. Todavia, a experiência permaneceu, pois os estudantes relataram no grupo focal realizado dia primeiro de junho de 2023, a vontade de, se continuarem a ter aulas de canto no semestre seguinte, introduzir a prática de harmonias nos arranjos que cantamos. Essa foi a primeira vez que ativamente estudantes, de eletivas de canto, fizeram a mim esse tipo de pedido. Entendo que isso faz parte também de um processo de desenvolvimento da audição e da musicalidade tonal dos estudantes, que nesse caso foi também catalisada a partir da fruição artística.

Essa experiência, aliada também às práticas em sala de aula, possibilitou aos estudantes compreender as possibilidades sonoras do coro harmônico. Dessa forma, concluo que momentos com outros corais podem configurar experiências significativas de aprendizagem para os estudantes, no que pretendo tornar isso parte do planejamento da disciplina e tentar promover algum tipo de intercâmbio tanto com esse coral mencionado, quanto com outros corais escolares de jovens estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir parcialmente o ciclo de pesquisas que abro neste trabalho de mestrado, observei de maneira mais sistemática os diversos desafios que enfrento diariamente na escola e na sala de aula. A inserção periférica das artes e da música na escola do ensino básico - e sua estrutura problemática -, a sobrecarga de demandas como professor, a falta de reconhecimento do trabalho, dentre outras

questões. Vejo a escola, tal qual a sociedade, como um espaço de forte disputa política.

Dentro desse campo espinhoso que pode ser uma escola, é importante tentar aproveitar os espaços que nos são dados e subvertê-los em prol daquilo que defendemos. O palco, a cena, o espaço onde se faz arte para um público, ali onde suspendemos o peso da realidade para viver uma outra realidade, apesar de ser apenas uma fotografia do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido, é nosso espaço principal para expor que nosso trabalho é relevante. A partir daí somos vistos pela comunidade escolar e por outras esferas das políticas públicas, que também validam nosso trabalho. Não é um trabalho fácil e devem haver outros caminhos possíveis, esse é o que eu ousou trilhar atualmente, tentando aproveitar os espaços cedidos a mim na escola.

Esse processo de ensino e de aprendizagem que desenvolvi na escola, tentando buscar formas de desenvolver a musicalidade tonal dos estudantes a partir da audição, parece-me ter surtido um efeito positivo em minha prática como professor e no processo de aprendizagem dos estudantes. Todavia, acredito que é preciso uma elaboração mais lúdica de alguns exercícios. O estudante que se inscreve na disciplina de canto, quer cantar, oras. Este estudante não quer ficar repetindo melodias, escalas e arpejos que não fazem sentido para ele, mesmo que isso se prove efetivo no desenvolvimento de sua musicalidade tonal. Não estou aqui dizendo que tudo deve ser feito em prol de tornar todos os momentos divertidos, creio que há um limite para o lúdico. Alguns exercícios continuarão “chatos”, trabalhosos, e parte do aprendizado por vezes é considerado maçante em sua repetição. Não sei se há escapatória disso. O próprio conceito de musicalidade tonal é algo a se refletir, em outros voos científicos. O professor Dr. Elvis Matos³⁷ sempre me provocou a tentar repensar minha rigidez tonal, desde os tempos da graduação, no grupo orquestral experimental (EXPOCA).

Recordo-me da minha resistência com a sonoridade experimental, fora do conforto que sinto na tonalidade, algo que senti quando cursei a disciplina de Música Contemporânea, com o professor Dr. Gerardo Viana Júnior³⁸, orientador deste trabalho, ao ouvir as gravações de peças atonais, politonais, dodecafônicas, concretas e outras. O problema é que sou meio teimoso, e talvez meus ouvidos já

³⁷ Professor Titular no Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará.

³⁸ Professor Associado no Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará.

foram demasiadamente colonizados pela Música Ocidental Tonal. Gosto bastante de sua sonoridade e tenho dificuldade de desapegar dela. Abrir horizontes estéticos sempre foi algo difícil para mim e, ao passo que estou ficando mais velho, parece piorar. Geralmente, só sinto aquele balanço no manto da realidade com esse tipo de música “afinada”. Todavia, estou, quero estar, aberto ao novo, e acho que o objeto dado pelo professor Elvis Matos em sua carta endereçada a mim após a qualificação, *“O engajamento dos estudantes na aula, que pode lhes prover uma melhor percepção de suas próprias subjetividades e de suas importâncias como sujeitos históricos”* com certeza é algo que tende a me mover, a me fazer buscar caminhos para refletir mais sobre o desenvolvido até aqui. Em certa medida, ela é também a provocação que me levou a questionar como desenvolver a musicalidade dos estudantes, como engajá-los no processo e sobre a vontade de compartilhar essa experiência que vivenciei com a prática coral.

Acredito, por exemplo, como citei anteriormente neste trabalho, que a composição pode ter um papel importante nessa conexão com a música. Sei que há autores que falam sobre isso, como Swanwick, Koellreutter, e inclusive o próprio Gordon, no qual me apoiei fortemente aqui. A formação de grupos que criam juntos e apresentam seus resultados semanalmente, parece-me oferecer potencial de promoção da autonomia dos estudantes, pois vivenciei isso pessoalmente na disciplina de Harmonia III na UFC.

Creio, também, que seja importante propiciar momentos em que os estudantes se sintam fazendo arte de maneira plena. Não somente em aulas ou ensaios, mas em apresentações, com público, mesmo que inicialmente esse público seja composto por eles próprios. Como citei anteriormente neste trabalho, os estudantes relataram ter sentido falta de se apresentarem mais e da forma como eu os havia provocado no início do semestre, que seria em uma proposta em formato de musical ou coro/cênico, em um teatro fora da escola.

Sinto que expandir e acolher musicalidades outras, que não a musicalidade tonal, será um dos desafios que devo trilhar daqui para frente. Conectar-se com a(s) música(s) mais próxima(s) dos estudantes, com ela(s) buscar vínculos - assim como com o próprio mundo dos estudantes em suas múltiplas realidades - e propor pontes entre esses mundos musicais e o meu.

Vejo o Coral, o Canto Coletivo ou Compartilhado como uma via para isso, sem descartar a musicalidade tonal, mas expandindo-a para as possibilidades musicais

sem altura definida, faladas, percussivas e outras que possam vir a surgir no caminho.

Percebi que o processo de desenvolvimento da audição é efetivamente uma maneira de promover o engajamento dos estudantes com a prática musical desenvolvida em sala de aula. Em específico, a Música de tradição mais tonal, algo mais próximo ao mundo musical ao qual eu me conecto. Propiciar momentos de troca entre os mundos musicais dos estudantes e o meu é efetivamente o caminho para estabelecer esse processo significativo de aprendizagem musical.

Acredito que o desenvolvimento da audição entra aqui como um caminho de expansão das musicalidades vivenciadas pelos estudantes e, em última análise, é também uma guinada vinculada à minha individualidade musical. Não vejo essa puxada pessoal como um processo egocêntrico, mas como um movimento de partilha de minhas experiências musicais, com os estudantes, entendendo a educação como processo dialógico.

O que se abre aqui, que é algo que acredito eu não ter conseguido fazer durante o andamento desta pesquisa, é uma abertura minha para adentrar na musicalidade dos estudantes, aprendendo com as manifestações trazidas por eles. Isso é algo que demanda uma energia que nem sempre tenho no dia das aulas, mas acredito que incentivar de maneiras simples, como pedir para um estudante sugerir uma música para ouvirmos juntos, abre gradualmente as possibilidades de troca que constroem aos poucos esse processo significativo de partilha musical.

Nos últimos dias de minha escrita, retornando à sala de aula após as férias, assumi uma disciplina de Processo Criativo Artístico com uma turma do segundo ano, parte das trilhas do Novo Ensino Médio. Abri a discussão sobre gosto musical como uma expansão da aula regular de Artes, naquele espaço como uma provocação para pensarmos o que poderíamos criar juntos. Um dos estudantes compartilhou a canção *“Until I found You”* de Stephen Sanchez, uma canção bastante inspirada nas baladas *Rockabilly* da música estadunidense dos anos 50, bastante melódica e dentro do espectro de música que me conecto com maior facilidade. Quase todos os estudantes já conheciam a música e a cantaram com certa facilidade, ainda que de maneira tímida.

A partir dali, pensamos em direções que poderíamos seguir, partindo daquela inspiração, como falar de amor, tristeza, questões existenciais, encontros e despedidas. Pensamos as formas que gostaríamos de nos expressar: paródia,

poesia, dança, teatro, música, musical cênico. Um estudante citou a canção “Palavras no Corpo” de Gal Costa e a ouvimos juntos. Ali durante aqueles momentos, vi essa turma mais envolvida na aula do que jamais havia visto. Fiquei surpreso e animado com as possibilidades que se abriram. É importante ressaltar que essa disciplina, diferente da disciplina que apliquei esta pesquisa, não é uma disciplina eletiva, mas sim obrigatória, que deve ser frequentada por toda a turma regular de estudantes.

Nas semanas que se seguiram, tentei sempre puxar propostas vindas dos estudantes para podermos criar juntos, tentando acolhê-las o máximo o possível, pensando em formas de adequar o que será uma culminância final, ao processo que vem se construindo. Uma estudante sugeriu a canção “Deixe-me Ir” do grupo “1Kilo”, canção que tem uma forma híbrida que combina momentos de RAP, recitando palavras sem melodia tonal, com momentos mais melódicos. Ao ouvir a canção com os estudantes, uma boa parte deles cantou junto em vários trechos. Sugeri, então, um solo para a parte de RAP, e que nas partes melódicas todos cantassemos juntos. Mais uma vez, a turma se envolveu bastante, apesar de haver três estudantes de cabeça baixa dormindo, algo que acredito superar os limites de questões pedagógicas de sala de aula. Aos poucos se constrói um processo no qual acredito ser um possível próximo passo do que desenvolvi nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, n. 27, p. 210-220, 2007.
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo, *et al.* A música para a formação humana: Reflexões sobre a importância da Educação Musical no contexto escolar. In: ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). **Educação Musical em Todos os Sentidos** - Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- BEVILACQUA, Otavio. **Notas sobre história do canto coral**. Rio de Janeiro: Globo, 1933.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**, 5. Ed. - Petrópolis RJ: Vozes, 2013.
- COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo Focal. In DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012. p. 180-192.
- EYMESS, A. H. “**Abraços**”: Eine musikalisch-szenische Bühnenproduktion des Chores “Coral da Universidade Federal do Ceará”, Brasilien. Bachelorarbeit. Berlin: Freie Universität Berlin, 2010.
- FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de Aprendizagem Musical: Uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de Música da UFC campus de Fortaleza**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e Fios: Um ensaio sobre música e educação**. 2ª edição - São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. 23ª Reimpressão, 1987.
- GÁSPARI, J. C. de; SCHWARTS, G. M. Inteligências múltiplas e representações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 261–266, set. 2002.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: A experiência do Canto Orfeônico no Brasil. **Revista Pro-posições**, vol.6, nº3 [18], p. 103 - 109, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644264/11690> acesso em: 28 nov. 2022.
- GOLDENBERG, Mirian, **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- GORDON, Edwin. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões**. 1ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Textos & Contextos** (Porto Alegre).v.6 n.1 pp. 93-104, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527160010> . Acesso em: 30 nov. 2022.

MATOS, Elvis de Azevedo. Educação musical e o humano direito de ser vivo e livre. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 14, p. 131–138, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-1754-2K65. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1754>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MORAES, Davi Silvino. **Formação humana e musical através do Canto Coletivo: um estudo de caso no Coral da ADUFC**. 2015. 163p. – Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MORAIS, Marina Freire Crisóstomo de. **A música na escola: silêncios, escutas e desafios para o professor recém-ingresso no sistema público de ensino**. 2017. 141f. – Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: **Revista Travessias**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 9 nov. 2022.

ORQUIZA, Liliam Maria et al. A pesquisa-ação como práxis na popularização da ciência. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2022, v. 28, e22019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220019>. Epub 17 Jun 2022. ISSN 1980-850X. Acesso em: 7 Nov. 2022.

SEDUC-CE, Seduc - Secretaria de Educação do Estado do Ceará, s/d. **E o que é o NTPPS?**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/#:~:text=%C3%89%20um%20compo,nente%20curricular%20integrador,e%20favor%C3%A1vel%20%C3%A0%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de> Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVINO, Izaíra. “...ah, se eu tivesse asas...”. Fortaleza, DIZ Editor(A)ção, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente** / Keith Swanwick; tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo : Moderna, 2003

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: O metafenômeno como gênese. In: **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 10 nov. 2022.

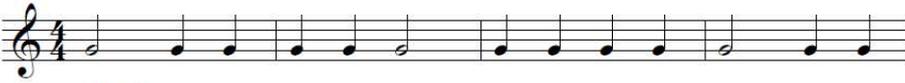
VANZELA, Alexsander; OLIVEIRA, Leida Calegário de; CARVALHO, Marivaldo Aparecido de. A psicopedagogia e o ensino musical. **Música em Perspectiva**, [S.l.], v. 10, n. 1, jan. 2018. ISSN 2236-2126. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/51490/34624>. Acesso em: 16 nov. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/mp.v10i1.51490>.

VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Institucionalização da Educação a Distância Pública enquanto fenômeno essencialmente Dialético. **Educação em Revista** [online]. 2022, v. 38, e33842. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469833842> . Epub 29 Abr 2022. ISSN 1982-6621. Acesso em 26 Out. 2022.

APÊNDICE A - TESTE DE AUDIAÇÃO

Score

Teste de Audiação

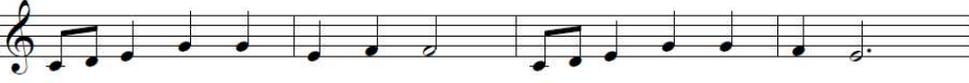
1. 
Iguar

2. 
diferente

3. 
igual

4. 
diferente

5. 
igual

6. 
diferente

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

1. Você tem familiares que praticam música? Qual sua relação com eles?
2. O que você esperava ao entrar na disciplina?
3. Você acha que atingiu os objetivos que tinha em mente ao entrar na disciplina?
4. Você já cantava antes da disciplina de Canto?
5. Você já praticava música de alguma outra forma antes da disciplina de Canto? Se sim, qual e há quanto tempo?
6. Qual era sua relação com a música antes da disciplina de Canto?
7. Qual sua relação com a música agora?
8. Como você avalia a rotina das aulas? (*As fases da aula e seus momentos*)
9. Como você avalia o seu aprendizado durante a disciplina?
10. Como você avalia seu pensamento musical no decorrer da disciplina?
11. Você sentiu alguma dificuldade de aprendizagem musical durante a disciplina? Se sim qual?
12. Houve alguma experiência, durante as aulas, que te chamou a atenção durante a disciplina?

Temas a serem contemplados

- 1) Relação da família com a música
- 2) Expectativas em relação a disciplina
- 3) Relação prévia com o Canto e a Música
- 4) Relação após a disciplina

- 5) Leituras sobre a disciplina
- 6) Pensamento musical dentro da disciplina
- 7) Dificuldades dentro da disciplina
- 8) Pontos significativos na disciplina

APÊNDICE C - PLANO DE AULA #1

Objetivos

Ao final dessa aula, espera-se que os estudantes:

- tenham dimensão do que é proposto na disciplina de canto.
- tenham entendimento de que a disciplina será desenvolvida prioritariamente em conjunto com os estudantes.
- entendam a função e importância do aquecimento vocal para a prática de canto e consigam replicar três exercícios básicos* para fazerem diariamente.
- iniciar a aprendizagem de uma canção folclórica em uníssono.
- entendam que essa disciplina irá fazer parte de uma pesquisa a respeito de educação musical.
- realizem um teste de audição/musicalidade.

Conteúdos

- Apresentação da proposta da disciplina de canto.
- Conceito básico de saúde vocal e a importância do aquecimento vocal para a prática de canto.
- Exercícios básicos de aquecimento vocal
- Repertório: Casa de farinha (Ciranda Popular) em uníssono

Repertório

Casa de Farinha (ciranda)

Recursos Didáticos

Violão, Quadro Branco, impressão em papel

Detalhamento dos procedimentos

Acolhida dos estudantes (5 a 10 min): Esse momento tem o intuito de receber os estudantes e busca ser um momento de alinhamento de concentração, atenção e sensibilidade em relação a música. Uma das possibilidades desse momento é apresentar músicas aos alunos, com voz e violão, como exercício de apreciação musical e ampliação de horizontes culturais. Uma outra possibilidade é iniciar a aula com jogos musicais que envolvam a atenção e a musicalidade, como o jogo da flecha* ou o jogo do semáforo*.

Chamada (5 min)

Apresentação da disciplina e objetivos da aula (10 min): Nesse momento será dado um panorama dos objetivos da disciplina e da aula em específico.

Preparação vocal (20 min): Após uma breve explicação sobre a função da preparação vocal, que tem o intuito de alongar, relaxar e aumentar o fluxo sanguíneo nos tecidos ligados a emissão vocal, a preparação vocal se dividirá em alongamento, respiração e vocalizes.

Repertório (30 min): A música “Casa de Farinha” será apresentada pela primeira vez em sua totalidade, cantada do início ao fim, com letra e acompanhada harmonicamente ao violão. Após esse primeiro momento ela será aprendida primeiro com a vocalização da melodia, o professor deverá cantar trechos da música com sílabas neutras como “ná”, “bá”, e etc, por três vezes, os alunos irão repetir. Após aprendida a melodia será reapresentada a letra, no quadro ou com uma impressão individual para cada aluno, a depender da disponibilidade logística disso na escola. Os estudantes devem ser orientados assim que possível abandonarem a referência da letra, buscando memorizá-la.

Aplicação do teste de audição (25 min)

APÊNDICE D - PLANO SEMESTRAL DE ATIVIDADE ELETIVA

	EEMTI Visconde do Rio Branco		
PLANO SEMESTRAL DE ATIVIDADE ELETIVA			
NOME DA ELETIVA: CANTO COLETIVO			
ARC004	EIXO: ARTES E CULTURA	40 H/A	
PROFESSOR			
Leonardo Lopes Lourenço do Rio			
AMBIENTES UTILIZADOS			
Sala de aula, sala de vídeo, pátio/auditório.			
AVALIAÇÃO E/OU PRODUTO FINAL			
A avaliação será qualitativa, dialógica e continuada, tendo em vista a participação dos alunos nas atividades propostas durante a disciplina e recital de final de semestre.			
PROJETOS DA ESCOLA E ÁREAS RELACIONADAS			
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Artes; Música; Canto Coral.			
METODOLOGIAS UTILIZADAS			
<input type="checkbox"/>	Experimentos	<input checked="" type="checkbox"/>	Pesquisas de aprofundamento
<input type="checkbox"/>	Manipulação de software	<input type="checkbox"/>	Discussões e debates dirigidos
<input checked="" type="checkbox"/>	Atividades orais e escritas	<input checked="" type="checkbox"/>	Análise de vídeos ou filmes
<input checked="" type="checkbox"/>	Aula expositiva	<input checked="" type="checkbox"/>	Aula no laboratório de informática
<input type="checkbox"/>	Tempestade de ideias	<input type="checkbox"/>	Aula de campo
<input checked="" type="checkbox"/>	Aula expositiva dialogada	<input checked="" type="checkbox"/>	Atividades práticas
<input type="checkbox"/>	Leitura orientada de textos selecionados	<input checked="" type="checkbox"/>	Atividades artísticas
<input type="checkbox"/>	Atividades esportivas	<input type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Trabalho individuais e/ou em grupo	<input type="checkbox"/>	
<input checked="" type="checkbox"/>	Aprendizagem cooperativa	<input type="checkbox"/>	
DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES			
AULAS 01 A 04			
CONTEÚDOS ABORDADOS			
O canto na cultura brasileira; “Canto: dom ou prática? ”; Funcionamento da voz parte I – ‘Aparelho fonador’ e Respiração; “Como funciona o pensamento musical?” Audição e teste de audição; Exercícios de padrões rítmicos e melódicos na tônica, som e pausa; Música folclórica “Peixinhos do Mar” e “Casa de Farinha”			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM			
Conhecer a prática de canto no Brasil, desmistificar o “dom divino” da arte/música, propor o conceito de audição como possibilidade do pensamento musical, iniciar prática de canto.			

METODOLOGIA

As aulas serão ministradas em formato de oficinas, promovendo a formação coletiva através da interação e troca de saberes. Aulas expositivas, dialógicas e interativas.

RECURSOS UTILIZADOS

Sala de aula, sala de vídeo com projetor e caixa de som (demonstração em vídeo do “aparelho fonador”)

AULAS 05 A 16**CONTEÚDOS ABORDADOS**

O canto polifônico parte I: Cânone; O canto polifônico parte II: voz masculina e feminina.; Funcionamento da voz parte II: articulação e ressonância; Exercícios de padrões rítmicos e melódicos, tônica e dominante maior e menor, tempo e contra; Repertório diversificado: sugestões dos estudantes; Ciclo de primeiras apresentações de meio-curso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Iniciar a prática do canto polifônico; desenvolver a audição; desenvolver a percepção auditiva para polifonia; desenvolver o domínio da emissão vocal; conhecer repertório da MPB; formar repertório diversificado.

METODOLOGIA

As aulas serão ministradas em formato de rodas de conversas e oficinas práticas de canto, promovendo a formação coletiva através da interação e troca de saberes.

Haverá apresentações organizadas na escola e em espaços extra escola de acordo com a viabilidade logística para essas ações externas.

RECURSOS UTILIZADOS

Sala de aula, sala de informática para pesquisa e catalogação de repertório diversificado, ônibus escolar, auditório escolar, espaços extraescolares.

AULAS 17 A 32**CONTEÚDOS ABORDADOS**

O canto polifônico parte III: Coral misto SAB (Soprano, alto e barítono); Funcionamento da voz parte III: registro elevado, falsete e terceiro registro; Desenvolvimento da audição, criação e composição, subdominante, síncope. Repertório a definir em coletivo com os estudantes; Ensaios musicais para recital de conclusão; Segundo teste de audição; Ciclo de entrevistas com estudantes selecionados;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Aprofundar a prática do canto polifônico; consolidar a percepção auditiva para polifonia; desenvolver o domínio da emissão vocal; ensaiar e finalizar o recital de conclusão.

METODOLOGIA

As aulas serão ministradas em formato de rodas de conversas e oficinas práticas de canto, promovendo a formação coletiva através da interação e troca de saberes.

RECURSOS UTILIZADOS

Sala de aula, pátio/auditório para ensaios finais do recital.

AULAS 32 A 40**CONTEÚDOS ABORDADOS**

Refinamento da percepção harmônica; Aprofundamento da audição, Refinamento das canções previamente trabalhadas; Introdução de nova canção, a definir com os estudantes; Ciclo de apresentações.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Aprofundar a prática do canto polifônico; consolidar a percepção auditiva para polifonia; aprofundar o domínio da emissão vocal; ensaiar e finalizar o recital de conclusão e aprofundar a prática do canto solo.

RECURSOS UTILIZADOS

Sala de aula, ônibus escolar, auditório escolar, espaços extra escolares

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho e ROGÉRIO, Pedro. **Educação Musical em Todos os sentidos**, Fortaleza, Edições UFC 2012.
- GORDON, Edwin. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões**. 1ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, 2000.
- SILVINO, Izaira. “...ah se eu tivesse asas...”. Fortaleza, Diz Editor(A)ção, 2011.