

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

ANA CLARA BORGES CONDE

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A PRÁTICA DA REGÊNCIA
DE COROS INFANTIS E INFANTOJUVENIS: as visões de cinco regentes**

Belo
Horizonte
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Ana Clara Borges Condé

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA A PRÁTICA DA REGÊNCIA
DE COROS INFANTIS E INFANTOJUVENIS: as visões de cinco regentes**

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Dr.^a Maria Betânia Parisi Fonseca

Coorientador: Dr. Arnon Oliveira

Belo Horizonte

2021

C745c Conde, Ana Clara Borges.

Contribuições da educação musical para a prática da regência de coros infantis e infantojuvenis [manuscrito]: as visões de cinco regentes / Ana Clara Borges Conde. - 2021.
105 f., enc.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi Fonseca

Coorientador: Arnon Oliveira

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Regência de coros. 4. Canto coral infantojuvenil. 5. Coros infantis. I. Fonseca, Maria Betânia Parizzi II. Oliveira, Arnon Sávio Reis de. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 780.72



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pela aluna pela aluna **Ana Clara Borges Condé**, em 10 de dezembro de 2021, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Arnon Sávio Reis de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais
(coorientador)

Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Oiliam José Lanna
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Maria Betania Parisi Fonseca**,
Professora do Magistério Superior, em 10/12/2021, às 11:05, conforme horário
oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de
novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Oiliam Jose Lanna, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 11:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arnon Savio Reis de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 10/12/2021, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alda de Jesus Oliveira, Usuário Externo**, em 17/12/2021, às 15:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1136553** e o código CRC **9CC84C90**.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao Mestre por essa oportunidade de estar aqui e por serem fonte de inspiração e estrela guia nos momentos de necessidade.

Aos meus pais por todo o carinho, apoio e dedicação. Por serem meus exemplos e porto seguro.

Ao meu marido pelo apoio, compreensão, carinho e por sempre acreditar em mim.

A professora Betânia por ter me acolhido com carinho desde minha entrada na Escola de Música da UFMG. Grata pela sua dedicação, competência e pela orientação primorosa que me deu neste trabalho.

Ao professor Arnon pelos ensinamentos, carinho e orientações não só neste trabalho, mas também com os trabalhos nos coros do CMI.

Aos professores Oiliam Lanna, Alda de Jesus Oliveira e Angelita Broock por terem aceitado participar da minha banca de defesa.

Aos regentes Eric Lana, Ilcenara Klem, Marco Aurélio Lischt, Marisa Fonterrada e Sylvia Munsen, que gentilmente aceitaram participar das entrevistas deste estudo. Vocês são todos fonte de inspiração para mim.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação musical e que, de alguma forma, puderam contribuir para o meu crescimento como regente e educadora musical.

Aos amigos e funcionários da Escola de Música da UFMG e do Centro de Musicalização Integrado da Escola de Música da UFMG. Grata pelo carinho e apoio durante a minha formação.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo investigar como a Educação Musical pode contribuir para a prática do regente de coros infantis e/ou infantojuvenis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, cuja coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco regentes com expertise em Regência coral infantil e infantojuvenil. A análise dos dados foi implementada por meio da técnica da Análise de Conteúdo. Como referencial teórico, foram utilizadas ideias de educadores musicais consagrados, tais como Koellreutter (JUNQUEIRA, 2018), Schafer (FONTERRADA, 2008), Willems (PAREJO, 2011; PROTÁSIO, 2019), Dalcroze (MARIANI, 2011) e Kodály (SILVA, 2011); bem como referenciais sobre a Educação Musical Humanizadora (DEMORE, 2019; BOWMAN, 2018), a Abordagem Pontes (OLIVEIRA A., 2015) e a Musicalidade Comunicativa (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009). O referencial sobre Regência recorreu, principalmente, a Lago (2008), Labuta e Matthews (2017), Plate (2016), Schimiti (2003) e Bartle (2003). Os resultados apontaram para cinco categorias que emergiram das falas dos regentes entrevistados e que são passíveis de serem relacionadas às práticas da Educação Musical: (1) utilização de movimentos corporais, (2) busca por ambiente afetivo de convivência e inclusão, (3) presença de ludicidade e de práticas criativas, (4) desafios e soluções, (5) formação do regente/educador. Todas as categorias encontradas foram confirmadas pelo referencial teórico estudado. Concluiu-se que o conceito de Educador Musical PONTES pode ser estendido ao Regente PONTES, aquele que integra conhecimentos da Educação Musical à sua prática com coros infantis e/ou infantojuvenis, e que a Educação Musical deve ser integrada aos currículos dos cursos de Regência no Brasil. A principal contribuição dessa pesquisa é proporcionar aos regentes, que tenham interesse em atuar com coros infantis e infantojuvenis, conhecimentos e práticas provenientes da Educação Musical, bem como propiciar à comunidade acadêmica uma reflexão sobre a formação e a prática da Regência especificamente voltada para esse público.

Palavras-chave: Educação Musical. Regência. Coros infantis e infantojuvenis.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how Music Education can add to the practice of children and/or youth's choirs conductors. This is a qualitative research with an exploratory design, whose data collection was carried out through semi-structured interviews with five renowned conductors of children's and youth's choirs. The data analysis was implemented through the Content Analysis technique. As a theoretical framework the ideas of well known music educators such as Koellreutter (JUNQUEIRA, 2018), Schafer (FONTERRADA, 2008), Willems (PAREJO, 2011; PROTÁSIO, 2019), Dalcroze (MARIANI, 2011) and Kodály (SILVA, 2011); as well

as the theoretical framework of the Humanizing Music Education (DEMORE, 2019; BOWMAN, 2018), the PONTES Approach (OLIVEIRA A., 2015), the Communicative Musicality (MALLOCH and TREVARTHEN, 2009) were used. The framework for Conducting used, mainly, texts by Lago, (2008), Labuta e Matthews (2017), Plate (2016), Schimiti (2003) and Bartle (2003). The results have pointed out five categories which have emerged from the conductors' interviews and that may be related to the Music Education's practices: (1) use of body movements, (2) search for an affectionate environment of companionship and inclusion (3) presence of playfulness and creative practices, (4) challenges and solutions, (5) conductor/educator's formation. All the found categories were confirmed by the theoretical framework studied. It was concluded that the concept of PONTES Music Educator can be extended to the PONTES Conductor, the one who integrates Music Education knowledges in his practices with children/youth choirs, and also that Music Education should be integrated into the curricula of the Conducting courses in Brazil. The main contribution of this research is to provide the conductors, who are interested in dealing with children's and youth's choirs, knowledge and practices from Music Education, as well as to provide the academic community a reflection on the formation and practice of Conducting specifically aimed at this public.

Key-words: Music Education. Conducting. Children and Youth Choirs.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	6
SUMÁRIO	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 METODOLOGIA	14
1.1 QUESTÃO	15
1.2 HIPÓTESE	15
1.3 OBJETIVO GERAL	15
1.3.1 Objetivos Específicos	15
1.4 MÉTODO	15
1.5 DELINEAMENTO	16
1.5.1 Coleta e análise dos dados	16
1.5.2 Os regentes	16
1.5.3 Entrevista com os regentes	22
1.5.4 Perguntas	23
1.5.5 Tratamentos dos dados - Análise do Conteúdo	24
1.6 APROVAÇÃO PELO COEP/UFMG	25
CAPÍTULO 2 A FORMAÇÃO DO REGENTE DE COROS	26
2.1 O REGENTE: BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO	27
2.2 A FORMAÇÃO DO REGENTE CORAL	30
CAPÍTULO 3 REGÊNCIA DE COROS INFANTOJUVENIS E EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISÃO DE LITERATURA	35
3.1 REVISÃO DE LITERATURA	36
3.1.1 Contribuições da Educação Musical para a prática da Regência de coros infantis e/ou infantojuvenis	36
3.1.2 Aspectos da formação do regente de coro infantil e/ou infanto juvenil	41
3.2 REFLEXÃO	46
CAPÍTULO 4 MUSICALIDADE INATA, EDUCAÇÃO MUSICAL E REGÊNCIA CORAL	48
4.1 MUSICALIDADE INATA	49
4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL	51

4.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA E AS IDEIAS DE KOELLREUTTER, SCHAFER, WILLEMS, DALCROZE E KODÁLY	54
4.3 A ABORDAGEM PONTES (OLIVEIRA A., 2015), UMA PROPOSTA HUMANIZADORA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	61
4.5 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CORAL INFANTIL/INFANTOJUVENIL	63
CAPÍTULO 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO	68
5.2 DISCUSSÃO	83
5.2.1 Categoria <i>utilização de movimentos corporais</i>	83
5.2.2 Categoria <i>busca por ambiente afetuoso de convivência e inclusão</i>	85
5.2.3 Categoria <i>presença de ludicidade e de práticas criativas</i>	88
5.2.4 Categoria <i>desafios e soluções</i>	89
5.2.5 Categoria <i>formação do regente/educador</i>	91
CONCLUSÕES	93
CONCLUSÕES	94
REFERÊNCIAS	99
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Sou graduada em Regência pela Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em 2014, um ano após iniciar esse curso, tive a oportunidade de atuar, pela primeira vez, como regente de um coro infantojuvenil, quando fui convidada para trabalhar com o Coralitos. Esse coro, com qual trabalho até o presente momento, faz parte do Projeto de Extensão Música para Todos, vinculado às atividades do CMI - Centro de Musicalização Integrado, Órgão Complementar¹ da Escola de Música da UFMG.

O Coralitos foi criado pela professora Betânia Parisi em 2010 e, em 2011, foi integrado ao Projeto de Extensão Música para Todos, que conta hoje com três corais e duas orquestras. Meu trabalho junto a esse coro começou, primeiramente, como regente assistente e, posteriormente, a partir de 2015, como regente principal. Hoje, além do Coralitos, atuo também com o Coral Música para Todos² (formado por adolescentes) e com uma das Orquestras do Projeto.

A entrada de alunos nos dois coros do projeto Música para Todos não demanda nenhum tipo de seleção. O Coralitos atende crianças e adolescentes entre 8 e 13 anos e o coro Música para Todos, adolescentes entre 14 e 18 anos de idade.

Por meio deste trabalho foi possível constatar o papel importante que o regente pode exercer no crescimento musical e pessoal dos coristas e, ao longo do tempo, fui percebendo que somente o conhecimento das técnicas de Regência não seria suficiente para que eu pudesse exercer com segurança esse trabalho. A equipe coordenadora do Projeto Música para Todos sugeriu que eu frequentasse algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Música, especialmente aquelas voltadas para a prática da Educação Musical. A partir desse momento, percebi que aquele novo percurso poderia criar um diferencial para a prática da Regência frente às crianças e aos adolescentes.

¹Órgãos Complementares são “organismos de natureza interdepartamental, vinculados administrativamente a uma Unidade Acadêmica, que desenvolvem atividades de interesse do ensino, da pesquisa e da extensão” (Resolução do Conselho Universitário UFMG 11/98, artigo 2).

² O Coral Música para Todos é formado por adolescentes e já tem experiência musical suficiente para cantar um repertório musicalmente mais complexo a quatro vozes ou mais.

As disciplinas do Curso de Licenciatura em Música me proporcionaram conhecimentos e ferramentas que foram essenciais para a minha atuação à frente daqueles alunos. Fui aprendendo como abordar nos ensaios, certos conteúdos musicais e como motivar os alunos no fazer musical; como trazer para os coristas um repertório com o qual não estavam acostumados (da música erudita, por exemplo) e como motivá-los a aprendê-lo; como trabalhar línguas estrangeiras com crianças e adolescente, nas obras cantadas; como lidar com a disciplina nos ensaios; e tantas outras questões não abordadas durante a minha formação como regente.

Esta experiência tão marcante me motivou a estudar mais profundamente esse assunto, a partir da seguinte questão: Quais recursos a Educação Musical pode oferecer aos regentes que atuam com coros infantis e infantojuvenis?

A partir daí, foi delineado o objetivo geral desta pesquisa que é justamente investigar como a Educação Musical pode contribuir para a prática do regente de coro infantil e infantojuvenil.

É importante, nesse momento, apontar o que a literatura apresenta para caracterizar coros infantis e infantojuvenis. De acordo com Reginato (2011, apud COSTA, 2018, p.785), as classificações etárias dos dois tipos de coros consistem em: coro infantil dos 7 aos 12 e coro infantojuvenil dos 7 aos 15 anos. Costa (2018) também apresenta uma outra classificação, baseada nos moldes americanos, na qual os coros são divididos de acordo com o nível de escolaridade dos coristas. Entretanto, nessa classificação o autor cita apenas a classificação do coro infantojuvenil que, nesse caso, abrange a faixa-etária de 10 a 14 anos. Apesar dessas classificações, considerando as faixas-etárias, Costa deixa claro que

esta estratégia de relacionar o coro à faixa etária e/ou nível de escolaridade não vai garantir as características do resultado sonoro pois, estando seus participantes em plena instabilidade fisiológica, nem sempre o que funcionará para um cantor será adequado a outro, ainda que sejam da mesma idade ou série escolar (COSTA, 2018, p.781).

Outra característica importante apontada pelo autor é a tessitura vocal, pois tanto meninos quanto meninas passam pela mudança vocal na fase da adolescência. Em conversa com o maestro Arnon Oliveira³, discutimos sobre as características destes dois tipos de coros.

³ Arnon Oliveira é maestro, professor do Curso de Regência da Escola de Música da UFMG e coorientador desta pesquisa.

De acordo com esse maestro, a diferença entre os dois tipos de coro não está somente na faixa-etária, ou nas alterações hormonais típicas da puberdade que culminam na mudança de voz, mas depende também das relações interpessoais e do amadurecimento pessoal, pois tudo isso tem efeitos importantes na capacidade de interpretação das peças. Por exemplo, um menino que está mudando de voz pode cantar, por um tempo, com *falsete*⁴ em um coro com vozes agudas, até que se sinta confortável para atuar em um coro com vozes masculinas e femininas. Assim, no contexto da presente investigação, os coros infantis e infantojuvenis corresponderão à faixa etária dos sete aos dezoito anos de idade.

Nesta pesquisa foi utilizada a abordagem metodológica qualitativa. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas com regentes com reconhecida expertise em coros infantis e/ou infantojuvenis. A análise dos dados obtidos nas entrevistas foi feita por meio da Análise de Conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999), técnica que buscou identificar nas falas dos regentes entrevistados possíveis contribuições da Educação Musical para a prática da Regência coral infantil e infantojuvenil

Como referencial teórico, foram utilizadas ideias de educadores musicais consagrados, tais como Koellreutter (JUNQUEIRA, 2018), Schafer (FONTERRADA, 2008), Willems (PAREJO, 2011; PROTÁSIO, 2019), Dalcroze (MARIANI, 2011) e Kodály (SILVA, 2011); bem como referenciais sobre a Educação Musical Humanizadora (DEMORE, 2019; BOWMAN, 2018), a Abordagem Pontes (OLIVEIRA A., 2015) e a Musicalidade Comunicativa (MALLOCH e TREVARTHEN, 2009). O referencial sobre Regência recorreu, principalmente, a Lago (2008), Labuta e Matthews (2017), Plate (2016), Schimiti (2003) e Bartle (2003).

Quanto à estrutura, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, foi apresentada a metodologia utilizada, enunciando a questão levantada por mim durante o meu processo de formação enquanto regente e pesquisadora, os objetivos, os métodos, a coleta de dados e a apresentação de cada regente entrevistado. No segundo capítulo, abordamos o processo de formação do regente, primeiramente, de forma geral, mostrando as possíveis origens dessa profissão e, em seguida, mais especificamente, o processo de formação do regente coral. O terceiro capítulo traz uma revisão de literatura (de artigos, dissertações, teses e um livro), que trata da temática relacionada à Regência de coros infantis

⁴ Registro vocal agudo da voz masculina (BARKER apud TÉLLEZ e PÉREZ, 2017, p.2).

e infantojuvenis e à Educação Musical, a partir de buscas feitas em portais e sites especializados. O quarto capítulo abordou a Educação Musical por meio de quatro categorias de assuntos, que se complementam e dialogam entre si: a Musicalidade Comunicativa (MALLOCH e TREVARTEN, 2009), a Educação Musical Humanizadora (DEMORE, 2019; BOWMAN, 2018), os pensamentos de grandes educadores musicais e a Abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2015). No quinto capítulo são apresentados os Resultados e, a seguir, as Conclusões da pesquisa.

Esperamos que esta investigação possa proporcionar aos regentes, interessados em atuar com coros infantis e infantojuvenis, conhecimentos e práticas provenientes da Educação Musical, bem como propiciar à comunidade acadêmica uma reflexão sobre a formação e a prática da Regência especificamente voltada para esse público.

CAPÍTULO 1 | METODOLOGIA

1.1 QUESTÃO

Quais os conhecimentos, orientações, práticas e fundamentos a Educação Musical pode oferecer aos regentes que atuam com coros infantis e infantojuvenis?

1.2 HIPÓTESE

A Educação Musical pode ser uma área de conhecimento importante para a prática do regente de coro infantojuvenil, visto que pode oferecer estratégias capazes de promover o desenvolvimento musical e humano dos participantes.

1.3 OBJETIVO GERAL

Investigar como a Educação Musical pode contribuir para a prática do regente de coro infantil e/ou infantojuvenil.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Identificar recursos e estratégias da Educação Musical utilizadas por cinco regentes (quatro brasileiros e uma estrangeira) em sua prática com corais infantis e infantojuvenis.
- Estabelecer relações entre ideias de educadores musicais consagrados com a prática da Regência de coros infantis e infantojuvenis.
- Refletir sobre a formação do regente de coro infantil e infantojuvenil.

1.4 MÉTODO

Essa é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. De acordo com Gil (2002) a pesquisa de caráter exploratório tem o objetivo de tornar mais familiar o assunto estudado, ou seja, possibilitar uma visão mais profunda do assunto a ponto de torná-lo mais claro, e dessa forma, alcançar um “aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições” acerca do objeto estudado (GIL, 2002, p.41).

A pesquisa de caráter exploratório se caracteriza por ter um planejamento flexível, o que possibilita considerar “os mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p.41).

Assim, as pesquisas exploratórias “buscam uma aproximação com o fenômeno, pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito” (DOXSEY & DE RIZ, 2002-2003, p.25) e, através do conhecimento do objeto estudado, poder “explicar as condições, causas e consequências” (DOXSEY & DE RIZ, 2002-2003, p.42).

Esta presente investigação foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas com regentes com reconhecida expertise em Regência de coros infantis/infantojuvenis, procurando identificar técnicas e recursos da Educação Musical utilizados por esses regentes com seus respectivos coros.

1.5 DELINEAMENTO

1.5.1 Coleta e análise dos dados

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro regentes brasileiros: Eric Lana, regente do Coral Canarinhos de Itabirito (MG); Ilcenara Klem, regente do Coral Infantis de Pedro Leopoldo (MG); Marco Aurélio Lisch, regente do Coral Canarinhos de Petrópolis (RJ); Marisa Fonterrada, regente do Coral Cantoria (SP); e com uma regente norte-americana: Sylvia Munsen, regente do Ames Children’s Choir (USA). Era intenção inicial da pesquisadora realizar também a observação não participante de ensaios de cada um desses regentes, mas devido à pandemia de Covid 19 e ao consequente isolamento social, isso não foi possível de ser realizado.

Os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas foram submetidos à técnica da Análise de Conteúdo, assunto que será mais detalhado no item 1.5.5. As categorias, encontradas nas falas dos regentes foram confrontadas com o referencial teórico estudado.

1.5.2 Os regentes

A escolha dos regentes participantes desta pesquisa obedeceu a dois critérios: (1) experiência de, pelo menos, dez anos com Regência de coros infantojuvenis; (2) disponibilidade de participação na pesquisa. Os regentes participantes da pesquisa, como já

mencionado anteriormente, são: Eric Lana, Ilcenara Klem, Marco Aurélio Lisch, Marisa Fonterrada e Sylvia Munsen.

Eric Lana

É regente do coral Canarinhos de Itabirito, que recebe crianças de 10 a jovens de 23 anos de idade. Fez parte desse coro quando criança e começou sua formação profissional em um curso livre de piano e musicalização na Fundação de Educação Artística em Belo Horizonte⁵. Posteriormente, o maestro Eric Lana cursou Licenciatura em Música na Universidade Federal de Ouro Preto e Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio Verde. Atualmente cursa o Doutorado em Regência Coral na Universidade de Aveiro, Portugal. Aos 17 anos, começou a atuar como pianista correpetidor nos ensaios dos Canarinhos de Itabirito e, no ano de 2003, foi convidado para assumir o cargo de regente principal do coro.

Sobre o Coro Canarinhos de Itabirito

Este coro é uma Associação Cultural sem fins lucrativos e que tem como finalidade a formação musical de crianças e jovens. Os participantes frequentam aulas gratuitas de canto, instrumento, musicalização e expressão corporal e participam de atividades por meio de quatro corais, do grupo de flautas doces, camerata de cordas e camerata de violões. Os quatro corais são os seguintes: Coral Infantil Pequenos Canarinhos, Coral Canarinhos Postulantes, Coro Principal Canarinhos de Itabirito e Canarinhos em Cena. As crianças são admitidas com a idade de 6 anos e passam por uma preparação musical para chegar ao coro principal; primeiramente cantam no Coral Infantil Pequenos Canarinhos, depois no Coral Canarinhos Postulantes até que são convidados a ingressar no Coro Principal Canarinhos de Itabirito, que é o coro mais antigo da instituição. Foi criado em 1973 pelo Padre Francisco Xavier⁶ e hoje tem como regente principal o maestro Eric Lana e como preparadora vocal a professora Thays

⁵ A Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte, dirigida pela pianista e educadora Berenice Mengele, é uma entidade sem fins lucrativos com mais de 50 anos de atuação, cujo objetivo é a formação de músicos e de público.

⁶ Padre Francisco Xavier nasceu em 1918 na cidade de Cláudio Manoel, pertencente ao distrito de Mariana, e ao ser ordenado padre se mudou para cidade de Itabirito com o intuito de assumir as atividades da Paróquia da Nossa Senhora da Boa Viagem. Arranjador e compositor, estudou no Conservatório Mineiro de Música, atual Escola de Música da UFMG.

Simões. Nas atividades do coro principal estão incluídos os ensaios de naipe, o ensaio geral e seus integrantes tocam também pelo menos um instrumento musical. O ensaio de naipe tem duração de uma hora e meia, e a técnica vocal tem duração de uma hora, ambos acontecem uma vez na semana. O ensaio geral acontece aos sábados e tem a duração de três horas. Para ingressar no coro principal, sem ter passado pelos outros coros, é preciso que o candidato esteja na faixa etária desse coro (10 a 23 anos) e que seja feita uma classificação vocal prévia para melhor adequá-lo a algum dos naipes do coro.

Ilcenara Klem

Começou seus estudos em música aos 5 anos. Proveniente de uma família de músicos pertencente à Igreja Batista, sempre fez parte dos coros da igreja, seja cantando ou regendo. Em Montes Claros, fez o curso técnico de piano no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, onde teve a oportunidade de conhecer a filha e a neta do compositor Lorenzo Fernandez. Ilcenara fez graduação em Regência na Universidade Federal de Minas Gerais e Pós-Graduação em Educação Musical na mesma instituição. Regeu por muitos anos os coros do CMI e outros coros infantis e infantojuvenis e, em agosto de 2017, criou o coro Infantis, na cidade de Pedro Leopoldo, com participantes entre 9 e 16 anos de idade, o qual, em 2018, foi convidado para cantar, com a Orquestra Filarmônica de Minas Gerais, a 3ª Sinfonia de Mahler.

Sobre o Coro Infantis

O Coro Infantis tem seus ensaios uma vez por semana nas segundas-feiras à noite com duração de uma hora e meia, ensaios extras são marcados segundo a necessidade, assim como ensaios de naipe, que acontecem em dias diferentes do ensaio regular. Para se entrar no coro o candidato passa por uma seleção com o intuito de se conhecer a voz da criança ou adolescente e assim adequá-lo a um naipe. Além disso, a seleção visa identificar se, caso a criança ou o adolescente não consiga afinar, qual seria a causa dessa questão e o tempo necessário para o aprimoramento da afinação. O coral não oferece nenhuma outra atividade musical aos integrantes além dos ensaios.

Marco Aurélio Lischt

Começou seus estudos musicais com seu pai e, aos 8 anos, foi selecionado para fazer parte dos Canarinhos de Petrópolis, onde permaneceu até os 17 anos. Aos 9 anos iniciou seus estudos em piano e, mais tarde, ingressou na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro onde cursou Bacharelado em piano e órgão, e o Mestrado em órgão. Estudou música sacra na Alemanha, na Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, onde teve contato com a Regência coral e orquestral. Ao voltar para o Brasil, assumiu a direção do Coral dos Canarinhos de Petrópolis, como o maestro dessa instituição, função que exerce há 22 anos.

Sobre o Coral Canarinhos de Petrópolis

Criado em 1942, o Coral dos Canarinhos de Petrópolis, que recebe participantes do sexo masculino entre 9 e 18 anos de idade, é o coro de meninos mais antigo do Brasil e faz parte do Instituto dos Meninos Cantores de Petrópolis, instituição filantrópica de utilidade pública municipal, estadual e federal, sem fins lucrativos. A instituição fornece formação coral de forma inteiramente gratuita por meio do Curso de Aprendizes, do Coral dos Canarinhos de Petrópolis e do Coral Meninas dos Canarinhos de Petrópolis. Além dos corais, o Instituto dos Meninos Cantores de Petrópolis abarca a Orquestra Filarmônica de Petrópolis e a Escola de Música, que oferece aulas de instrumentos mediante pagamento. O Coral dos Canarinhos de Petrópolis ensaia três vezes por semana, sendo um ensaio de naipe, com duração de uma hora e meia, e dois ensaios gerais, com duração de duas horas. Os coristas fazem aulas de teoria musical, solfejo, percepção musical e harmonia. Frequentam também aulas de instrumento, mas a sua participação não é obrigatória. Para se entrar no coro é feita uma seleção com crianças de 8 anos, que ao serem admitidas, entram para o Curso de Aprendizes, onde permanecem por 1 ano, até ingressarem no coro principal.

Marisa Fonterrada

Iniciou seus estudos musicais tendo aulas de piano e, aos 14 anos, por meio de uma filial do Seminário de Música Pró-Arte⁷, teve aulas com grandes nomes da música brasileira como Hans-Joachim Koellreutter e seus alunos Isaac Karabtchevsky, Diogo Pacheco, Júlio Medaglia e outros. Fez curso de formação de professor de música, em São Paulo, por meio de um curso oferecido pela Comissão Estadual de Música. A convite da Universidade São Judas Tadeu, cursou o Bacharelado em Música ao mesmo tempo que também atuava como professora na instituição, visto que apesar de ter conhecimento na área da música, ainda não tinha um diploma para lecionar na área. Na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cursou Mestrado em Educação, assim como Doutorado em Antropologia. É professora aposentada da UNESP, mas continua atuando como orientadora e pesquisadora na Pós-Graduação dessa instituição. Por ter cantado em coros durante grande parte de sua vida, pôde desenvolver trabalhos junto a corais participando, inclusive, da criação de coros infantis e infantojuvenis. Como exemplo, citamos o Coro da Juventude Musical de São Paulo e coro CantorlA, pertencente ao Projeto de Extensão da Unesp⁸ do qual esteve à frente por mais de 20 anos. Marisa mantém contato com o compositor e educador musical canadense Murray Schafer desde 1988, sendo a tradutora oficial de sua obra para a língua portuguesa.

CantorlA

O Coro possui as siglas IA no final de seu nome, em referência ao Instituto de Artes da UNESP. Foi criado em março de 1989 com a finalidade de trabalhar com crianças de 7 a 12 anos, mas a faixa etária do coro foi se ampliando à medida que crianças mais novas começaram a participar dos ensaios, visto que as mães não tinham com quem deixar os filhos mais novos quando traziam os mais velhos para o ensaio do coro. As crianças à medida que ficavam mais velhas demonstravam o interesse em permanecer no coro. Assim os participantes mais experientes auxiliavam os que estavam entrando e os novatos se inspiravam neles para aprender. Os ensaios aconteciam aos sábados de manhã e tinham a duração de 2 horas. Quando necessário, eram feitos ensaios de naipe durante esse horário

⁷ Seminário da década de 1950, promovido pela Sociedade Pró-Artes de Artes, Ciências e Letras, que levava cursos de música de forma regular para várias cidades brasileiras (PINTO, 2018).

⁸ Projeto criado e coordenado por Marisa Fonterrada com o objetivo de musicalizar crianças por meio do canto coral.

também, com o auxílio de bolsistas. O coro era dividido por vozes e dessa forma os naipes conseguiam ensaiar separadamente. O Projeto não oferecia nenhuma outra atividade musical além dos ensaios do coro. A admissão de integrantes não exigia qualquer tipo de seleção, pois a proposta desse projeto visava incluir crianças e adolescentes com dificuldades diversas. Os participantes ao entrarem não sabiam ler partituras, mas as utilizavam para cantar. A instrução para leitura de partituras ocorria durante os ensaios e consistia basicamente em indicações de como acompanhá-la. Essa forma de aprendizado proporcionou aos coristas a compreensão da organização de uma partitura e a “leitura” da peça, apesar de não saberem o nome das notas e as figuras rítmicas. O coro permaneceu ativo por 24 anos e teve seu derradeiro concerto no final do ano de 2013.

Sylvia Munsen

Começou seus estudos musicais aos 5 anos, estudando piano com sua avó, que era professora certificada pelo *St. Olaf College* (Estados Unidos). Tanto em seu círculo familiar quanto no ensino médio e superior, Sylvia teve a oportunidade de participar de conjuntos musicais, cantando em coros e tocando flauta em bandas, assim como pôde tocar solos ao piano e arranjos com sua avó que era a organista da igreja a qual frequentavam, o que muito enriqueceu sua vivência musical. Sua formação como Bacharel foi feita na *St. Olaf College* e o Mestrado e Doutorado em Educação Musical, na Universidade de Illinois. Sylvia ainda tem certificado de formação como professora Kodály e como mestre em *Orff-Schulwerk*. Sua carreira foi focada em ensinar crianças e teve a oportunidade de reger coros em Minnesota, Illinois, Washington, New York, Arizona, Iowa e Utah, bem como ensinar música em Universidades e Faculdades desses estados norte-americanos, com exceção de Minnesota.

Sobre o Ames Children’s Choir

Este coro foi fundado por Sylvia em 1995, no qual permaneceu por 16 anos. O coro está localizado na cidade de Ames no estado de Iowa (USA). O projeto *Ames Children’s Choir* atende meninos e meninas entre as idades de 7 a 18 anos em seus quatro coros: *Preparatory Choir*, *Chorale*, *Concert Choir* e *Chamber Singers*. Essa divisão de coros se dá por experiência e idade: os participantes começam no *Preparatory Choir* e à medida que vão se desenvolvendo

conseguem chegar até o coro mais avançado, o *Chamber Singers* que executa peças nas seguintes formações: Soprano - Contralto - Barítono e Soprano - Contralto - Tenor - Baixo. Com exceção do *Chamber Singers*, que ensaia duas vezes por semana, os ensaios dos outros corais ocorrem uma vez por semana, com ensaios de cerca de 45 a 55 minutos. Os coros do programa contam com atividades musicais chamadas de Retiro, que acontecem cerca de uma vez por semestre e proporcionam atividades que incluem jogos musicais, canto, grupos instrumentais e atividades que fortalecem o grupo como um time, pois os coristas passam o dia inteiro participando destas atividades. Para se entrar no *Ames Children's Choir* as crianças e adolescentes passam por uma seleção com o intuito de destinar o corista para o coro que possa melhor atendê-lo, de acordo com seus conhecimentos musicais, e somente se houver graves problemas vocais ou de comportamento é que a criança ou adolescente não será aceito no programa.

1.5.3 Entrevista com os regentes

A escolha pela entrevista semiestruturada foi feita por esta abordagem de coleta de dados permitir que o entrevistador tenha a liberdade de acrescentar perguntas para esclarecer algo que foi perguntado, assim como reformular alguma pergunta para trazer uma melhor compreensão para o entrevistado (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.188). Assim, na entrevista semiestruturada o entrevistador segue um roteiro de perguntas, que podem ter sua ordem alterada ou até serem acrescentadas de outras, tudo em função das respostas obtidas do entrevistado, para que seja mantida a coerência bem como ampliar o conhecimento sobre algo que o entrevistado tenha dito. Esse tipo de entrevista “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.189).

Com o objetivo de coletar os dados para a pesquisa foram elaboradas algumas questões que compuseram a entrevista realizada com os cinco regentes, que foi organizada basicamente em dois assuntos centrais:

- (1) Informações sobre a formação musical e profissional dos regentes, assim como informações sobre os coros onde atuam ou atuaram.

- (2) Informações sobre os ensaios dos coros: estratégias de ensaios, abordagem dos conteúdos musicais nas obras trabalhadas nos ensaios, questões sobre motivação e disciplina e a postura do regente em geral perante o coro.

As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes e realizadas pela Plataforma ZOOM, com a duração média de uma hora. Todas elas foram gravadas com a autorização dos regentes.

1.5.4 Perguntas

Formação e experiência profissional com coros:

- Fale-me sobre a sua formação musical e profissional.
- Como começou seu trabalho de Regência com coros infantis e infantojuvenis?
- Você teve algum tipo de disciplina que te preparasse para reger um coral infantil/infantojuvenil?
- Como você construiu a sua formação como regente de coro infantil?
- Há quanto tempo realiza (ou realizou) este trabalho?
- Fale-me dos corais com os quais trabalhou ou trabalha.
- Você utiliza algum critério para classificar um coral como infantojuvenil e como um infantil?

Sobre os ensaios:

- Como você organiza o ensaio do coro (infantil e/ou infantojuvenis)?
- Como acontece o aquecimento vocal do coro? Que tipo de atividades você utiliza?
- Quais os critérios para escolher o repertório para o coro?
- Quais as estratégias você utiliza para ensinar o repertório ao coro? Como motivar as crianças para o repertório?
- Como fazer as crianças cantarem com brilho nos olhos? Como “seduzir” as crianças neste sentido?

- O que você faz para trabalhar a afinação das crianças?
- Como você lida com questões como disciplina e atenção durante os ensaios?
- Como você classifica as vozes das crianças? Utiliza algum critério específico?
- Como você lida com a mudança de voz?
- Como você prepara as apresentações?

Perguntas gerais:

- O que você considera que seja fundamental para a formação de um regente de coro infantil/infanto juvenil?
- Quais seriam em sua opinião as contribuições da educação Musical para a prática da Regência de coros infantojuvenis?

1.5.5 Tratamentos dos dados - Análise do Conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma técnica que nos permite desmontar a estrutura e os elementos de um conteúdo para que suas diferentes características sejam esclarecidas e sua significação compreendida. Esta técnica foi utilizada, pois permite um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases dos regentes entrevistados visando buscar seu sentido e captar as intenções (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214).

Esta pesquisa adotou o modelo aberto da técnica da Análise de Conteúdo, visto que as categorias que surgiram a partir dos padrões presentes nas falas dos entrevistados tomaram “forma no curso da própria análise” (ibid). O modelo aberto é uma abordagem indutiva onde “o pesquisador parte com um certo número de unidades, agrupando as de significação aproximada para obter um conjunto de categorias rudimentares” (ibid), que no decorrer da pesquisa delineiam as categorias finais.

Essa Análise de Conteúdo teve justamente por objetivo identificar as características dos ensaios desses cinco regentes com coros infantis/infantojuvenis, passíveis de serem relacionadas às práticas da Educação Musical.

O processo da Análise de Conteúdo realizado identificou padrões (ou subcategorias) de significação aproximada nas falas dos regentes entrevistados, passíveis de serem

relacionados à prática da Educação Musical. Esses padrões delinearão cinco categorias: (1) utilização de movimentos corporais, (2) busca por ambiente afetivo de convivência e inclusão, (3) presença de ludicidade e de práticas criativas, (4) desafios e soluções, (5) formação do regente/educador. Este assunto será tratado no capítulo 5 desta dissertação.

1.6 APROVAÇÃO PELO COEP/UFMG

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG), com o número CAAE 48081921.4.0000.5149.

CAPÍTULO 2 | A FORMAÇÃO DO REGENTE DE COROS

2.1 O REGENTE: BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO

A figura que hoje conhecemos como regente ou maestro tem suas raízes em tempos muito remotos. Há indicações de líderes de coros gregos e romanos, que batiam o pé para marcar o tempo com um sapato de nome *scabellum*, que possuía uma placa de metal ou madeira (PLATTE, 2016). Além de marcarem o tempo com o uso do sapato, os líderes desses coros também usavam gestos com suas mãos, denominados *cheironomia* ou quironomia. Esses gestos tinham a finalidade de coordenar o grupo e mostrar o percurso da melodia de forma que auxiliasse os cantores a se lembrarem de suas partes, já que a notação musical naquela época ainda não existia. Há também provas de tentativas de reger usando gestual, encontradas nas civilizações antigas pertencentes ao Egito, China e Babilônia (PLATTE, 2016).

Muitos maestros utilizam a batuta para reger, principalmente na condução de orquestras, com a finalidade de auxiliar os músicos a enxergarem os gestos do regente. A batuta é feita de madeira e teve outros objetos precursores como

o bastão usado na idade média destinado à marcação do compasso dos cantores nas igrejas e catedrais, passando nos séculos XVII e XVIII a ser um outro tipo de bastão, ou espécie de bengala, que era batido no chão ou numa mesa por esses ‘marcadores de compasso’ (LAGO, 2008, p.119).

Por tais bastões serem ruidosos e interferirem na música, a forma de conduzir grupos musicais foi se aprimorando até que Louis Spohr (1784-1859) desenvolveu a forma mais próxima da batuta moderna, por volta de 1820 (LAGO, 2008). Assim, o papel de conduzir um grupo musical foi se desenvolvendo e se modificando para atender as necessidades dos músicos de cada época. Foi somente no século XIX que a profissão do regente, como a conhecemos hoje, foi consolidada (PLATTE, 2016).

Silvio Lago (2008, p.21) em seu livro, *A Arte da Regência*, diz que o regente é “responsável pela execução e interpretação de partituras e músicos” e que foi somente no

período romântico que “ele conquistou a condição de artista-intérprete, na qualidade de titular da recriação da obra musical”. O regente então passou a ser o intérprete da peça junto aos músicos, aquele que comunica as intenções dos compositores, indicando como executar a obra. Dessa forma, além de dar as indicações de entradas para os solistas e grupos instrumentais e marcar os compassos, também dá indicações referentes à dinâmica, acentos e fraseado, assim como é encarregado da “execução e interpretação de músicos, e pela expressão superior de uma nova arte de criação coletiva” (LAGO, 2008, p.22).

O regente então passa à ser essa ponte entre os músicos e o pensamento dos compositores, trazendo informações musicais referentes a peça e interpretando-a não somente musicalmente, mas com suas expressões faciais e corporais. O regente deve possuir conhecimentos sobre harmonia, forma, contraponto, ritmo, conhecer todos os instrumentos de uma orquestra, ter conhecimento sobre técnica vocal, saber solfejar, ter treinamento auditivo e muitos outros conhecimentos para que consiga interpretar a obra musical com segurança e assim, ao estudar uma partitura, conseguir “decifrá-la, traduzi-la e interpretá-la, buscando resultados superiores na execução da obra” (LAGO, 2008, p. 106).

O maestro Benjamin Zander (2000) nos chama atenção para o fato de que o regente não produz som sozinho, ele depende dos músicos para o auxiliar em sua interpretação. Zander (2000) ainda evidencia que, para ele, o grande poder de um maestro é fazer as outras pessoas poderosas. É de grande importância que o regente reveja seus conceitos e perceba o quanto efetivo ele pode ser ao levar os músicos a tocarem cada frase da forma mais expressiva possível. O regente, como o líder de um grupo, precisa exercer sua liderança e influência para conseguir a resposta que espera dos músicos de uma forma clara.

É importante que o regente compreenda que reger vai muito além de simplesmente marcar o compasso; reger então teria um propósito nobre de enriquecer a vida daqueles que são conduzidos pelo maestro e de conectar a criação dos compositores com a nossa própria vida (DURRANT, 2017). Assim, podemos compreender a diversidade de habilidades que um regente precisa alcançar para poder exercer seu papel com maestria, “ser o artífice de uma arte que abrange todo o espectro das emoções humanas, exprimindo sua concepção musical com visões interpretativas bastantes diversas. E é nisto que repousa precisamente a sua arte” (LAGO, 2008, p. 95).

Para conduzir um grupo musical o regente utiliza as duas mãos, que geralmente devem possuir diferentes funções, a mão direita é mais usada para indicações de andamento e a esquerda para questões de interpretação (LABUTA e MATTHEWS, 2017). A mão esquerda mostra o fraseado, as dinâmicas, acentuações, entradas e reforça o que a mão direita está indicando (LABUTA e MATTHEWS, 2017). Isso não quer dizer que o gestual não possa variar, cabe ao regente se apropriar do básico e moldá-lo para que assim possa trazer suas próprias características ao conduzir um grupo musical. O gestual deve acompanhar a expressividade da música para que ela possa ser compreendida pelos músicos e executada da forma concebida pelo regente. Para que isso seja alcançado, o regente deve não somente usar suas mãos e braços, mas também seu olhar e sua expressão facial (LABUTA e MATTHEWS, 2017), assunto que será tratado com maior profundidade ao longo desta dissertação.

Ao utilizar de todas essas ferramentas, o regente consegue passar aos músicos a energia emocional contida na peça e, dessa forma, inspirá-los a tocarem com maior expressividade. Por meio de um gestual claro, o regente consegue também conduzir de forma harmoniosa os músicos em trechos com mudanças de andamentos, fraseados, dinâmicas, acentos e muitos outros, trazendo, assim, segurança para a orquestra ou/e coro.

Amato (2008, p.15) cita Max Rudolf (1950), em uma tradução feita pela primeira autora, que menciona um outro aspecto do trabalho do regente como sendo “parte músico, parte ator, o regente exerce uma arte que não é facilmente definida”. Lago (2008, p.22) também corrobora esse pensamento quando diz que o maestro se transformou em “pensador da música e no grande ator da expressão interpretativa”. O regente deve então interpretar o caráter da música e comunicar para os músicos a sua interpretação através do seu gestual, olhar e de sua expressão facial como dito acima, pois assim como um ator interpreta o que está escrito em um livro ou *script*, o material no qual o regente extrai a sua interpretação é a partitura.

O resultado do trabalho de um regente é visto nas apresentações do coro e/ou orquestra, mas antes disso, diversas questões já foram trabalhadas por ele com seus músicos. Esse trabalho de lapidação dos músicos e da música se dá nos ensaios, que são “sessões de trabalho que precedem a apresentação” (LAGO, 2008, p.243), com o intuito de orientar e modelar a música e os músicos. Através do ensaio “os mil e um detalhes e passagens da partitura são conhecidos, dissecados, analisados e transmitidos para os músicos que os

executam repetidas vezes, individualmente, em grupo ou coletivamente, até atingirem o nível de perfeição desejado pelo maestro” (LAGO, 2008, p. 243).

Para Figueiredo (2006), é nos ensaios que se dá a transformação do coro, bem como a do regente. Entretanto, podemos estender esse pensamento para as orquestras também. Nos ensaios de uma peça todos são modificados à medida que o trabalho com a peça vai se desenvolvendo, o que pode ser percebido quando acompanhamos os ensaios sucessivos de grandes orquestras.

Tive a experiência pessoal de acompanhar ensaios da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais⁹. No primeiro dia de ensaio a peça já soava bem, mas ao longo do trabalho feito pelo regente nos ensaios, pude observar a transformação sonora da orquestra do primeiro para o último ensaio e acompanhar como o gestual do regente acompanhava essa transformação e se modificava também.

Assim, é possível ver a figura do regente também como a de um importante agente transformador que, por meio da sua prática, modifica e transforma cantores, a música e o público, mas que também é modificado por eles (FIGUEIREDO, 2006). Este assunto será retomado mais adiante nesta dissertação.

2.2 A FORMAÇÃO DO REGENTE CORAL

A formação de um regente coral abrange os muitos aspectos da formação do regente da orquestra. Existem, inclusive, repertórios corais que integram a orquestra e o contrário também existe.

Quando voltada para o coro, a formação requer do regente conhecimentos relacionados à voz, além dos demais conhecimentos citados no item anterior. Para o regente de coro, “a pedagogia vocal e as técnicas de aprendizagem são importantes e, portanto, devem ser familiares ao regente para que ele possa transmitir com eficiência as informações necessárias à compreensão musical daquilo que se propõe a realizar” (ROE apud FIGUEIREDO, 1989, p.73).

⁹ Conjunto instrumental criado em 2008 na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, e que tem como diretor artístico e regente titular o maestro Fabio Mechetti.

Uma das formas de se aprender a reger um coro é através da experiência de cantar em um coro como corista. Penso como Figueiredo (2003) quando ele diz que “não é possível ser um bom regente de coro sem ter sido um cantor de coro”, e ele ainda afirma que a vivência dos ensaios é de grande importância para a formação do regente: “só conseguiremos entender as necessidades de um coralista, quando nós também tenhamos sentido as mesmas necessidades ao sermos coralistas” (FIGUEIREDO, 2003, p. 7). É através dos ensaios que conseguimos aprender na prática o fazer musical dos regentes, por isso vejo que é de grande valia para os jovens regentes assistirem a ensaios de grandes maestros, pois muitas questões e problemas são abordados em seus ensaios, assim como suas soluções.

A formação do regente coral no Brasil não necessariamente passa pelo curso superior de música com habilitação em Regência, pois existem regentes que são formados em outras especialidades da música e fazem exímios trabalhos com seus coros. Existem no Brasil 25 cursos superiores voltados para a formação de regentes, nas seguintes especificidades: 1 curso de Licenciatura em Regência, 14 cursos de Bacharelado em Regência, 2 cursos de Bacharelado em Composição e Regência, 2 cursos de Bacharelado em Regência de bandas, 1 Sequencial de Formação Específica em Regência de Bandas, 3 cursos de Bacharelado em Regência Coral e 2 cursos de Bacharelado em Regência Orquestral (LACERDA e FIGUEIREDO, 2018).

Durante a minha formação como Bacharela em Regência na Escola de Música da UFMG, o curso era estruturado a partir das seguintes disciplinas: Fundamentos da Regência (primeiro ano do curso), Regência Coral (segundo e terceiro anos do curso) e Regência Orquestral (quatro e quinto anos). Ao final do terceiro ano, o aluno era avaliado na montagem de um concerto com repertório coral e, ao final do curso, a avaliação era feita durante os ensaios com a Orquestra da Escola de Música da UFMG e no concerto final. No currículo do meu curso de Regência, disciplinas como Harmonia, Prática coral e orquestral, Orquestração, Análise, História e Música, Leitura de partitura ao piano, Percepção, Técnica vocal e Regência eram obrigatórias.

Hoje, após uma alteração do currículo implementada a partir do ano de 2017, foram incluídas no curso duas disciplinas obrigatórias – Contraponto e Escrita de formas clássicas – e a disciplina Análise Musical agora é organizada em períodos históricos da Música Ocidental (COLEGIADO, 2020). Como é possível verificar, nenhuma dessas disciplinas, tanto as do

currículo antigo quanto as do novo, contemplam, especificamente, a formação do regente de coros infantis e infantojuvenis.

De acordo com Lacerda e Figueiredo (2018), dos 21 cursos de Regência no Brasil, todos exigem algum trabalho de final de curso, seja ele em forma de Trabalho de Conclusão de Curso, recital ou ambos. Esses autores apontam algumas disciplinas contempladas pelas grades curriculares de todos esses 21 cursos e que podem ser consideradas, portanto, essenciais para a formação do regente: análise, contraponto, harmonia, teoria musical, história da música, percepção musical e prática de Regência.

Entretanto esses autores apontam que é provável que o bacharel em Regência encontre poucas oportunidades de atuação com músicos instrumentistas com formação musical e que os cursos de Regência oferecidos pelas instituições de nível superior provavelmente não contemplam contextos profissionais onde esses regentes poderiam atuar com pessoas com pouca ou nenhuma formação musical.

Constata-se, a partir da literatura, que o músico instrumentista não possui muitas oportunidades para atuar de forma remunerada como *performer*. Por analogia, é provável que o bacharel em Regência também não as encontrará regendo grupos de músicos com formação, onde sua atuação como intérprete apareceria de forma predominante. Dessa maneira, ao se propor a analisar a formação nos cursos superiores de Regência, é necessário que se considerem as características do campo de atuação e de que maneira essa formação se relaciona a ele, sendo esta uma demanda em termos de pesquisa sobre a formação em cursos de bacharelado em música no Brasil (LACERDA e FIGUEIREDO, 2018, p.5).

Lacerda e Figueiredo (2018) propõem a criação de uma Licenciatura em Regência à maneira dos cursos de Licenciatura de Instrumento com o intuito de se constituir um corpo de conhecimentos pedagógicos que seja específico para esses profissionais, gerando assim oportunidades para “a construção de novas concepções para a formação de regentes, que também assumissem o desenvolvimento de processos de Educação Musical, considerando a diversidade de espaços de atuação” (2018, p.26). De acordo com os autores,

sendo um curso de Licenciatura em Regência, a contribuição desse tipo de graduação estaria na preparação de regentes com formação pedagógica acentuada, o que poderia conduzir ao aprimoramento desse processo formativo em consonância com a realidade dos grupos que se tornarão focos da atuação de regentes. Nessa formação, portanto, haveria elementos da performance musical em grupos vocais e instrumentais compostos por pessoas sem formação musical (LACERDA e FIGUEIREDO, 2018, p.26).

De acordo com Amato a atividade de Regência coral se caracteriza “pela convergência de duas subáreas da pesquisa e da prática musical – a performance e a Educação Musical”, e a autora ainda diz que “as figuras do regente e do educador musical ou se identificam completamente ou, ao menos, complementam-se” (AMATO, 2009, p.189).

A formação específica do regente para atuar junto a corais infantis e infantojuvenis é, portanto, algo fundamental a ser pensado e discutido, assunto que será abordado nos capítulos 3 e 4.

**CAPÍTULO 3 | REGÊNCIA DE COROS INFANTOJUVENIS E EDUCAÇÃO
MUSICAL: REVISÃO DE LITERATURA**

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para a realização desta pesquisa foi feita uma revisão de literatura, em inglês e português, nos seguintes bancos de dados: Capes, Google Scholar, International Journal of Music Education, British Journal of Music Education, site da ABEM e da ANPPOM. As palavras-chave utilizadas foram: “Regência e Educação Musical”, “Coral infantojuvenil e Educação Musical”, “Choir and Music Education” e “Children's Choir Conducting”. Buscamos exclusivamente textos escritos a partir do ano 2000.

Foram encontrados 21 artigos em português e 7 em inglês; 1 monografia em português e 1 monografia em inglês; 7 dissertações em português e 2 em inglês; e 2 teses em português e 1 em inglês, num total de 42 textos.

Para seleção dos textos específicos para essa pesquisa foram estabelecidos dois critérios de inclusão: (1) abordar assuntos referentes às contribuições da Educação Musical para a prática da Regência de coros infantis e infantojuvenis; (2) abordar aspectos da formação do regente de coro infantil e/ou infantojuvenil. Todos os textos que abordaram pelo menos um desses assuntos foram incluídos. Os demais foram excluídos. Após a leitura dos textos e considerando os critérios de inclusão estabelecidos, foram selecionados 14 textos.

Além desses textos, foi também utilizado nesta revisão o livro *“Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor”* da autora Jean Ashworth Bartle (2003), regente de coro infantil e infantojuvenil de renome no panorama mundial.

Apresentaremos adiante as duas categorias de assuntos pesquisados com os referidos textos encontrados.

3.1.1 Contribuições da Educação Musical para a prática da Regência de coros infantis e/ou infantojuvenis

Os seguintes trabalhos apontaram aspectos sobre as possíveis contribuições da Educação Musical para a prática da Regência de coros infantis e/ou infantojuvenis:

Autor	Tipo	Título	Ano
-------	------	--------	-----

Janet Hostetter	Dissertação	Tone production, musicianship training, repertoire development, performance practice: a pedagogical overview of selected international children's choir.	2019
Dhemy Fernando Vieira Brito	Artigo	"Entre bolas, bexigas e elásticos": a análise do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil.	2018
Daisy Fragoso	Artigo	Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas.	2018
Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira e Ana Lúcia Carneiro de Oliveira	Artigo	Formação do regente coral infantojuvenil em cursos de licenciatura em música: o caminho da extensão.	2017
Cinara Baccili Ribeiro	Dissertação	A profissionalidade do regente de coros infanto-juvenis em Campo Grande – MS	2016
Micheline Prais de Aguiar Marim Gois	Dissertação	A dimensão lúdica na Regência de coro infantil.	2015
Rogéria Tatiane Soares Franchini	Dissertação	O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes.	2014
Kathryn E. Shuford	Monografia	Directing the Oxford Children's Chorus: Observations and Advices for Directing an Extracurricular Children's Choir.	2014
Débora Andrade	Artigo	A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças "desafinadas" por meio do canto coral: uma prática inclusiva.	2010
Jean Ashworth Bartle	Livro	Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor.	2003

QUADRO 1

Os autores dos trabalhos organizados no Quadro 1 acima identificaram três categorias de assuntos relacionados às possíveis contribuições da Educação Musical para a prática da Regência de coros infantis e/ou infantojuvenis: (1) utilização de movimentos corporais (2) ambiente estimulante, respeitoso e de inclusão, (3) atividades lúdicas.

(1) Utilização de movimentos corporais

Em sua pesquisa, Hostetter (2019) apresenta o conceito de “musicianship” que, de acordo com a autora, incorpora mais do que seu significado literal – “habilidades musicais”-, pois integra também uma ampla compreensão das qualidades e significados da música. Como forma de incorporar o trabalho de “musicianship” em coros, Hostetter (2019) inclui alguns exercícios e, dentre eles, o uso de movimentos corporais e de imagens.

Franchini (2014) também corrobora as ideias de Hostetter, quando diz que movimentos corporais podem ser usados para uma melhor compreensão da estruturação rítmica e para a fixação de conceitos musicais. A autora ainda afirma que, de acordo com Schimiti (2003), o uso de movimentos corporais pode contribuir nas atividades de vocalização do grupo, pois auxiliam a fixar conceitos e favorecem a emissão sonora.

A utilização de movimentos corporais também é citada por Gois (2015), pois de acordo com a autora, ao se associar som e movimento fica mais fácil de se encontrar o lugar ideal para se cantar, o local onde a voz deve soar. A autora também cita Schimiti (2003), dizendo que a utilização de movimentos corporais auxilia na fixação de conceitos e facilita a emissão sonora.

Em sua pesquisa, Ribeiro (2016) lembra que diversos métodos de Educação Musical utilizam de ideias para o estímulo da voz e do corpo, proporcionando uma melhor e mais completa compreensão do fazer musical. Como exemplos, de métodos de Educação Musical citados pela autora, temos os métodos de Orff e Dalcroze. A autora ainda cita a utilização de “manossolfa”, que facilita o processo de ensino aprendizagem do canto coral.

Shuford (2014), em seu relato de experiência com o Coral de Crianças de Oxford, aponta formas de preparar ensaios, levando em conta o ritmo no qual o ensaio deve acontecer; a ordem e a estruturação do ensaio, mesclando repertórios e atividades como movimentos corporais e rítmicos; assim como orientações sobre como se planejar para trabalhar com um coro pela primeira vez e como modificar um ensaio caso necessário.

Por meio da apresentação de dois estudos bem-sucedidos, um com o Coro Infantil da UFRN e o outro com o Coral Infantojuvenil da UFMS, as autoras Moreira e Oliveira (2017) apresentam a possibilidade de introduzir licenciados em música à Regência coral, por meio da Regência de coros infantis/infantojuvenis. Para auxiliar as crianças do Coro Infantil da UFRN em trechos complicados das peças, foram escolhidas atividades lúdicas que envolviam percussão corporal, uso de gestos e movimentos. Com o Coral Infantojuvenil da UFMS também foram realizadas atividades lúdicas por meio de jogos rítmicos e movimentos. As crianças tiveram ainda aulas de solfejo, com a utilização de recursos visuais atrativos acompanhados do manossolfa.

(2) Ambiente estimulante, respeitoso e de inclusão:

Hostetter (2019) identificou, nas práticas de 4 regentes de coros internacionalmente reconhecidos, que todos proporcionaram um ambiente estimulante que não somente encoraja o desenvolvimento de líderes entre os coristas, mas também convidava todos os coristas a tomar posse do produto final obtido pelo coro.

Shuford (2014) defende que a oportunidade de participar de um coro não deve ser reservada somente para coristas experientes e que o processo de seleção, para participação em corais, deve servir como uma ferramenta para se ter acesso ao conhecimento musical e às necessidades e dificuldades dos coristas. A autora ainda aponta para a importância do respeito entre regente - corista e corista - corista, e diz que o ensaio pode ser conduzido por meio de atitudes amigáveis entre todos. Nos mostra, também, formas de trazer disciplina aos ensaios, sem fazer com que os coristas se sintam desmotivados, visto que esta é uma atividade extracurricular e uma disciplina muito rigorosa poderia fazer com que os alunos desistissem da atividade.

Através de questionamentos sobre a prática coral e por meio de exercícios que visam melhorar a afinação de crianças com problemas para afinar, Andrade (2010) propõe a inclusão de toda criança em um coral, sendo que o critério mais importante para a entrada no coro é a motivação da criança para cantar.

Fragoso (2018) nos apresenta a figura do regente como sendo também educador musical. Este regente, visando atender às múltiplas necessidades de seu coro, cria arranjos sozinho ou junto aos coristas, atendendo assim uma demanda de repertório para coros

infantis, visto a escassez de material para se trabalhar com esse tipo de coro; também respeita e incorpora as experiências musicais dos coristas, considerando o corista como um sujeito ativo no processo de educação dentro do coro, ampliando o seus saberes e conhecimentos musicais, mas mesclando os saberes dos coristas com os do regente.

Em seu livro, *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor*, Bartle (2003) nos mostra a importância de se conhecer bem as crianças e adolescentes pertencentes ao coro, bem como os seus pais e a comunidade na qual estão inseridos. A autora ainda ressalta, a importância de se fazer comentários positivos perante os esforços dos coristas, sempre buscando manter a honestidade e procurando reconhecer os pontos de melhora no grupo.

(3) Atividades lúdicas:

Por meio de jogos, brincadeiras, e objetos sensibilizadores, como as esferas de Hoberman¹⁰, Hostetter (2019) nos mostra como questões referentes à postura, respiração, leitura de partitura e fraseado devem ser trabalhadas com os coristas

Em seu trabalho, Gois (2015) buscou investigar o papel da ludicidade nas práticas musicais de regentes de coros infantis. A autora constatou que a ludicidade ao ensaiar um coro infantil é um diferencial no processo de aprendizagem dos coristas, pois proporciona à criança o desenvolvimento de suas habilidades musicais de uma forma efetiva e ao mesmo tempo divertida. Ela ainda salienta que, ao se proporcionar um ensaio lúdico, o regente deve sintetizar, por meio de jogos, movimentos corporais e brincadeiras, os exercícios de técnica vocal e estudo de repertório.

Através de um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com duas regentes/educadoras e a observação de ensaios de um dos coros do projeto “Um Canto em cada Canto”, Brito (2018) pôde observar a importância das atividades lúdicas nos ensaios de coros infantis, bem como a inserção de brinquedos como facilitadores da compreensão de conteúdos técnicos e abstratos. Nas entrevistas, ambas as regentes ressaltam a importância do planejamento de ensaio, para que a ludicidade permeie todos os momentos, do

¹⁰ A Esfera de Hoberman é uma esfera que se assemelha a um domo geodésico, que se expande e contrai.

aquecimento ao ensino ou revisão de um repertório, como, por exemplo: utilizar brinquedos para trabalhar afinação, postura e outros.

Em estudo já citado, realizado com o Coro Infantil da UFRN e com o Coro Infantil da UFRN, as autoras Moreira e Oliveira (2017) descrevem momentos de musicalização com as crianças, nos quais atividades como dinâmicas, jogos teatrais e brincadeiras cantadas tinham como objetivo desenvolver a percepção rítmica, do som e do silêncio e dos parâmetros sonoros. Também foram apresentados, por meio de exercícios lúdicos, questões referentes à respiração e postura adequada. As crianças de ambos os corais tiveram ainda aquecimento vocal com exercícios para trabalhar sua postura e respiração, bem como assuntos mais especificamente musicais, como a realização de *glissandi* e portamento, sendo os dois últimos com fitas de papel crepom para uma melhor assimilação do conteúdo pelos coristas.

Bartle (2003), nos capítulos de seu livro, nos mostra a importância da ludicidade no trabalho com coros formados por crianças e adolescentes. A autora propõe ao regente a utilização de sua imaginação para se trabalhar repertório e técnica vocal de forma criativa, por meio de jogos que motivem os coristas a quererem participar. A autora propõe a utilização de jogos para o trabalho com a teoria musical, leitura de partitura, técnica vocal, postura, aquecimento vocal, repertório, dentre outros assuntos. Como a autora afirma, é preciso que o regente utilize a sua imaginação se quiser trabalhar com crianças de qualquer idade, pois problemas de disciplina inevitavelmente ocorrerão se o regente quiser que as crianças fiquem sentadas e quietas em uma cadeira por muito tempo.

3.1.2 Aspectos da formação do regente de coro infantil e/ou infanto juvenil

Os seguintes trabalhos apontaram aspectos sobre a formação do regente de coro infantil e/ou infantojuvenil:

Autor	Tipo	Título	Ano
Rafael Keidi Kashima	Tese	LARCI (Laboratório de Regência Coral Infantil): proposta de formação acadêmica para regentes de coros infantis.	2019

Janet Hostetter	Dissertação	Tone production, musicianship training, repertoire development, performance practice: a pedagogical overview of selected international children's choir.	2019
Luanna Aparecida Batista da Fonseca	Artigo	O Coral Infantojuvenil da UFMT e os desafios de peças a três vozes.	2019
Daisy Fragoso	Artigo	Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas.	2018
Cinara Baccili Ribeiro	Dissertação	A profissionalidade do regente de coros infanto-juvenis em Campo Grande – MS	2016
Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira	Tese	Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU.	2015
Rogéria Tatiane Soares Franchini	Dissertação	O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes.	2014
Kathryn E. Shuford	Monografia	Directing the Oxford Children's Chorus: Observations and Advices for Directing an Extracurricular Children's Choir.	2014
Débora Andrade	Artigo	A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças "desafinadas" por meio do canto coral: uma prática inclusiva.	2010
Jean Ashworth Bartle	Livro	Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor.	2003

QUADRO 2

Os autores dos trabalhos organizados no Quadro 2 acima identificaram duas categorias de assuntos relacionados à formação do regente em coros infantis e/ou infantojuvenis: (1) áreas essenciais à formação; (2) dificuldades enfrentadas e soluções para aprimoramento da formação.

(1) Áreas essenciais à formação do Regente do coro infantil e infantojuvenil:

Neste item diversas falas desses autores remetem a questões que também podem ser relacionadas às contribuições da Educação Musical, mas que também devem fazer parte da formação do regente que tenha interesse em atuar com coros infantis e infantojuvenis: a escolha de repertório apropriado e motivador para crianças, a elaboração de arranjos que tornem acessíveis ao grupo obras musicais de seu interesse, o trabalho vocal realizado com ludicidade etc. Existe, pois, uma interface entre a formação do regente e as contribuições da Educação Musical para a sua prática, como veremos a seguir.

Kashima (2019), em sua tese, busca discutir sobre uma formação acadêmica que melhor atenda às demandas e competências necessárias para a prática da Regência coral infantil. Em sua pesquisa, busca ressaltar a relevância de espaços práticos, como forma de englobar as diversas demandas necessárias ao regente coral infantil, pois, de acordo com ele, é por meio deste trabalho que alunos e alunas de Graduação em Música têm a oportunidade de reger e ter contato com o um coral infantil.

Hostetter (2019), por meio de entrevistas com 4 regentes de corais internacionalmente reconhecidos, buscou investigar a filosofia e as abordagens educacionais de cada um dos regentes, ao se tratar de: timbre vocal, habilidades musicais, escolha de um repertório de qualidade que possa desenvolver os cantores em diversos aspectos e a presença de palco. A autora conseguiu identificar três áreas comuns entre os coros: todos os quatro regentes entrevistados possuem formação acadêmica e são músicos e educadores habilidosos, e, dessa forma, conseguem instruir seus coros com tenacidade e excelência

Por meio da observação de ensaios e de entrevistas semiestruturadas com regentes, Franchini (2014) procurou identificar os conhecimentos necessários para a prática do regente de coro juvenil, sob a perspectiva dos próprios regentes. Ela destaca dois pontos básicos para que o regente possa trabalhar com coros formados por adolescentes: questões musicos-vocais, que englobam desde o conhecimento sobre mudança vocal, até o repertório adequado para se trabalhar com as vozes disponíveis em seu coro; e questões sociais e culturais. Franchini também observou que o repertório escolhido para se trabalhar com o coro, é um fator significativo para o ingresso e permanência do corista. Shuford (2014) nos apresenta, por meio de um relato de experiência como regente do Coral de Crianças de Oxford, formas para se escolher um repertório para coro de crianças, visando questões relacionadas a texto, tessitura vocal, tempo e tonalidade.

Em sua pesquisa, Andrade (2010) apresenta o conceito do que é afinação e expõe alguns pontos responsáveis pela desafinação das crianças, sendo alguns deles: escolha de repertório inadequado, falta de conhecimento técnico, falta de vivência musical, postura corporal incorreta, respiração inadequada, entre outros. O artigo ainda propõe uma reflexão sobre o papel do regente frente a coros infantis, expondo que as limitações apresentadas pelos cantores são o reflexo das limitações pedagógicas do regente.

Moreira (2015) identificou, em seu trabalho, áreas essenciais para a construção de competências e habilidades do regente de coro infantojuvenil: técnicas de Regência, Educação Musical e técnica vocal. Por outro lado, Fragoso (2018) aponta os conhecimentos musicais, sociais e culturais que o regente deve dominar, para que assim consiga escrever arranjos de qualidade usando de algumas técnicas de composição, tais como: ostinato, descante¹¹, nota suspensa, cânone, *quodlibet*¹² e homofonia. O conhecimento sobre a tessitura vocal infantil e a extensão alcançada pelos coristas, também é considerado um conhecimento necessário para que se possa escrever um bom arranjo.

Em seu livro, Bartle (2003) nos apresenta ferramentas e atividades para se trabalhar com coros formados por crianças e/ou adolescentes. Assuntos sobre, como desenvolver a voz da criança, como refinar o timbre do coro, como obter boa dicção, como trabalhar fraseado, como obter e trabalhar afinação, como escolher um bom repertório, como trabalhar respiração e apoio, são abordados por meio de explicações e atividades. A autora nos apresenta exercícios e pontos para serem observados, quando em ensaios com crianças e adolescentes, bem como pontos principais para que um bom ensaio aconteça e a preparação para apresentações artísticas do grupo. Ainda trabalha formas de cuidar da disciplina dentro de um ensaio, através de mapas de sala com as marcações onde cada corista deve sentar-se; a organização do material e da sala; a forma na qual o regente deve se dirigir ao coro; a importância da organização de um regente ao preparar ensaios, concertos, mapas de sala e repertório. Questões referentes ao processo de seleção para se entrar no coro também são abordadas. A autora indica maneiras de o regente identificar o potencial de cada corista e de

¹¹ “parte aguda, em geral, ornamentada, de alguma canção” (FRAGOSO apud Dicionário Groove de Música, 2018, p.153).

¹² “Os *quodlibet* reúnem, em uma só canção, temas ou trechos melódicos (ou mesmo melodias inteiras) de canções distintas e independentes superpostos, mas que se correspondem em relação à sua estrutura harmônica” (FRAGOSO, 2018, p.159).

aliviar o nível de tensão dos candidatos. Bartle também demonstra formas de se conseguir financiamento para manter o coro; do que deve ser feito para se obter um bom relacionamento com os pais dos coristas; instruções para manter a boa saúde do regente; sugestões de roupas adequadas para ensaios e apresentações; além de assuntos referentes a gravações, turnês, contratos e estreia de novas peças.

(2) Dificuldades enfrentadas e soluções para aprimoramento da formação:

Entre as dificuldades elucidadas por Moreira (2015) estão: estrutura física inadequada oferecida tanto para os ensaios quanto as apresentações dos coros, rotatividade dos coralistas, a multifuncionalidade que um regente tem que assumir dentro do coro, a periodicidade e a duração dos ensaios, a dificuldade em se encontrar repertório adequado para grupos infantis e/ou infantojuvenis, planejamento de ensaio, indisciplina, dentre outros.

Franchini (2014) aponta que, de acordo com os dados levantados por Oliveira (1996), dificuldades de ordem técnica e musical são encontradas na formação do regente que trabalha com coros infantojuvenis. De acordo com a autora, existe uma lacuna na formação do regente para trabalhar com coros dessa faixa etária, visto que os estudos acadêmicos da prática de Regência, teoria e prática, estão voltados para o trabalho com coros de adultos.

Por meio de um levantamento virtual, Ribeiro (2016) procurou regentes que se encaixavam na proposta de seu trabalho: regentes que estivessem à frente de coros infantojuvenis e com experiência na área em até dez anos. Através de entrevistas com os regentes selecionados, foi possível verificar a necessidade de se ampliar a formação desses profissionais, para que pudessem melhor se adequar ao mercado de trabalho e consequentemente, às dificuldades encontradas ao iniciarem o trabalho com os coros, como por exemplo: a falta de conhecimento sobre técnica vocal, afinação, muda vocal, escolha do repertório adequado, a melhor forma de se ensinar uma peça nova com diversas vozes, falta de espaço adequado para o ensaio, excesso de funções exercidas frente ao coro, falta de pianista correpetidor.

Através de um relato de experiência, Fonseca (2019) nos mostra as dificuldades e desafios encontrados no trabalho com o Coral Infantojuvenil da UFMT: a tripartição das vozes do coro, que antes cantava a duas vozes e passou a adotar a divisão em três; a criação de arranjos para o coro que respeitem o desenvolvimento vocal dos coristas e suas respectivas

extensões vocais; o uso de partituras, que além de conter as informações musicais das peças, contemplam a leitura e os conteúdos musicais; e os vocalizes, que são utilizados para a aquecer o coro e devem conter exercícios que trabalhem as sonoridades e os aspectos musicais desejados pelo regente para se chegar a uma performance expressiva.

Com vistas a estudar a formação dos regentes, foi criado um coro infantojuvenil de nome PCIU! (Projeto Coral Infantojuvenil) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o propósito de atender os fins da pesquisa de Moreira(2015). Além disso, este autor acompanhou o desenvolvimento dos coristas, analisou as atividades dos coros e as escolhas técnicas dos regentes durante os ensaios. Em seu trabalho, Kashima (2019) analisa o desenvolvimento do LARCI (Laboratório de Regência Coral Infantil), na Unicamp, como forma de complementar a formação de regentes e educadores musicais, procurando justificar a importância da implementação do LARCI nesta instituição.

Como solução para os problemas encontrados por Ribeiro (2016) em sua pesquisa sobre a profissionalidade do regente de coros infantojuvenis em Campo Grande, foi sugerida a criação de cursos de formação continuada e cursos de pós-graduação, ambos com o direcionamento para a Regência, visando assim um aprofundamento em conhecimentos da Regência coral voltada para coros infantis e infanto-juvenis. A autora ainda afirma que pesquisas têm indicado que a formação profissional de um regente deve integrar também a formação de educador, visto que, em diversos contextos, esse regente precisará lidar com um público ainda não familiarizado com a linguagem musical.

3.2 REFLEXÃO

Como apontado pelos autores aqui estudados, a Educação Musical é considerada uma área de conhecimento que pode trazer contribuições valiosas para prática da Regência de coros infantis e infantojuvenis. As categorias aqui levantadas e detalhadas ao longo do capítulo envolvem estratégias e recursos da Educação Musical, que podem oferecer ao regente a possibilidade de promover o desenvolvimento musical dos membros do coro num ambiente afetuoso e motivador.

Os autores também foram unânimes em citar a Educação Musical como necessária na formação dos regentes de coros infantis e infantojuvenis. Como já citado no segundo capítulo

desta dissertação, isso não acontece de maneira formal nos currículos dos cursos de Regência no Brasil. Esses cursos normalmente não preparam seus alunos para estarem à frente de orquestras e coros amadores ou de coros e orquestras infantis ou infantojuvenis. Muitas vezes, essa experiência acontece em projetos de extensão universitária ou em outros contextos fora do ambiente acadêmico.

Para aprofundarmos nosso conhecimento sobre as questões levantadas nesta reflexão, no próximo capítulo trataremos, com maior profundidade, dessa relação tão significativa entre a prática da Regência de coros infantis e infantojuvenis e a Educação Musical.

CAPÍTULO 4 | MUSICALIDADE INATA, EDUCAÇÃO MUSICAL E REGÊNCIA

CORAL

4.1 MUSICALIDADE INATA

Antes que as crianças aprendam a falar, elas cantam (ROMAN, 2014)! Começo com essa afirmação, para trazer uma reflexão sobre o papel da música na formação humana, visto que o ato de nos engajarmos com a música desde sempre é um ato humano universal (MITHEN, 2009). Na história humana, nunca houve uma sociedade que não possuísse alguma prática cultural, que não pudesse ser categorizada como música (MITHEN, 2009; PARIZZI, 2021, no prelo). Dessa forma, somos seres musicais por natureza e, muito possivelmente, nossos ancestrais utilizavam a voz com variações de altura, timbre e ritmo para se comunicar e para sobreviver (MITHEN, 2009).

Estudos têm mostrado que música e a linguagem derivam da mesma raiz (TREVARTHEN, MALLOCH, 2018; MITHEN, 2009). O contato que a criança tem com a música, começa antes mesmo de nascer. Quando conversamos com bebês, utilizamos uma forma de falar cantada, em um registro mais agudo, articulando as vogais, utilizando frases ritmadas e falando mais lentamente (MITHEN, 2009; PARLATO-OLIVEIRA, 2019). Essa forma que utilizamos ao falar com bebês é conhecida hoje como “manhês” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019).

Quando Françoise Dolto¹³, pediatra e psicanalista francesa, afirma, em 1987, que “tudo é linguagem”, ela nos diz não somente da linguagem das palavras, mas também da linguagem dos atos, gestos e do corpo. Quando um bebê aprende sua língua materna, ele não começa aprendendo diretamente pela significação das palavras, mas sim pela musicalidade da linguagem de sua mãe: pelo seu ritmo, seu timbre, sua intensidade, seus silêncios, ou seja, pela “musicalidade” da linguagem (GOLSE e AMY, 2020).

Fonseca e Parizzi (2020), também reforçam esse pensamento quando dizem que é por meio de linguagens complexas de gestos, sons e símbolos, que o ser humano expressa e comunica suas experiências de vida. Desde o nascimento, estão presentes as primeiras manifestações dessa linguagem, que se aprimoram com o desenvolvimento da criança. Ainda ressaltam os autores que “essas manifestações iniciais de linguagem, deságuam, ao longo da

¹³ Françoise Dolto nasceu em Paris no ano de 1908. Além de pediatra, foi especialista em psicanálise com crianças, sendo uma das pioneiras na área. Seu trabalho se popularizou por meio de uma série de programas na Rádio Francesa, no qual respondia cartas de pais acerca de situações e como os pais deveriam proceder (KUPFER, 2006).

vida, na mímica facial, na gestualidade comunicativa, na palavra, na música e no número” (FONSECA e PARIZZI, 2020, p. 39) .

A narrativa criada a partir da gestualidade e da voz, observada na comunicação dos bebês com seus cuidadores, constituem o que Malloch e Trevarthen (2009) chamam de Musicalidade Comunicativa: uma habilidade de comunicação inata, que se manifesta desde o nascimento por meio sons vocais e movimentos corporais, e que fundamentará a autoconsciência, a autorregulação, a intersubjetividade e o engajamento solidário ao longo da vida (MALLOCH, 1999/2000; TREVARTHEN, 2009).

É importante colocar que a palavra “musicalidade” no termo Musicalidade Comunicativa, se refere a um fenômeno biológico inato e não ao conceito socialmente compartilhado de “habilidades” ou “talento” para a música (PARIZZI e RODRIGUES, 2020).

Assim, o ser humano é um indivíduo que procura formas de se comunicar, desde o seu nascimento, por meio de gestos, sons, silêncios, expressões faciais, olhares, sorrisos, respiração etc. Ressalto, agora, o gestual que usamos para nos comunicar. Podemos perceber que quando falamos usamos gestos para acompanhar o que dizemos, como parte de nossa Musicalidade Comunicativa. “Nós falamos com palavras, mas falamos também com as mãos” (GOLSE e AMY 2020, p.16). É possível que haja variações gestuais entre países, mas quase sempre as encontramos em um locutor, a não ser que ele queira colocar seus interlocutores em uma situação de estranheza, ao falar de forma imóvel (GOLSE e AMY, 2020).

O maestro também se comunica por meio de gestos, olhares, expressões faciais, respiração e de outras maneiras. Através do seu gestual, usando suas mãos, o maestro se comunica com seus músicos, falando de si, mas falando também do que recebe deles. Marisa Fonterrada, uma das regentes entrevistadas nessa pesquisa, reforça essa ideia.

Você tem que estimular isso o tempo todo com o teu gesto, com o seu palavreado, porque a gente acaba desenvolvendo um código de comunicação com o coro da gente, principalmente quando você está há muito tempo com o coro, pois, às vezes, você não precisa nem falar que somente um gesto que você faz, todo mundo entende (FONTERRADA, 2021).

Com o bebê, também acontece assim: por meio de suas mãos, o bebê fala à sua mãe sobre ele, mas também do que recebe dela. O bebê seria, dessa forma, “o maestro de sua mãe” (GOLSE e AMY, 2020, p.16). A expressão facial de um bebê, bem como seus gestos e

respiração, comunicam suas emoções à mãe; o maestro também comunica aos músicos sua forma singular de perceber a obra que rege, por meio dessa mesma estratégia. Assim o maestro e o bebê utilizam-se da escuta e do retorno, pois “o que vem da mãe, modifica os movimentos das mãos do bebê, o que vem dos músicos pode modificar os gestos do maestro” (GOLSE e AMY, 2020, p. 67).

Trevarthen (2018) nos mostra um estudo feito com crianças cegas e surdas, com o intuito de estudar a comunicação destas crianças. Nesse estudo, nos é apresentada uma bebê cega de cinco meses, que nunca tinha visto suas mãos. Ao ser deitada e amamentada com uma mamadeira, sua mãe começa a cantar canções de ninar conhecidas da bebê. Os pesquisadores identificaram que a criança estava regendo as melodias cantadas pela sua mãe, com sua mão direita. Ao reger, usava movimentos expressivos e delicados. Inclusive, estava regendo “à frente” as melodias cantadas, isto é, de forma antecipada, mostrando que não só as conhecia, mas também estava conduzindo a "performance" da mãe.

Assim, a Musicalidade Comunicativa faz parte do humano. Somos seres musicais e recorreremos à nossa musicalidade inata desde o nascimento. O educador musical Dalcroze (1865 -1950) já enfatizava o fato de “o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê” (FONTERRADA, 2008, p. 131). Stephen Malloch (1999/2000) nos diz, que a Musicalidade Comunicativa é a arte da comunicação social humana, sendo essa uma habilidade inata, que temos desde o nascimento, e ela nos permite mover em simpatia com os outros. E ainda ressalta que é o movimento - gestual, vocal e emocional - que permite que a Musicalidade Comunicativa aconteça.

4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL

A palavra “educação” tem sua origem fonética e morfológica do latim *educare*, que tem como significado: conduzir, guiar, orientar (SOUZA, 2011). Por sua vez, *educare* é uma forma derivada de *educere* (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006), que significa: fazer sair, extrair, dar à luz (SOUZA, 2011). Essas duas raízes da palavra educação se complementam, pois enquanto *educare* mostra o caminho, guiando, conduzindo e transmitindo o conhecimento já existente na tradição, *educere* promove o cultivo do questionar, do pensar e do criar (BASS; GOOD, 2004), incentivando, assim, a criatividade e a criação do próprio aluno.

A meu ver, a Educação Musical também contempla as duas raízes etimológicas da palavra “educação”, quando conduz o aluno pelo conhecimento já estabelecido, incentivando-o ao questionamento e à criação do novo. Concordo com Bass e Good (2004) quando afirmam que qualquer sistema de educação que promova somente uma dessas raízes como forma de educar está sujeito a falhar profundamente, pois *educere* faz com que os alunos tenham sempre que recomeçar, por não terem o conhecimento das gerações anteriores; e a educação que só foca em *educare*, resulta em cidadãos incapazes de questionar e de criar o novo.

O educador musical e pesquisador inglês, Keith Swanwick (1937), corrobora essa ideia quando nos apresenta os três “tipos” de professor de música: o “carteiro”, o “jardineiro” e o “agente cultural” (SWANWICK, 1993). O professor carteiro é aquele que considera os alunos como herdeiros de uma cultura, decidindo o que é conveniente para o aluno aprender e “passando adiante a correspondência importante de Beethoven ou de quem quer que seja para os alunos” (SWANWICK, 1993, p. 21). O professor jardineiro advoga que as crianças devem compor suas próprias músicas; as habilidades e conhecimentos devem servir a esta atividade. Assim, o papel do professor é modificado, possibilitando uma maior iniciativa, por parte do aluno, em seu aprendizado. Nessa visão de professor, a função que ele deve exercer é a de “estimular, questionar e aconselhar, ao invés de mostrar e dizer; o professor se torna um jardineiro ao invés de um instrutor” (SWANWICK, 1993, p. 25). O professor agente cultural é sensível à cultura na qual o aluno está imerso, procurando entender a riqueza proveniente deste meio e não as considerando inferiores à sua própria cultura (SWANWICK, 1993, p. 25).

Swanwick, ao nos apresentar essas três modalidades de professor de música, nos mostra a importância de que o ensino contemple essas três formas de ensinar, assim o professor é capaz de “abrir portas” para os alunos (SWANWICK, 1993), valorizando seu conhecimento juntamente com o conhecimento já adquirido por nós como sociedade, mas valorizando também a iniciativa e gosto do aluno. O professor deve compreender que

a curiosidade não é estimulada ditando-se anotações sobre a história da música, ou dizendo aos alunos o que escutar [...] a competência pode ser estimulada abrindo-se espaço para discussão, escutando-se música antes de falar sobre ela, envolvendo as pessoas na tomada de decisões sobre as músicas que elas executam, e através da atividade de compor ou improvisar: competência não é obtida alcançando as lições de qualquer jeito. Imitar outros inclui ter bons modelos (SWANWICK, 1993, p. 27).

Fonterrada (2008), citando o professor e filósofo da Educação Bennett Reimer (1932 - 2013), aponta que não é possível falar da natureza e do valor da Educação Musical sem refletir sobre a natureza e o valor da música. O valor dado ao ensino da música sofre modificações de acordo com a sua valorização pelo grupo social, ou seja, se a música é considerada como “uma das grandes disciplinas do saber humano” (FONTEERRADA, 2008, p. 13), o seu valor será alto e ela poderá ser equiparada a outros campos de conhecimento. A música normalmente é valorizada por músicos e educadores musicais,

no entanto, se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade, sendo pertinente a discussão, em um âmbito mais amplo do que o espaço da arte, para que se perceba que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento (FONTEERRADA, 2008, p.11)

Música é, pois, uma forma de conhecimento (FONTEERRADA, 2008). É necessário que o professor de música esteja sempre refletindo sobre isso, examinando sobre a prática e a função da música, principalmente em seu contexto social e nos contextos de seus alunos, para que a Educação Musical não seja somente “um conjunto de atividades lúdicas que servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade” (FONTEERRADA, 2008, p. 12).

Vejo que o regente também deve estar atento ao desenvolver um trabalho com o coro, de modo a evitar que a prática coral se transforme num mero entretenimento, ou se restrinja puramente a aquisição de conceitos e experiências musicais. Ele deve ir além, como Doreen Rao (apud FONTEERRADA, 2008, p. 201) sugere, “embora atingir metas educacionais seja importante, isso não é suficiente, pois a criança precisa desenvolver-se artisticamente, e essa tarefa cabe ao professor: transcender o educativo, para chegar à excelência artística”.

Toda criança é musical, “desde o escutar do pulsar do coração de sua mãe no ventre, as cadências rítmicas das rimas e canções de ninar, a música rodeia até os ‘mais pequenos’ de nós” (PAYNE, 2009, p.111). A música pode auxiliar as crianças a canalizar sua energia, coordenar e refinar seus movimentos, conectar-se com outras pessoas e a expressar suas emoções (PAYNE, 2009). Assim, a experiência artística pode ser facilitadora da educação dos

sentimentos, alcançando profundamente o ser humano e ampliando suas experiências de vida (REIMER e RAO apud FONTERRADA, 2008).

Dessa forma, pode-se inferir que a música nos torna mais humanos e que a Educação Musical é importante, não apenas para promover o desenvolvimento musical, mas também para o aprimoramento da capacidade reflexiva e empática com o outro. Por meio de minha experiência regendo coros infantis/infantojuvenis, pude perceber como conceitos musicais apresentados aos coristas nos ensaios podem fazê-los pensar e criar novas relações. O canto coral, então, pode ser uma das formas pelas quais crianças e adolescentes podem ter contato com a música como uma forma potente de conhecimento. Kodály (1882 - 1967) e Villa-Lobos (1887-1959) já percebiam o potencial do canto para a Educação Musical, quando proporcionaram, cada qual em seu respectivo país, um ensino por meio de coros (SILVA, 2011; SANTOS, 2010).

Acredito que a forma como ensinamos música hoje deverá passar por um processo de reestruturação, no qual possam ser agregados os conhecimentos do passado com a visão de mundo das crianças e adolescentes de hoje, repensando assim o modo de implantação e prática da música para esse público. Vejo que os grandes nomes da Educação Musical, buscaram e buscam formas de ensinar que vão ao encontro das duas raízes da palavra “educação”, valorizando o conhecimento produzido no passado, mas apontando os alunos para o futuro. Desta maneira, eles buscam atender às demandas de seus países e épocas, quebrando paradigmas vigentes e buscando mostrar o valor que a Educação Musical pode ter para a construção de uma sociedade melhor, como veremos nos próximos itens.

4.2.1 EDUCAÇÃO MUSICAL HUMANIZADORA E AS IDEIAS DE KOELLREUTTER, SCHAFER, WILLEMS, DALCROZE E KODÁLY

A humanização tem a finalidade de tornar algo humano. De acordo com o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, “humanizar” tem por definição: (1) tornar-se humano; (2) tornar-se benevolente; (3) tornar-se mais sociável, civilizar-se. Para Oliveira (2014, p. 28), a “humanização é essa vocação de homens e mulheres, crianças e adolescentes, na constante busca, como seres inconclusos, para *ser mais*”. O autor ainda afirma que essa vocação é para pessoas pronunciantes de suas palavras, ou seja, pessoas que têm o diálogo como ponto

fundamental e central do processo de humanização, pois para ele, “toda prática educativa humanizadora parte de processos dialógicos” (2014, p.32).

Por sua vez, a educação, de acordo com Brandão (2003, p. 21), “é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação, de criar-se a si mesma e partilhar com outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social de vida cotidiana”. Dessa forma, a educação se torna ponte para conectividade entre os humanos e não tem como razão de ser somente “o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos através da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis” (BRANDÃO, 2003, p.21). A Educação Humanizadora então, tem como princípio formar seres humanos e assim, libertá-los (OLIVEIRA, 2014).

A Educação Musical Humanizadora fundamenta-se no princípio de que o professor é o facilitador da aprendizagem, propiciando “um ambiente favorável ao diálogo, à autonomia, à experiência, à criatividade, ao afeto e à alteridade” (DEMORE, 2019, p. 31). Esse ambiente proporciona uma aproximação do que é trazido pelo professor com o universo musical do aluno, o que torna o aprendizado prazeroso e participativo.

O processo da Educação Musical Humanizadora é sujeito a constantes mudanças, e envolve, por parte do professor, sua sensibilidade, solidariedade, compaixão, dialogicidade, a preparação das aulas, sua atuação docente e a avaliação dos resultados (DEMORE, 2019, p. 31). Para os alunos, o processo envolve

o próprio fazer musical e sua significação; seu aprendizado e sua postura autônoma; seus sentimentos e respeito a sua dignidade; seus pensamentos e sua postura crítica; suas potencialidades e limites; o currículo e sua autoconstrução; as ações entendidas como expressão criativa, crítica, colaborativa, autônoma, altera, comportamental que gera satisfação de seus anseios e configura uma educação humanizada consigo e com os outros e, por fim, a autoavaliação, onde o ser assume a responsabilidade sobre sua aprendizagem definindo os critérios de avaliação (DEMORE, 2019, p. 31 - 32).

De acordo com Galon et al. (2013), para que a Educação Musical seja considerada humanizadora, ela deve promover autonomia, diálogo, amorosidade e promover a libertação e a conscientização do aluno. Dessa forma, o ensino deve ser pautado no diálogo entre o professor e aluno, para que possam perceber e compreender juntos o ambiente social no qual

estão inseridos. Essa forma de aprendizagem humanizadora quebra com a figura do educador que ensina e do educando que aprende, exercendo ambos o papel de ensinar e aprender.

De acordo com Bowman (2007, p. 118) “nós devemos aprender a pensar na música como um fenômeno social fundamental; como ações e eventos que estão sempre intimamente e constitutivamente conectados às vidas e identidades das pessoas”. Assim, o ensino da música é uma forma de expressão do ser humano e não simplesmente uma mera aquisição de conteúdos e habilidades técnicas, é saber como um povo se sentia, se comportava e pensava em determinada época.

A diferença entre Educação Musical e ensino da música reside no fato de a segunda existir para desenvolver e refinar o que já existe; e a primeira existe para equipar as pessoas para que saibam fazer, de forma confortável, boas adaptações por meio de imaginação e flexibilidade, em situações que sejam instáveis e imprevisíveis (BOWMAN, 2018). Vejo que as duas são importantes e ressoam com as duas raízes da palavra educação, se complementam e são necessárias para que o passado seja estudado e assimilado, e que o desenvolvimento aconteça em direção ao futuro. “Quando ensinamos música nós não estamos somente desenvolvendo e refinando habilidades musicais, nós estamos explorando e moldando quem nós queremos nos tornar como indivíduos e como sociedade” (BOWMAN, 2018, p. 170).

Então, acredito que não se deva separar o ensino da música da humanização do ser. Galon et al. (2013, p. 6 - 7) corroboram essa ideia, quando dizem que a Educação Musical Humanizadora

é inerente ao ensino musical de excelência, ou seja, sem humanização não é possível desenvolver um ensino musical qualificado. Ambas não se separam, pois só o sujeito humanizado desenvolve sua autonomia, dialoga, pode ser um apreciador crítico, consciente de sua técnica, criativo, que ouve o outro, toca com o outro, aprende com o outro, aberto a experiências musicais e não apenas a informações musicais, autônomo de suas escolhas e produtor de cultura.

É interessante observar que muito antes da utilização do conceito de Educação Musical Humanizadora, pensadores da Educação Musical já apontavam nessa direção, como Koellreutter, Schafer, Willems, Dalcroze e Kodály. Esses pensadores conceberam uma Educação Musical que visava também a formação humana do indivíduo, buscando

compreendê-lo e motivar o seu protagonismo, procurando também trazer a experiência musical antes da conceituação dos fenômenos.

Para Koellreutter (1915-2005), educador musical, compositor e flautista alemão radicado no Brasil de 1937 até sua morte, a Educação Musical tem como objetivo o ser humano e seu desenvolvimento integral, e deve ampliar a compreensão de mundo do aluno em formação (JUNQUEIRA, 2018).

Para ele, o ensino de música deveria ser Prefigurativo. Essa forma de ensino se dá por meio de questionamentos, que desenvolvem a capacidade de pensar do aluno, para que possa chegar às suas próprias conclusões (JUNQUEIRA, 2018).

O Ensino Prefigurativo pode ser entendido como um conjunto de princípios pedagógicos, filosóficos e estéticos que têm como finalidade estimular a reflexão e a vivência dos elementos envolvidos em diferentes contextos de Educação Musical, tanto por parte dos professores, mas, principalmente, dos alunos, que passam a assumir um papel central na construção do próprio conhecimento (JUNQUEIRA, 2018, p.15).

Por meio do Ensino Prefigurativo, Koellreutter então busca humanizar o ensino da música, dando protagonismo aos alunos e mostrando “a obra de arte não como um objeto estático de um tempo passado, mas como fruto de um intenso processo criativo, inserido dentro de um contexto cultural” (JUNQUEIRA, 2018, p.85). Essa forma de ensino buscava assim, capacitar e desenvolver o pensamento do jovem para que ele fosse capaz de criar o futuro e inventar possibilidades inéditas. Percebo que o Ensino Prefigurativo valoriza a tradição, mas busca sua transcendência, ou seja, Koellreutter sabe da importância de se estudar os mestres do passado, mas também tem consciência da importância de direcionar o ensino dos jovens, para que possam integrar esses conhecimentos à música e à cultura na qual o aluno está inserido, expandindo esse conhecimento em direção ao futuro.

Na mesma linha de Koellreutter, Murray Schafer (1933-2021), compositor e educador musical canadense, observou, ao participar do Projeto John Adaskin¹⁴, que o foco da Educação Musical ainda continuava centrado na leitura e na memorização, e que os alunos “raramente eram levados a criar ou estimulados a ouvir o que eles ou outras pessoas tocavam ou cantavam, a despeito das inovações que surgiam no âmbito da produção artística

¹⁴O Projeto John Adaskin foi um projeto canadense que “propunha trazer compositores para dentro da escola, com o duplo objetivo de estimular os estudantes a desenvolver habilidades criativas e motivar os compositores a escrever para crianças e adolescentes” (FONTERRADA, 2008, p.194).

contemporânea” (FONTERRADA, 2008, p. 194). Para ele, como para Koellreutter, a experiência sempre deveria vir em primeiro lugar e a decisão a respeito da sua utilidade musical, em segundo.

Schafer percebe a música como essência de todo o universo sonante e diz que a sala de música não é nem o começo e nem o fim da música. Em sua proposta de ensino, “o treinamento e as regras rígidas são substituídos por propostas destinadas a estimular os estudantes na busca de respostas às questões que ele lhes propõe, favorecendo, assim, o diálogo aberto e a discussão” (FONTERRADA, 2008, p. 194).

A criatividade é o tema principal das atividades que propõe em suas aulas, onde leva o aluno a explorar seus conhecimentos e o ambiente no qual vive. Para Schafer, os estudantes devem trazer, para dentro da sala de aula, suas preferências culturais, e o professor deve estimular a musicalidade de seus alunos com o material disponível, permanecendo neutro em relação a ele (SCHAFER, 2019).

A Educação Musical proposta por Schafer busca “afinar” os ouvidos de seus alunos, expandindo os horizontes musicais e a percepção, muitas vezes ainda centrada em exercícios do que na música. Por meio de atividades de audição e exploração, o compositor busca aguçar a percepção de mundo dos alunos, trazendo questionamentos e incentivando o pensar crítico.

O educador musical Edgar Willems (1890-1978) utilizou o canto, a melodia e a audição como essência de seu método (PROTÁSIO, 2019). Willems advoga “a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2008). Assim, a vivência musical seria como o fio condutor da aprendizagem; é preciso que se viva e faça música antes de se pensar sobre ela (PAREJO, 2011).

Em sua concepção a melodia tem primazia, sendo o elemento mais característico de uma música, e possui lugar central em seu método por meio do canto e das canções. Para Willems, “o canto desempenha o papel mais importante na Educação Musical dos principiantes” (WILLEMS apud PAREJO, 2011, p. 103) e as canções são “meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior” (PAREJO, 2011, p. 103), pois possuem ritmo, melodia e harmonia subentendida. Em sua proposta de ensino, a audição musical se dá por três vias: sensorial (sensorialidade), afetivo (sensibilidade afetiva e emotiva) e mental (inteligência auditiva). A sensorialidade se dá pela atividade do órgão auditivo, que

acontece por meio do ouvir; a sensibilidade afetiva acontece quando passamos do ouvir para o escutar, motivado por um desejo e por uma emoção; e a inteligência auditiva está ligada ao entender, ao conhecimento intelectual dos fenômenos sonoros (PROTÁSIO, 2019). Dessa forma, ao se ensinar considerando esses três aspectos, Willems busca um ensino que obedece a “ordem natural”, pois primeiramente o aluno vive os fenômenos musicais, depois os percebe de forma sensorial e afetiva, para só depois vivê-los conscientemente e nomeá-los (MEDEIROS, 1997).

Nascido no século XIX, o educador musical e compositor suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) propôs uma Educação Musical baseada no movimento corporal e na escuta (FONTERRADA, 2008), influenciado pela pedagogia ativa, pensamento pedagógico de sua época.

Essa pedagogia conhecida como “escola nova”, passou a dar valor à experiência, chamando o aluno a participar ativamente do processo de aprendizagem. É neste contexto que Jaques-Dalcroze é convidado a contribuir para a reforma do ensino musical das escolas públicas de seu país (MARIANI, 2011, p.28).

Conhecido como “*Rythmique*” (Rítmica), seu método desenvolve a voz cantada, o movimento corporal, a escuta ativa e o uso do espaço, sendo a participação do corpo essencial para a sensibilização da consciência rítmica. Dessa forma, a Rítmica utiliza do movimento corporal para sensibilizar o aluno, não somente se tratando de ritmo, mas sim “de todos os elementos da linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências” (MARIANI, 2011, p. 41). Lideradas pela escuta, estruturas musicais são abordadas nas atividades conduzindo a expressividade dos participantes e gerando movimentos corporais.

Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar, subitamente, um movimento, expressar com um gesto o caráter anacrústico de um trecho, ou criar um movimento expressivo que represente uma determinada frase musical, são exemplos do que se pode explorar numa aula dalcroziana (FONTERRADA, 2008, p. 135).

A proposta de uma Educação Musical por meio do uso da voz é a essência da estrutura metodológica de Zoltán Kodály (1882 - 1967), que utiliza de três tipos de materiais musicais para trabalhar com sua proposta: o uso de canções e jogos infantis, todos cantados na língua

materna; melodias folclóricas nacionais com o posterior acréscimo de melodias de outras nações; e temas derivados do repertório erudito ocidental (SILVA, 2011). Para o compositor e educador musical, a vivência deveria sempre preceder o processo de aprendizagem de conteúdos musicais e da alfabetização musical, proporcionando aos alunos uma participação ativa nas aulas, por meio de atividades como performances, apreciação musical e composições improvisadas e/ou escritas (SILVA, 2011). Kodály tinha como meta, “ensinar o espírito do canto a todas as pessoas [...] a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer” (FONTERRADA, 2008, p.155).

Por meio de movimentos e jogos, a consciência e o sentido rítmico são desenvolvidos nas crianças, e o ensino da música se baseia no canto em grupo e no solfejo. O método de Kodály também utiliza do manossolfa, que é um sistema que alia sinais manuais às notas musicais. Esse sistema ajuda a criança a ‘ler’ os sinais e a transformá-los em sons” (FONTERRADA, 2008, p. 158), o que torna o solfejo visualmente concreto, reforçando a sensação intervalar, bem como a visualização espacial da direção sonora, proporcionando uma melhor assimilação para o aluno iniciante em música (SILVA, 2011).

Kodály também tinha uma grande preocupação com o desempenho musical dos professores de música, visto que sua pedagogia é centrada na figura do professor, que é o modelo musical seguido pelos alunos. Segundo ele, um professor de música seria mais importante do que um diretor de uma casa de ópera, “porque um pobre diretor vai falhar (até mesmo um bom pode falhar). Mas um professor ruim pode acabar com o amor pela música durante trinta anos em trinta turmas de crianças” (KODÁLY apud SILVA, 2011, p. 60). Sua proposta de ensino oferece possibilidade de formação a educadores musicais e a regentes corais, ambos podendo atender alunos iniciantes ou com alguma formação musical (SILVA, 2011).

Como já mencionado, os pensamentos dos educadores musicais citados acima já apontavam para uma Educação Musical Humanizadora, que tem em seu centro o potencial criativo dos alunos, o engajamento afetivo entre professor e alunos, o que vai ao encontro das ideias de Bowman (2018).

Ensinar (mesmo ensinar algo maravilhoso e incrível como a música) pode abrir a mente, mas também pode fechá-la. Ensinar música pode nutrir a criatividade, mas também pode (e infelizmente com frequência acontece) suprimir a imaginação. Pode ajudar a desenvolver a autoconfiança e a

independência, mas também pode tornar os estudantes dóceis e complacentes. Portanto é essencial que pensemos com cuidado sobre as diferenças entre ensinar música e Educação Musical (BOWMAN, 2018, p. 168).

Koellreutter, Schafer, Willems, Dalcroze e Kodály buscaram formas inovadoras para o ensino da música de modo a atender às demandas da sociedade da época em que cada um viveu. Em 2011, no “Encontro sobre o poder da música”¹⁵, foi elaborado um manifesto que aponta “a Música como porta de entrada para a promoção da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem-estar” (FONTERRADA, 2015, p. 273). Neste documento, também se enfatizava a busca por modelos de práticas de ensino da música, que ao longo dos anos têm se provado eficientes. De acordo com Marisa Fonterrada (2015, p. 273), “essa tendência revela-se bastante atual e indica a superação do modelo de Educação Musical conquistada pelo treinamento técnico e pela repetição de repertórios consagrados, que liderou por muito tempo as práticas educativas em música”. Dessa forma, veremos a seguir a Abordagem PONTES.

4.3 A ABORDAGEM PONTES (OLIVEIRA A., 2015), UMA PROPOSTA HUMANIZADORA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Vejo a Abordagem PONTES como algo que vai ao encontro da Educação Musical Humanizadora, justamente por direcionar um olhar para o aluno e incentivar a reflexão do professor.

O conceito da Abordagem PONTES foi criado por Alda de Jesus Oliveira, como uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, visando contribuir para a formação de professores de música por meio de reflexões sobre uma atitude docente interativa e colaborativa (OLIVEIRA A., 2008).

O termo PONTES serve como acróstico e como metáfora, visando o desenvolvimento de conexões educativas e musicais. Estruturas didáticas personalizadas servem como “pontes” para abordar assuntos e elaborar atividades desenvolvidas com os alunos,

¹⁵ Encontro organizado pelo Fórum Global de Salzburg, no ano de 2011, que reuniu educadores musicais de todo o mundo (FONTERRADA, 2015). O Fórum Global de Salzburg é uma organização não governamental, fundada em 1947, com o objetivo de desafiar líderes mundiais a construir um mundo melhor (SALZBURG GLOBAL SEMINAR, 2021).

facilitando-se assim a aprendizagem de repertórios, conceitos ou habilidades (OLIVEIRA A., 2015). As palavras que dão origem ao acróstico são as seguintes: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade. Um educador musical que recorre à sua positividade é

confiante no potencial de cada pessoa para aprender e desenvolver. Trabalhador capaz, forte e cumpridor das tarefas. Capaz de tranquilizar os outros que também podem aprender a compreender e apreciar música, desenvolver suas próprias habilidades artísticas e executar música em público (OLIVEIRA A., 2015, p. 25).

Um educador musical que “observa e escuta”,

conhece famílias, amigos, professores e líderes comunitários e aprende através dos seus músicos favoritos e repertórios. Descobre o que os alunos querem e precisam, e escolhe as articulações pedagógicas adequadas e estratégias de ensinar para avaliar, para fazer planos de aula, para ensinar conceitos e para o estudar/executar música (OLIVEIRA A., 2015, p. 25).

Um educador musical que age com naturalidade

coloca as pessoas à vontade. Faz um esforço sincero para entendê-las. Curioso, paciente, flexível, compreensivo, solidário e transparente. Tem um toque suave que convida a pessoa a participar como ‘um de nós’. Consciente da própria identidade e potencial para liderar, para ensinar, para executar a música, para educar e administrar (OLIVEIRA A., 2015, p. 25).

Um educador musical técnico

entende, reflete e aplica a pedagogia da música, teoria musical e conceitos educacionais com habilidades de modulação, adaptando as atividades de acordo com as variáveis do contexto de ensino e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Prepara exercícios vocais e instrumentais que possam construir força, agilidade, precisão e expansão. Competente para desenvolver currículos de curso, planos de aulas e organizar performances e produções artísticas (OLIVEIRA A., 2015, p. 25 - 26).

Um educador musical que recorre à sua expressividade é

eloquente e apaixonado. Pronto para colaborar com outros que gostam de música e ajudá-los a aprender a fazer música juntos. Capaz de articular ideias musicais e estimular a criatividade. Ansioso para dar a seus ouvintes uma rica experiência musical (OLIVEIRA A., 2015, p. 26).

Um educador musical que recorre à sua “sensibilidade” é sensível à vida em geral. Aberto para muitos gêneros de música e diferentes linguagens artísticas. Curioso sobre quem as pessoas

são, como vivem, o que eles gostam, o que eles precisam e como a música se encaixa em suas vidas” (OLIVEIRA A., 2015, p. 26).

Por meio dessa abordagem, o professor reflete então sobre suas práticas e seus planejamentos, tendo assim um parâmetro para olhar para pontos de sua trajetória e para a sua forma de ensinar, que poderiam ser ignoradas sem essa referência, pois nos tornamos um professor reflexivo quando tomamos consciência dos nossos atos. A professora Alda Oliveira participou de uma aula, ministrada pela professora Angelita Broock, na qual ela disse algo que me marcou muito, “[...] até um dia que chove interfere na aula [...] a gente não pode se fixar em um período histórico; o método é feito em um período histórico, mas quem vai definir a pertinência daquilo é você que está de frente, no aqui e agora, com o aluno” (OLIVEIRA A., 2021)¹⁶.

Percebo que no ensaio com coro, as coisas acontecem dessa mesma forma. Mesmo questões como tempo e temperatura interferem na disposição das crianças e jovens para o ensaio. Quem define a pertinência do repertório que será trabalhado naquele ensaio específico é o Regente PONTES, que reflete sobre a adequação do que está sendo trabalhado, observando como os coristas estão recebendo aquele repertório naquele exato momento.

4.5 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CORAL INFANTIL/INFANTOJUVENIL

O trabalho feito em um coro, formado por crianças e/ou adolescentes, é de extrema importância, pois é por meio do canto coral que muitas crianças e adolescentes têm seu primeiro contato com a música de uma forma sistemática. De acordo com o educador musical, Edgar Willems, “[...] as canções constituem um excelente ponto de partida porque, cantando, a criança inconscientemente faz um ato musical sintético, onde ritmo, melodia e harmonia formam um todo” (WILLEMS apud PROTÁSIO, 2019, p. 48). Dessa forma, o canto coral pode propiciar à criança e ao adolescente um contato com conceitos e conteúdos musicais, de uma maneira que possibilitará que eles passem pela experiência musical e, posteriormente, possam teorizar o que vivenciaram.

¹⁶ Fala obtida da oratória da Professora Alda Oliveira na aula quatro do dia 2 de fevereiro de 2021, esta aula faz parte do segundo módulo da disciplina Seminários em Educação Musical, pertencente à Escola de Música da UFMG e foi ministrada pela Professora Angelita Broock.

Para Villa-Lobos, o canto proporciona às crianças, além de uma formação musical, a educação do caráter, o desenvolvimento da disciplina e do senso de solidariedade (SANTOS, 2010). O canto é visto aqui como uma forma de desenvolvimento moral e intelectual do ser humano, corroborando a visão dada por Platão quando diz que:

A Educação Musical é a parte principal da educação, porque o ritmo e a harmonia têm o grande poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente, levando com eles a graça e cortejando-a, quando se foi bem-educado. E também porque o jovem a quem é dada como convém sente muito vivamente a imperfeição e a feiura nas obras da arte ou da natureza e experimenta justamente o desagrado. Louva as coisas belas, recebe-as alegremente no espírito, para fazer delas o seu alimento, e torna-se assim nobre e bom; ao contrário, censura justamente as coisas feias, odeia-as logo na infância, antes de estar de posse da razão, e, quando adquire esta, acolhe-a com ternura e reconhece-a como um parente, tanto melhor quanto mais tiver sido preparado para isso pela educação (PLATÃO, 1999, p. 95).

Dessa forma, percebe-se que a importância da música na formação integral do ser humano já era considerada desde a Grécia antiga.

Desde a Grécia e através do Cristianismo, até os nossos dias, ficou sempre comprovada essa verdade iniludível, de que a música é um elemento básico e insubstituível na formação espiritual de um povo. A sua função não se limita à importância de formação estética, mas assume um caráter eminentemente socializador (SANTOS, 2010, p.75).

O canto então é apresentado como uma forma de se aprender e fazer música por meio da voz. Além disso, tenho observado como a criança e o adolescente aprendem a conviver em um grupo, compreendendo e respeitando uns aos outros, ao longo de sua permanência em um coral. Eles aprendem a importância de cada indivíduo, pois todos são necessários para se formar um coro, e cada naipe tem sua importância. Assim, se percebe que todos precisam se unir para chegar ao objetivo final: a execução da obra musical. Esse trabalho, então, requer compreensão mútua de todos os participantes, tanto entre si, quanto em relação ao trabalho musical, pois o coro é um organismo vivo.

O coro, como organismo vivo, se dá devido a particularidade de cada ser que o forma, cada qual com suas individualidades, conceitos e visões. Dessa forma, assim como Golse e Amy (2020) relataram sobre a similaridade da comunicação do maestro com os músicos e do bebê com sua mãe, o regente aqui se comunica com os coristas por meio de gestos, expressões faciais, respiração e outras formas, falando da sua visão da obra e do que está

recebendo de volta dos coristas, podendo modificar seus gestos a partir do que recebe deles e modificando o resultado sonoro do coro por meio de sua comunicação. Assim, concordo com o maestro e compositor Oiliam Lanna, quando ele diz que:

A orquestra e o coro são organismos vivos, que possuem uma personalidade e visões muitas vezes diversas das do regente. O regente deve chegar à frente deste grupo já com uma imagem sonora da obra, convidando as pessoas a colaborar com a imagem interior que possui, procurando aproximar a execução do grupo a ela (LANNA, 2021).

É função e dever do regente, chegar à frente dos grupos os quais rege, com uma preconcepção da obra, procurando estudar profundamente a peça que será trabalhada. É também função do regente saber conduzir e liderar o grupo de forma que o que está sendo trabalhado alcance o objetivo proposto por ele, mas sempre escutando os integrantes e, quando possível e necessário, ser flexível com seu plano de ensaio. O regente atua, então, como mediador entre a música e os coristas, traduzindo o pensamento do compositor e convidando os coristas a contribuir na construção dessa obra.

Quando perguntaram a Michelangelo sobre o seu método para esculpir o mármore, ele respondeu que o que fazia era remover o material que não era parte da escultura, que a escultura já estava na pedra (LEITE, 2016). O artista então, utilizando da visão preconcebida que tem da escultura, deve trazer à luz a figura que está “dentro da pedra”, levando em consideração a forma como deve trabalhar, para não danificar o mármore e nem perder o *design* criado em sua mente (BECK, 2011). Percebo que o trabalho do regente deve ser como esculpir no mármore; o regente estuda e obtém uma preconcepção da obra, mas trabalha com o material que possui, o coro, dando polimento e acabamento ao resultado sonoro que obtém. Assim, o regente lidera o caminho para a execução da peça, mas precisa ter sensibilidade, técnica e observar o resultado sonoro e humano que o coro está lhe dando em resposta.

Encontramos similaridade entre essa visão apresentada do regente, que valida e considera a visão do corista, com as três modalidades de educador musical cunhadas por Swanwick, pois o regente também pode ser um regente: “carteiro”, “jardineiro” e “agente cultural” (SWANWICK, 1993), englobando todas as modalidades em sua prática. O regente que utiliza dessas três modalidades estuda e examina o melhor repertório para que o coro

possa se desenvolver, mas também incentiva a iniciativa dos coristas, dando voz a eles e compreendendo a cultura na qual o corista está inserido.

É então por meio do canto coral que muitas crianças e jovens não somente aprendem música, mas também aprendem a se relacionar, conviver, adaptar, trabalhar em equipe e diversos outros comportamentos necessários à uma boa convivência. Esse pensamento vai ao encontro do que Bowman diz sobre o ensino da música, quando o autor afirma que:

A fronteira entre ações do cotidiano e ações musicais é altamente porosa. Os hábitos que nós desenvolvemos por meio de nossas ações musicais se tornam partes importantes de quem nós somos - nosso caráter, nossa identidade e também de nossa identidade coletiva, já que a música é invariavelmente e inextricavelmente social (BOWMAN, 2018, p. 169 - 170).

O autor ainda afirma que a Educação Musical é uma preparação para a cidadania, pois por meio dela é possível se moldar uma sociedade, corroborando também o pensamento de Platão, pois para ele “e todos os gregos, a literatura, a música e a arte têm grande influência no caráter, e seu objetivo é imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma” (FONTERRADA, 2008, p. 27). Dessa forma, o canto coral pode promover não só a formação musical dos coristas, mas também aprimorar sua formação humana.

Assim, a Regência coral, principalmente se tratando de coros infantis/infantojuvenis, deve almejar uma Educação Musical Humanizadora para seus alunos. Para alcançar essa formação integral do ser, percebo que é fundamental que o regente adote a postura do Regente PONTES, pois pautará suas ações perante o coro no diálogo, na criatividade, no afeto e na experiência, buscando propiciar um ambiente de aprendizado prazeroso e participativo, sempre refletindo sobre suas práticas e planejamentos (DEMORE, 2019; OLIVEIRA A., 2015).

Ao agir tendo por princípio essa visão da educação, o regente potencializará o desenvolvimento musical dos coristas, aprimorando seu conhecimento sobre as obras trazidas para os ensaios, proporcionando-lhes uma participação ativa nos ensaios e apresentações. Para que isso ocorra, o Regente PONTES precisa preparar os ensaios de uma forma empática e sensível, considerando assim cada indivíduo e dialogando com os coristas para encontrar a melhor forma de solucionar problemas e consolidar metas estabelecidas para e pelo coro.

Buscando essa Educação Musical Humanizadora, o Regente PONTES observa então a pertinência do que está sendo ensaiado com o coro, modulando e transpondo a atividade

prevista no plano de ensaio para que assim possa melhor atender as necessidades dos coristas e do coro (OLIVEIRA A., 2015). As competências adaptativas, termo utilizado por Alda Oliveira (2015) para nomear as habilidades de modular e transpor, são ferramentas essenciais nessa observação que o regente deve ter para com o coro, pois ambas as habilidades permitem que ele faça pequenas mudanças ao longo do ensaio e aplique um plano de ensaio já formulado a outra realidade, de uma forma didática e customizada. Assim, os ensaios se tornam ambientes propícios para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, proporcionando momentos de uma aprendizagem musical desafiadora, mas alegre, divertida e acolhedora. Este assunto será novamente abordado nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como mencionado no primeiro capítulo dessa dissertação, os dados dessa pesquisa foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro regentes brasileiros – Eric Lana, regente do Coral Canarinhos de Itabirito; Ilcenara Klem, regente do Coral Infantis de Pedro Leopoldo; Marco Aurélio Lischt, regente do Coral Canarinhos de Petrópolis; e Marisa Fonterrada, regente do Coral Cantor|A –, e com uma regente norte-

americana – Sylvia Munsen, regente do Ames Children’s Choir. Para a análise dos dados, foi implementada a técnica da Análise de Conteúdo, isto é, foram agrupadas as falas de significação aproximada dos entrevistados para que se chegasse a um conjunto de padrões (ou categorias rudimentares) os quais, no decorrer da pesquisa, delinearão as categorias finais.

Essa Análise de Conteúdo teve por objetivo identificar características das práticas desses cinco regentes com coros infantis e/ou infantojuvenis, passíveis de serem relacionadas a estratégias e recursos da Educação Musical.

Os padrões (ou subcategorias) identificados nas falas dos regentes entrevistados delinearão 5 categorias, relacionadas à Educação Musical: (1) *utilização de movimentos corporais*, (2) *busca por ambiente afetivo de convivência e inclusão*, (3) *presença de ludicidade e de práticas criativas*, (4) *desafios e soluções*, (5) *formação do regente/educador*.

Optamos por utilizar apenas o primeiro nome dos regentes neste item da dissertação.

A categoria *utilização de movimentos corporais* foi delimitada, pelos seguintes padrões: dança, tai chi chuan, movimentos, percussão corporal, manossolfa, linguagem de sinais.

Ilcenara conta como utiliza algumas formas de movimento durante os ensaios.

Eu nunca **dancei ballet** na minha vida, mas já fiz **passos de ballet** na sala de aula para ensinar coisas para os meninos. Eu já fiz **tai chi chuan**, apesar de nunca ter treinado tai chi na minha vida, mas já fiz **movimentos** na sala para poder ensinar alguma coisa para os meninos (Ilcenara).

Eric e Sylvia recorrem a várias modalidades de movimentos corporais para trabalhar questões rítmicas e para motivar os alunos.

Se a peça tem um caráter rítmico mais desafiador, então eu busco estratégias de **movimentação corporal**, de falar o texto no ritmo e de marcar o ritmo com algum elemento **percussivo como palmas** (Eric).

[...] talvez eles façam **linguagens de sinais**, ou um pouco de **movimentos**, ou tocar algum instrumento de percussão, ou **manossolfa**, então todas essas coisas são motivadoras para eles. [...] Tinha um cânone que fazíamos em 27 partes, com 3 coristas cada, no qual todos ficavam em um círculo e faziam **movimentos**, dessa forma eles podiam manter os olhos em seus colegas e continuar se movimentando, isso era muito motivacional para eles, mas

também os ajudava a escutar onde eles se encaixavam naquele rico caleidoscópio musical (Sylvia).

[..] como a minha formação é de educador eu procuro utilizar elementos da Educação Musical, mas ligados a pedagogia ativa neste sentido de trazer **movimentação corporal** (Eric).

A categoria *busca por ambiente afetuoso de convivência e inclusão* foi delineada, pelos seguintes padrões: empatia, motivação, incentivo, encorajamento, entusiasmo, interesse, respeito ao gosto musical do aluno, bem estar, alegria, brilho nos olhos, orgulho, compreensão, atenção às necessidades das crianças, auto estima, responsabilidade, valorização do esforço do aluno, respeito à ecologia musical dos coristas, limite respeitoso, respeito às diferenças, inclusão, cumplicidade, companheirismo, sensibilidade, prazer, paixão pela profissão, segurança, confiança, relação afetuosa com as famílias, respeito mútuo.

Para Ilcenara, aprender uma música brincando faz toda diferença

pois você cria uma **empatia** com a música e uma **vontade de cantar** aquela música. [...] Então tem onde você brinca, onde você trabalha bem a parte lúdica brincando muito para aprender a letra. Mas tem hora que não, porque senão daqui a pouco você não tem paz para fazer nada mais sério, pois eles vão querer sempre uma brincadeira envolvida (Ilcenara).

Ilcenara ainda fala da necessidade de que o coro sinta alegria com o repertório que canta. Ela ressalta a importância de se ter sensibilidade caso isso não aconteça, pois o aluno deve sentir prazer em fazer parte do coro.

[...] tem música que o coro não vai cantar, não adianta. Às vezes o coro X cantou mas o coro Y não vai cantar. Se aquilo não criou uma **empatia** no grupo, o grupo não se identificou com aquela música, o grupo não gostou da música ou pelo menos a maioria não gostou, então você não consegue produzir aquela música. Às vezes, eu começo a ensaiar e com dois ensaios que vejo que a coisa não vai dar certo. Então você também tem que ter **sensibilidade** para discernir isso [...] porque eu sei da importância deles me admirarem e acho que isso vai fazer com que eles tenham **prazer** de estar ali, tendo **prazer** de estar ali o repertório é só uma consequência disso (Ilcenara).

Marco Aurélio também fala sobre essa sensibilidade em relação ao repertório e como o regente deve buscar despertar o interesse dos cantores.

[...] então levamos esse repertório e eles ficaram muito **entusiasmados** de cantar uma música diferente e muitas vezes meio dura de se ouvir, mas eles se deram muito bem. Então assim, é buscar **elementos que despertem o interesse do cantor**, mesmo que inicialmente ele ache a coisa meio gritante ou meio dura em termos harmônicos, mas aí a gente vai contornando (Marco Aurélio).

Ilcenara enfatiza que deve existir empatia entre os coristas e o regente para que haja respeito entre as pessoas do grupo.

Mas eu acho que a **empatia é muito importante**. Você tem que ser uma pessoa que eles gostem, tem que ser uma pessoa que eles respeitam, tem que ser uma pessoa com quem eles tenham relacionamento e intimidade, sempre respeitando o limite da autoridade e de idade [...] **O respeito que eles têm por você, o respeito que os pais têm por você e pelo seu trabalho é superimportante**, porque o pai vai falar de você em casa e precisa falar bem. Eu já vi alguns pais chegarem para mim e dizer: “Não, fulano está chateado porque você chegou e deu bronca e eu falei que você está certa!”. **Então os pais gostam do meu trabalho** e falam bem de mim em casa e isso é muito bom (Ilcenara).

Marco Aurélio enfatiza a necessidade de que o regente busque a confiança dos coristas e crie vínculo com eles.

[...] **paixão** por aquilo que faz, **paixão** em conduzir pessoas, paixão pela música, paixão por crianças também, né? Ter essa afinidade de trabalho junto com eles, porque não é só música, música, música, música, música. Nos corredores, eu vou lá e brinco, brinco com eles, então a gente tem que ter uma atitude, não vou dizer de pai, mas assim, um pouco mais próximo deles e buscar a **confiança** deles. isso é muito importante. Não é só o aspecto técnico da Regência, você tem que ter esse lado também **emocional** que as crianças, principalmente. Ainda mais nessa sociedade tão louca que a gente vive e agora mais louca por conta da pandemia, você tem que **ser quase um segundo pai para todos eles**. Eu tenho **relatos de pais** de cantores que já saíram, inclusive uma mãe veio, uma vez, falar comigo: “Olha, eu já não sei mais o que fazer com o meu filho, ele está nessa fase da puberdade e tá muito difícil em casa. Eu queria pedir a sua ajuda, porque ele só escuta você”. Aí eu falei, “Mas eu não sou o pai dele”, e a mãe disse, “Não, mas **ele só escuta você, o que você fala é lei!**”. Então você acaba influenciando diretamente essas crianças e a gente tem que tomar o máximo de cuidado para ser o mais positivo possível (Marco Aurélio).

Eric fala da importância de que o regente compreenda as ecologias musicais dos coristas e de que os coristas tenham orgulho de fazer parte do grupo.

[...] tentar **compreender** um pouco do universo das **ecologias musicais dos coristas**, como eles lidam com a música e do que **eles gostam** [...] Quando eu digo extra musical, penso também nesses **compromissos, desafios, encontros e viagens**, a gente faz muita apresentação na própria sede, **cuida da saúde e do bem estar do grupo** para que a pessoa possa se **sentir feliz** ali e **ter orgulho de fazer parte do coro**. Então não é um trabalho só meu, do regente, é um trabalho de entender como as pessoas estão se comportando, dar protagonismo na hora elas chamam o protagonismo para si, quando positivo, e eu acho que é isso, não colocar eles na posição de servidão, pois todos são **responsáveis** pelo coro (Eric).

Eric relata a importância de sua experiência prévia como participante de coros desde a infância.

Como eu já fui cantor, eu estou aqui pensando o que que fazia os meus **olhos brilharem**, eu sempre me faço essa pergunta, o que faria os meus olhos brilharem, sabe? [...] O que foi determinante para eu estar feliz em ser quem eu sou hoje? [...] que é a paixão pelo que faz. Acho que a gente enquanto regente não pode reprimir esse sentimento a troco de uma disciplina do grupo, de um respeito. Você não pode perder a oportunidade de demonstrar a **paixão** que você tem por aquilo, por elas, por aquele trabalho, por aquela instituição, por aquele momento (Eric).

Marisa coloca que o ponto de partida deve ser o que o aluno gosta, ou seja, o que a criança gosta de ouvir e de cantar e, aos poucos, ir introduzindo o que a criança precisa para se desenvolver musicalmente.

[...] eu acho que a gente tem que **começar onde a criança está, o que ela gosta**? O que ela ouve? E você vai aos poucos inserindo alguma coisa que você acha que é mais adequado a ela, do que o repertório que ela traz. Vai mesclando, faz uma coisa dela e uma coisa sua, até que você consiga fazer um repertório que, ao mesmo tempo, seja do seu interesse, no sentido de educadora, e que seja também do **interesse das crianças**. [...] A gente tem que **estar atento ao que a criança precisa em termos musicais** e fazer essas coisas um pouquinho. [...] Outra coisa é passar essa noção de que pessoa é pessoa, uma pessoa é diferente da outra, as competências são diferentes (Marisa).

Marisa dá um exemplo de como trabalha o repertório de forma a não cansar as crianças e fazê-las se sentirem capazes, e, ao mesmo, respeitando as diferenças entre as crianças e identificando o que cada uma tem de positivo.

Por exemplo, se você faz um jogo com dois compassos de alguma coisa difícil e depois, em seguida, você faz alguma coisa que eles adoram, isso é um jeito [...] Então eu acho que você tem que trabalhar para que as **pessoas se sintam bem, para terem bem estar, se reconhecerem como competentes**, mostrar que ninguém é perfeito pois do mesmo jeito que você consegue ter uma voz super afinada, você pode se atrapalhar toda para dançar, porque o pé direito e o esquerdo não sabem muito bem o que fazer. Tem outro que é super desafinado, mas que é imbatível em **dançar**. Então você tem que ver isso, a gente tem que ter um olho muito bom para **perceber as coisas positivas de todo mundo** (Marisa).

Marisa ainda cita a importância da inclusão e diz que todos são capazes de fazer muitas coisas, mesmo pessoas com algum tipo de deficiência, e que todos devem ser valorizados.

Às vezes, têm algumas crianças que têm problema real de saúde, algum transtorno, algum retardo, mas elas também sabem fazer um monte de coisas. Temos que **valorizar** o que elas fazem, valorizar o que elas conseguiram, compará-las com elas mesmas e não com outros alunos. Então acho que criar esse **ambiente da não competitividade, mas de cumplicidade, de companheirismo**, é tão importante quanto saber cantar as três vozes da música (Marisa).

Marisa também fala sobre as razões de sua posição contrária a selecionar alunos para o coro e como se recusa a utilizar critérios já estabelecidos para este fim.

Com as primeiras crianças, do CantorlA, eu resolvi fazer um teste, não para selecionar porque eu **odeio selecionar**. Eu já não gosto normalmente de selecionar ninguém, eu quero sempre pegar todo mundo. [...] mas fora isso, tem um detalhe. Em um país que não tinha nem música na escola e que tinha sempre esses grandes problemas de sobrevivência, para uma parte enorme da população como de resto ainda é, como que eu vou selecionar pessoas? Falar 'você serve, você não serve?'. Eu acho isso muito ruim, muito incorreto e também é muito falso, porque como a **maior parte dessas crianças nunca cantou**, se você for selecionar com os critérios daqueles livros que eu te falei, você não fica com nenhuma, você fica com cinco ou seis, que já têm música em casa, já estudam um pouquinho (Marisa).

A categoria *presença de ludicidade e práticas criativas* foi delineada, pelos seguintes padrões: brincadeiras, divertimento, jogos, fantasia, caretas, graças, brinquedos e outros objetos, desafios, utilização de instrumentos de percussão, uso de objetos sonoros em apresentações, envolvimento da plateia, brincadeiras ensaiadas para as apresentações, canto de trás para frente, criação de exercícios especiais, uso de improvisação, criação de interações entre conhecimentos. Os padrões dessa categoria se manifestaram em diversas falas.

Ilcenara destaca como aprender deve ser divertido, e deve integrar alegria e prazer. Tudo deve ser feito com muito humor.

Acho que a gente tem que ser muito cara de pau e **brincalhão**. [...] Então tem que ser **engraçada**, a gente tem que ser ousada. Eu faço caretas, **brincadeiras** para decorar texto, eu faço **gozação** e um monte de coisas assim. [...] Mas eu gosto muito de **brincar**, eu **brinco** muito para ensinar. Então eu gosto de cantar a música antes, ou então eu escrevo a letra no quadro e vou apagando as palavras, é muito legal para decorar o texto. [...] Quando eles terminam, que eu já apaguei tudo, eles estão sabendo de cór o texto e nem viram que decoraram. [...] Então os meninos criam comigo um vínculo de respeito, de carinho e no meu trato com eles eu faço muita **brincadeira** e faço tudo ser muito **divertido**, leve e despreocupado, o mais possível, para que eles possam ter prazer ali. Com essa **alegria** de estar ali, o repertório, mesmo tendo uma música ou outra que eles não gostem, quando a equipe toda produz, produz bonito (Ilcenara).

Ilcenara reforça que, às vezes, ela cria brincadeiras dentro da própria música e que isso motiva os alunos a quererem cantá-la.

[...] então assim, o primeiro contato com a música, às vezes, pode não ser tão bom, mas quando você joga uma ideia na música, uma **ideia cênica**, uma ideia de **brincadeira**, a música muda o perfil. Às vezes você vai cantar uma música lenta que eles não gostam, mas aí você **monta uma cena** do grupo cantando isso, pronto, acabou! Virou outra música e aí eles se interessam (Ilcenara)

Eric fala da importância da ludicidade ao trabalhar com coro, que para ele é o ponto chave desse processo.

[..] como a minha formação é de educador, eu procuro utilizar elementos da Educação Musical, mas ligados à pedagogia ativa neste sentido de estar trazendo movimentação corporal, **uso de objetos extras musicais** [...] de também usar **objetos sensibilizadores**¹⁷. [...] eu acredito que é a leveza do processo, que engloba a **ludicidade** que para mim é o ponto chave, principalmente ao se trabalhar com crianças, a música ser uma atividade **divertida**. [...] A **fantasia** está misturada com a responsabilidade. A **fantasia**, a **ludicidade** e a responsabilidade são três coisas que estão ali juntas e eu acho que isso é o brilho nos olhos. [...] costumo brincar com eles como nós somos uma equipe e faço uma analogia com isso, que nós vamos entrar em campo e eu tento criar um certo ritual ligado a **fantasia**. Assim, eles também têm esse brilho, de enxergar beleza e valor na mais simples das apresentações (Eric).

Marisa fala de estratégias que os regentes devem utilizar nos ensaios com coros infantis/infantojuvenis.

(...) E no meio disso, tudo com muita **brincadeira, brincadeira** no sentido de ter um ambiente positivo, não fazer brincadeira que não leva a nada mais estimulante, trazer **joguinhos rápidos** e acho que é isso. [...] Então, eu acho que a gente não tem que ter um programa estabelecido. Eu acho que a criança me conta esse programa. [...] Então eu acho que a gente tem que aprender a ser meio Jack Estripador, cortar os pedacinhos que precisam de atenção. Criar **joguinhos** para eles (Marisa).

Marisa ainda dá exemplo de estratégias que ela utilizava com o seu coro.

Eu puxava muito o fio do cabelo, a voz tem que sair da ponta do cabelo e uma coisa que eu lembro que eu fazia nos palcos que dava muito certo com o meu grupo: eles entravam com uma cara, travados, ansiosos e eu ficava pensando que eles não iam conseguir cantar. Daí eu fazia **careta**, porque eu estava de costas para o público, **'envesgava'** e **colocava a língua para fora** e quando eles caíam na risada, eu dava entrada. Como eles estavam rindo ainda, a voz saía bonita e aí passava aquele terror. [...] criança aprende **brincando**, aprende **jogando**, é essa linguagem que ela compreende, então **jogos de imitação, jogos de criação**, fazer um grupo, por exemplo, criar um código gráfico para o outro grupo cantar, são várias coisas que se pode fazer. Aqueles livrinhos do Schafer, "Educação Sonora" e "Ouvido Pensante", apesar de não serem para coro, eles têm muitos exercícios que funcionam muito bem em qualquer situação e que podem ser usados no aquecimento do coro, ou você pode adaptar para alguma música que você já tenha, se inspirar ali, mas fazer diferente para ser mais de acordo com a realidade (Marisa).

¹⁷Objetos sensibilizadores: bola, bola articulada, canudinho de plástico, linha de lã e outros.

Sylvia dá exemplo de como utilizar jogos e objetos em seus ensaios de modo a torná-los divertidos para os alunos.

Jogar jogos para prepará-los para a música, algo que possa estar nos **jogos cantados**. [...] Quando eu estava na Noruega, uma professora fez muitos **jogos** bons e diferentes de cantar em círculo e de fazer movimentos com as mãos no chão. [...] utilizar **objetos manipuladores**, se você se lembra eu tinha as **esferas de Hoberman**¹⁸, que ficavam grandes e pequenas para ‘crescendos e decrescendos’. Nós usamos fios para mostrar frases, fantoches [...] todos querem ser crianças e **se divertir** (Sylvia).

Abaixo outros exemplos de objetos que Sylvia utiliza para motivar e engajar os alunos nos ensaios e auxiliar na compreensão de conteúdos musicais.

Então eu levo os **fantoches** e nós vamos cantar o cânon que sabemos em 4 partes. Esse aqui é o fantoche que as pessoas escolhem primeiro, pois todos querem apertar o nariz. Então eu posso falar o suficiente desses **brinquedos** que engajam os coristas. Nós temos **varinhas** que acendem, eu acho que provavelmente eu trouxe uma bem grande e iluminada como *Star Wars*, e então nós fazíamos as frases. A ideia é ser capaz de compreender o quanto você precisa cantar para ter uma frase, é isso que a música é, colocar uma frase atrás de outra frase [...] uma das coisas que eu penso que auxilia a motivar as crianças e muitas vezes pode servir como forma de recompensa é tocar ‘Funga’ nos **Boomwhackers**¹⁹! (...) Eu tenho tabelas que são feitas com cores e eles podem ver as notas subindo e descendo, assim como a duração delas. **Tocar instrumentos** de percussão sem altura definida ao acompanhar peças, geralmente **tambores, e chocalhos, ou clavas** (Sylvia).

Sylvia ainda exemplifica como ela trabalha afinação com as crianças de seu coro.

[...] nós usávamos um objeto chamado **zube tube**²⁰ e você tinha que cantar em uma extremidade e a criança escutava com a orelha na outra extremidade. Eu cantava e eles cantavam de volta para mim, só de ter essa reverberação e o foco de produzir o som para se chegar a sua orelha, isso fazia a diferença. Cantar mais alto não é a resposta, mas ‘escutar mais alto’, escutar você, escutar você dentro do grupo. Todas essas coisas são coisas que auxiliavam na afinação de cantores inseguros (Sylvia).

¹⁸ A Esfera de Hoberman é uma esfera que se assemelha a um domo geodésico, que se expande e contrai.

¹⁹ *Boomwhackers*: tubos de percussão com altura definida.

²⁰ *Zube Tube*: tubo cilíndrico que possui dois copos em cada uma das extremidades e possui uma mola de metal esticada entre os dois copos. O cilindro produz sons com a mola e proporciona um reverb ao se cantar com a boca em uma das extremidades.

Ilcenara nos apresenta um exemplo de uma prática criativa que utilizou para motivar os coristas para o repertório.

Eu sempre falo que eles têm que dar uma chance a música, não sei se você conhece uma música que chama “Maria costurar”? Eu ouvi falar que alguém fez ela e no finalzinho da música eles **tiraram do bolso lãs muito coloridas** e os meninos com aquele tanto de **linha na mão** e cantando: “muita linha vai gastar”. Ela não é uma música difícil, nem elaborada, ela é uma música de efeito. Aí eu tive um coro que cantou isso e falaram: ‘Aí que música boba!’. Eu disse: ‘Vamos dar uma chance para a música?’ E aí nós apresentamos uma primeira vez usando esse esquema da **linha** e os meninos ficaram loucos com a música e a plateia foi pega de surpresa, pois eles **tiraram aquele tanto de linha do bolso** e aquilo foi um negócio fantástico (Ilcenara).

Ilcenara ainda nos mostra um exemplo de como envolver a plateia na apresentação.

Eu fiz uma peça dessa mesma compositora. Aí eu tive uma ideia com essa música. Quando chegava em certa uma parte, o piano retomava a melodia principal e a **turminha da frente do coro descia do palco e começa a puxar o povo da plateia para brincar e ‘fazer mãozinha’, pedir para levantar e ‘fazer pezinho’ um com o outro, brincando com as pessoas**. Aquilo deu um susto na plateia. Não são todos que descem, os outros que **ficam no palco vão brincando entre si, dançando, dando braço, brincando de roda**. O piano toca a música toda, retoma o começo, e eu grito: “ordem em seu lugar”. Eles voltam e a gente retoma até o final (Ilcenara).

Marisa dá exemplos de como trabalhar o repertório com o coro de uma forma diferente e divertida.

Cantar de trás para diante cantando o **oitavo compasso** e agora o **sétimo e oitavo**, depois o **sexto, sétimo e oitavo** e isso dá muito certo, pois quando você chega no primeiro você já sabe a música inteira. É diferente do que começar no primeiro que você nunca chega no oitavo, mas se você andar de trás para frente é fácil, matematicamente é a mesma coisa, mas psicologicamente muda tudo (Marisa).

Em outro exemplo, Marisa mostra como motivar e trabalhar com os coristas um repertório considerado difícil por eles.

A primeira música escolhida não tinha alturas definidas. Ela tinha movimentos para cima e para baixo e você cantava qualquer nota, não tinha definição de altura, mas tinha definição de ritmo. Pensou-se que isso era fácil para as crianças, só que a música era em alemão e esse foi um erro tático porque, na hora, as crianças acharam super difícil e falar três palavras em alemão para eles virou uma catástrofe. Daí nós começamos a conversar, eu disse assim: ‘a gente precisa fazer um caminho do meio aqui, trazendo

algumas dificuldades para as crianças superarem de pouco em pouco e depois elas enfrentam o repertório’. Daí eu **comecei a escrever para eles, lembro que eu escrevi primeiro uma melodia super curta, mas que começava com sétima maior e depois ela ficava mais fácil e também tinha vários momentos de improvisação com sonoridades, com boca, imitar passarinho, vagalume e coisas assim.** Foram os dois elementos fora do tradicional, que era começar uma melodia com sétima maior que é muito raro você ter isso, e a outra coisa era a improvisação (Marisa).

A categoria *desafios e soluções* foi delineada, pelos seguintes padrões: desafios - problemas de afinação, crianças inquietas, ausência de alcance vocal, inexperiência com o canto, canto “frouxo” e sem qualidade; soluções - crianças com dificuldades próximas a crianças sem dificuldade, escolha de repertório adequado, criação de arranjos e/ou composições para o coro, escutar as crianças, busca pelo canto expressivo e o semblante “aberto”, atitude interessada em cantar, alegria de cantar, audição atenta.

Ilcenara afirma que toda criança é capaz de afinar, a não ser que tenha algum problema fisiológico, e conta como trabalha essa questão com os alunos.

Depois que passou o concerto com a Filarmônica, eu relaxei porque eu sempre acho que tem potencial, sabe? Eu fico com dó. Então eu deixei entrar algumas crianças que não tinham tanta **afinação** assim e essas duas tinham feito o teste pela primeira vez e não tinham passado. Aí passaram da segunda, mas eu falei com elas: ‘Olha, mas é um trabalho...’ Aí eu fui fazer um trabalho com elas. Eu chamava as duas mais cedo e eu falava: ‘escuta isso aqui’, ‘não, sua voz está no grave, olha o que que é grave, é isso aqui’. Eu fui dando conceitos musicais mais detalhados para elas, para que elas entendessem o processo (Ilcenara).

Ilcenara ressalta que por meio de um trabalho musical é possível chegar à afinação com qualquer criança.

Agora eu acho que toda criança é passível de **afinação**, eu acho que todo mundo **afina**, a não ser que ela tenha um problema nas pregas vocais ou tenha um problema auditivo, fora isso eu acho que toda criança **afina**. Ela não teve a oportunidade de desenvolver, desenvolver a percepção tonal, a percepção auditiva, mas ela **afina**. Pode dar mais ou menos trabalho, mas **afina** (Ilcenara).

Marisa aponta os desafios que regentes brasileiros encontram ao montar e trabalhar com coros infantis/infantojuvenis, pois ao se trabalhar com coros amadores, o regente pode se deparar com crianças que nunca cantaram ou que não possuem referências de vozes em sua tessitura vocal.

[...] eu estava pensando **em crianças cruas**, que não têm a menor chance de estar próximo de uma, não digo nem de coro, mas de um ensino de música mesmo. Eu resolvi fazer um teste para saber como era a voz deles. Eu fazia assim: eu pedia para a criança cantar qualquer coisa que ela quisesse, nem que fosse “Parabéns para você”, qualquer coisa assim. Eu só queria ver em que região ela cantava. Aí as crianças de sete, oito, nove anos cantavam o sol 2, quer dizer o sol abaixo do dó central. Algumas cantavam o fá 2, porque era esse o modelo que elas tinham. E claro que cantavam absolutamente **sem qualidade, frouxa a voz, sem controle de afinação** e não conseguiam cantar nem dó, ré, mi. Por isso que eu falo que eu rio dessas classificações, não que elas estejam erradas. Eu tenho o maior respeito por elas, mas é que não se aplicam a uma situação em que você não tenha a menor vivência de canto (Marisa).

Marisa ressalta também a importância de se escolher um repertório que seja adequado ao coro: “(...) isso quer dizer, escolher um repertório adequado a maturidade do coro, ver as possibilidades, a tessitura dele, se ele consegue cantar bem em uníssono, se ele já é capaz de cantar a duas vozes, esse tipo de coisa”.

Marisa mostra ainda como buscar interrelações entre o conhecimento que os coristas já possuem e o conhecimento que precisam adquirir para cantar o repertório.

Depois, eu **criei outra música que não tinha intervalo de terça, só tinha intervalo de quarta, os acordes eram de quarta**. Então, aos poucos, a gente foi trazendo alguns problemas diferentes da música tonal para ir acostumando o ouvido. A gente fez esse estágio de **ponte** para chegar na música de John Cage [...]. Eles fizeram muito bem, foi muito lindo (Marisa).

Sylvia mostra a importância de se ter sensibilidade ao trabalhar com coros, a sensibilidade de perceber as necessidades dos coristas e colocá-los em lugares que os auxiliarão nesse processo musical. Essas duas falas apresentadas abaixo, também poderiam ser inseridas na categoria *busca por ambiente afetuoso de convivência e inclusão*, pois a

regente mostra como ela acolhe e trabalha a particularidade de cada criança e adolescente de seu coro.

[...] No nível iniciante, nem todos cantam **afinado**, então você os expulsa? Não, é parte da minha responsabilidade como professora, ensiná-los a cantar **afinado**. [...] No meu coro avançado, meu coro em Iowa, tinha uma menina que **não era uma cantora tão boa**, mas ela cantava em uma voz bem suave e eu sabia que isso era exatamente o que ela precisava [...] ela chegou em um ponto no qual não poderia mais continuar no coral intermediário, por conta da idade. Então ela foi para o coro avançado e ela se deu super bem, fez um trabalho muito bom. **Eu a coloquei onde eu sabia que ela poderia ser bem-sucedida e a coloquei ao lado de pessoas que a fariam bem-sucedida.** [...] Tinha uma menina que eu coloquei no segundo soprano, mas eu tive que mudá-la depois do segundo ensaio pois ela era como um 'monotom'. Assim, eu a coloquei no primeiro soprano, onde estava a melodia, mesmo ela ainda **não tendo o alcance vocal de primeiro soprano**. Mas eu sabia que eu podia trabalhar em seu desenvolvimento e ela ficou ótima (Sylvia).

Sylvia apresenta, ainda, um exemplo de sensibilidade quanto às necessidades dos coristas.

Então todo mundo é único, todo mundo é diferente em seu desenvolvimento. [...] Eu tive um cantor, há cinco anos no Arizona, que precisava ficar em pé no fundo da sala. Ele ficava andando, porque ele era muito **inquieta**, mas ele foi melhorando cada vez mais. Ele estava no fundo da sala sem ser uma distração para os outros coristas. São esses tipos de coisas que você precisa saber lidar. Se os coristas não são perfeitos, ou são o que você tem como ideia de cantor perfeito, nenhum cantor é perfeito (Sylvia).

Ilcenara aponta dois exemplos de como chamar a atenção do público em uma apresentação. Ela pede atenção aos seus coristas em relação à postura que eles devem adotar, para que possam cantar bem e com expressividade.

E eu tenho o costume de falar uma coisa com eles: há duas pessoas que chamam muita atenção em uma apresentação, aquele que canta muito bem e aquele que canta muito mal. **Quem canta muito bem chama a atenção porque está cantando bem, canta bonito, canta expressivo** e as pessoas querem olhar para ele, então ele atrai muito a atenção. E aquele que canta olhando para o lado, que não acerta o texto, que não acerta a melodia, fica olhando para o pé, coça a perna, esse também chama muito a atenção. Aí eu pergunto: 'Vocês que têm que decidir pelo que vocês estão chamando a atenção, se é porque vocês estão cantando muito bem ou porque vocês estão cantando muito mal' (Ilcenara).

Marco Aurélio também pede atenção dos seus coristas em relação à postura ao cantar, usando uma metáfora para esse fim.

Isso aqui funciona melhor se vocês **abrirem o semblante**, se abrirem os olhos e tiverem uma **atitude mais interessada em cantar** e mostrar essa **alegria de cantar** para os seus ouvintes. Eu falo que eles não cantam para eles mesmos e sim para as pessoas que estão ouvindo, seja na igreja ou no palco do teatro. Eles estão cantando para as pessoas que estão lá ouvindo [...] Cantar em coro não é cantar mais forte do que o outro, então não é querer garantir a sua voz a todo custo, mas é primeiro **ouvir, ouça o seu naipe, ouça os outros napes e encaixe a sua voz como uma peça de quebra-cabeça**. Sua voz é uma pecinha de quebra-cabeça igual a todas as outras pecinhas de quebra-cabeça. Quando tudo está montado dá para se dizer: ah, isso é um coro! (Marco Aurélio).

Sylvia, assim como Marco Aurélio, fala da importância dos coristas se escutarem e não quererem cantar mais forte que os outros.

[...] alguns cantores cantam muito alto, achando que isso é o melhor. Não, nós precisamos 'ouvir **mais alto**', talvez cantar mais suave, mas **escutar**. Então, muitas vezes nós fazemos uma concha com a mão na orelha, pois dessa forma você consegue **escutar** bem a sua voz, mas também a de um colega vizinho (Sylvia).

A categoria *formação do regente/educador* foi delineada pelos seguintes padrões: o regente educador, bom relacionamento com as pessoas, pesquisador, busca por “respirar” o ambiente da educação, conhecimento de classificação e emissão vocal, conhecimento sobre desafinação e afinação, habilidades para criação de arranjos, opção por disciplinas optativa, trabalho com grupos de câmara iniciantes, frequência e participação em ensaios de grupos corais, busca por espaços para a prática de Regência com crianças e adolescentes, habilidades para o canto, habilidades musicais e pessoais, formação continuada.

Ilcenara mostra a importância de disciplinas que melhor preparem o regente para trabalhar com coros amadores, especialmente os infantis.

Outra coisa é você pegar um monte de gente amadora, que nunca cantou nada junto e, de repente, você vai montar um coral. Como é que você

classifica essas vozes? O que você tem que observar? E quando o coro infantil entra nessa situação? Como é que você **classifica a voz infantil?** O que você tem que olhar? Que tipo de **respeito você tem que ter com a voz infantil?** Que tipo de **arranjo** você tem que colocar para o seu coro infantil? Como é que você **afina uma criança que chega desafinada?** Quais são os **pontos que podem gerar desafinação na criança?** [...] A escola tem que formar o regente, nem que seja uma **disciplina optativa** sobre coro infantil. Disciplina optativa sobre **grupos de câmara infantojuvenis** ou **grupos iniciantes de câmara** e você faz se você quiser, se você tiver o *feeling* para aquilo (Ilcenara).

Marisa também fala da importância de haver grupos para que o regente possa adquirir a prática com coros infantis e infantojuvenis, um “coro escola” com a orientação de um regente experiente.

Tem que ter um coro **piloto** de adolescente ou de criança para as pessoas poderem trabalhar, porque uma coisa é você dizer o que ele tem que fazer, outra coisa é ele **vivenciar** isso daí. Se for possível ter um **coro escola**, um coro que tenha um professor responsável, mas que seja regido sistematicamente pelos alunos, mesmo que nos primeiros ensaios seja só o professor que atue regendo, porque os alunos ainda são inexperientes. Mas passar pequenas tarefas para os alunos é ótimo (Marisa).

Eric ressalta a importância de se participar das atividades de um coro, tendo momentos de prática tanto como regente, quanto como cantor.

Compreender, entender o **regente como um educador** que tem que conhecer de fato **como lidar com outras pessoas**, do que tem vindo de pesquisas, de **respirar um pouco mais o ambiente da educação**, não só o da música no sentido assim do concerto. É importante poder ter essa formação maior. [...] Ter a oportunidade de **assistir a um trabalho consistente**, ter a possibilidade **de frequentar um tempo um grupo de qualidade**, um grupo que já tenha uma vivência construída. Eu acho que é muito importante eu ter **participado de um coro**, digamos assim. [...] Então eu acho que essa experiência de **ir a campo** é muito fundamental, seja como **ouvinte** ou como **ativo**, como colaborador ou como protagonista, mas de ter momentos de **prática**, de poder **reger**, poder **cantar**, entender, escrever alguma coisa, ver alguém escrevendo, de respirar o máximo possível desse ambiente que eu acho que é fundamental na formação de um regente que vai lidar com isso (Eric).

Marco Aurélio destaca a importância do regente saber quais são os problemas básicos que um coro pode ter, principalmente se tratando de emissão vocal.

Afinação é um tema que para muitos coros é complicado. Primeira coisa que a gente tem que levar em consideração para você **afinar** um coro é a boa **emissão vocal** de cada naípe. Se a gente não tem uma boa **emissão vocal** de um naípe, esse naípe pode comprometer os outros todos em relação a **afinação**. Se você produz um bom som, você produz harmônicos suficientes para que esses harmônicos possam se misturar às outras vozes. [...] Primeiro ponto, corrigir a **emissão vocal**. Muita gente não consegue, porque talvez não tenha qualificação ou formação para isso, ou então não entenda muito de canto. O regente de coro não precisa ser cantor, mas ele tem que **saber quais são os problemas básicos que podem ter um coro, principalmente a emissão vocal** (Marco Aurélio).

Para Sylvia, o regente precisa ter três tipos de habilidade para trabalhar com coros infantis/infantojuvenis: habilidades sociais, musicais e educacionais. Ela ainda destaca a importância de que o regente continue se desenvolvendo como um músico completo.

Você tem que lidar com diferentes tipos de coristas, então você precisa ter **habilidades como pessoa, como musicista** e a **habilidade de motivar** - a **habilidade do educador** - de engajar as crianças. [...] Você tem que ter as **habilidades pessoais, musicais e para educar**, todas elas. Mas a quarta coisa é que nós devemos **continuar a nos engajar e nos desenvolver como músicos completos**, assim como Kodaly e Orff: compositores, arranjadores, regentes, performers, professores. Tudo ao mesmo tempo! [...] Nós precisamos **continuar trabalhando para sermos os melhores músicos que podemos ser** e saber o que precisamos fazer para tornar nossos alunos bem-sucedidos (Sylvia).

5.2 DISCUSSÃO

Aqui será apresentada a discussão dos resultados obtidos, considerando o referencial teórico estudado nos capítulos anteriores a partir de cada uma das categorias obtidas por meio da Análise de Conteúdo das entrevistas com os regentes.

5.2.1 Categoria *utilização de movimentos corporais*

Padrões: dança, movimentos, percussão corporal, manossolfa, linguagem de sinais.

A utilização de movimentos corporais, para a compreensão de conceitos musicais, tem sido uma abordagem utilizada pela Educação Musical há mais tempo. Como dois exemplos, posso citar o método desenvolvido por Dalcroze (1865-1950), que resgatou o aluno da

educação “estática” e “livresca”, e abriu as portas para uma educação que utiliza “o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música” (MARIANI, 2011, p. 29); e Kodály (1882 - 1967), com a utilização do manossolfa, que recorre a movimentos verticais à frente do corpo, tornando o solfejo visualmente concreto e auxiliando na internalização das alturas, o que reforça a sensação intervalar (SILVA, 2011).

Essa categoria, também identificada no capítulo Revisão de Literatura, foi confirmada pelos entrevistados. Além desta confirmação, houve semelhança nos recursos utilizados tanto pelos regentes autores dos textos quanto pelos regentes entrevistados, tais como: dança, movimentos, percussão corporal, manossolfa, utilização de gestos. A utilização de movimentos corporais proporciona ao corista a possibilidade de experimentar fisicamente o conteúdo musical e abre caminhos para a criatividade e a expressão (MARIANI, 2011). Além disso, é também por meio de movimentos corporais, principalmente pela utilização das mãos, que nos expressamos e comunicamos (GOLSE e AMY, 2020; MALLOCH, 1999/2000; TREVARTHEN, 2009). Então, vejo como fundamental a utilização desse recurso para uma melhor compreensão e assimilação das características musicais das obras por parte dos coristas, o que ainda torna o processo mais dinâmico e prazeroso.

Os regentes entrevistados utilizaram esse recurso para trabalhar com os alunos conceitos musicais, tais como a compreensão de elementos rítmicos, alturas, fraseado, apoio, dentre e outros; e como forma de motivar os coristas para o repertório. As atividades e exercícios propostos dessa forma caracterizam o Regente PONTES, conceito criado por esta autora, pois articulam o conteúdo musical, durante os ensaios, auxiliando os coristas a compreender e aprender esses conceitos (OLIVEIRA A., 2008). Essas atividades e exercícios funcionam como “pontes” para a compreensão dos alunos, podendo ser planejadas antes do tempo, como parte de um plano de ensaio, ou improvisadas, para conectar as informações musicais com as experiências dos coristas, construindo uma relação positiva e estimulante para resolver problemas e responder perguntas (OLIVEIRA A., 2008).

Vejo que o regente, ao utilizar de movimentos corporais para ensinar o repertório e conceitos musicais, também utiliza os seis elementos da Abordagem PONTES, pois está mediando conceitos presentes nas obras musicais, articulando sua visão sobre ela e personalizando o processo educativo. Ele é “Positivo” quando confia no potencial do corista para aprender determinado repertório e por isso “Observa” e escuta as necessidades deles,

usando a “Sensibilidade” para fazer com que o aprendizado ocorra de forma “Natural”. A partir de seu conhecimento musical, ele utiliza a “Técnica” para traduzir o conceito em uma atividade que utilize movimento corporal, refletindo, planejando e, quando necessário, adaptando a atividade à realidade dos coristas. Ao utilizar movimentos corporais expressivos, incentivando os coristas a se expressarem, ele também recorrerá à “Expressividade” encontrada no acróstico PONTES.

5.2.2 Categoria *busca por ambiente afetuoso de convivência e inclusão*

Padrões: empatia, motivação, incentivo, encorajamento, entusiasmo, interesse, respeito ao gosto musical do aluno, bem estar, alegria, brilho nos olhos, orgulho, compreensão, atenção às necessidades das crianças, auto estima, responsabilidade, valorização do esforço do aluno, respeito à ecologia musical dos coristas, limite respeitoso, respeito às diferenças, inclusão, cumplicidade, companheirismo, sensibilidade, prazer, paixão pela profissão, segurança, confiança, relação afetuosa com as famílias, respeito mútuo.

Acredito ser essencial a busca por um ambiente no qual os coristas possam se sentir respeitados, ouvidos, valorizados e parte de um grupo. O uso da voz possibilita a inclusão, pois independente do poder aquisitivo do aluno, ele pode participar do coral, já que não há necessidade de se comprar um instrumento. O uso da voz, como forma inclusiva de Educação Musical, já era um ponto valorizado por Kodály em seu método, visto que sua proposta é essencialmente estruturada na voz (SILVA, 2011). Segundo Kodály, a utilização da voz, por meio do cantar, seria o principal meio de acesso à música, pois está “disponível a qualquer pessoa e presente durante toda sua vida” (SILVA, 2011, p.68).

Essa categoria foi também identificada no capítulo Revisão de Literatura e foi confirmada pelos entrevistados. Autores e entrevistados apontaram para a importância de despertar o interesse dos cantores para o repertório, buscando respeitar também a ecologia musical dos coristas, procurando, ao mesmo tempo, valorizar o seu potencial, para que se sintam competentes. Outro ponto em comum apontado na literatura e confirmado pelos entrevistados é a busca por uma convivência pautada no respeito, buscando atitudes afetuosas e a compreensão mútua.

O educador musical Shinichi Suzuki (1898 - 1998) também já defendia um ensino que visasse atitudes amorosas para com os alunos. Em seu livro “Educação é amor”, defende que todo ser humano nasce com a tendência natural para aprender e ainda afirma que a possibilidade de se integralizar e de se aprimorar pertence a todos (SUZUKI, 1994). Uma educação pautada nesses princípios, onde todos se sentem capazes e valorizados, proporciona ao corista um crescer saudável, pois possibilita um ensino no qual a criança e/ou adolescente podem se desenvolver em seu próprio tempo, corroborando o pensamento da Educação Musical Humanizadora. Cria-se, assim, um ambiente de cumplicidade e companheirismo, capaz de promover a conectividade entre os coristas e não a competitividade. Esse espaço de engajamento empático, conforme Marisa Fonterrada, na entrevista concedida à esta pesquisadora, é “tão importante quanto saber cantar as três vozes da música”. Por meio de uma Educação Musical Humanizadora, o corista participa de um ambiente que é favorável ao diálogo e ao afeto (DEMORE, 2019), pois o regente recorre à sua sensibilidade, compaixão, dialogicidade e solidariedade para que os ensaios transcorram de forma a promover um ensino mais humano, promovendo a autonomia e a conscientização dos coristas (GALON et al, 2013).

Os padrões encontrados nesta categoria se assemelham aos padrões da categoria identificada na Revisão de Literatura - *ambiente estimulante, respeitoso e de inclusão*. São eles: encorajamento, responsabilidade, inclusão, respeito, atitudes amigáveis entre todos, disciplina sem desmotivar, incorporação das experiências musicais dos coristas, relação afetuosa com as famílias e valorização dos esforços dos coristas. Podemos perceber a importância de se buscar um ambiente favorável ao crescimento humano e musical dos coristas, para que todos possam se sentir valorizados e incluídos no coro, e, dessa forma, se desenvolverem num ambiente prazeroso e participativo (DEMORE, 2019).

Vejo, então, que essa categoria também caracteriza o Regente PONTES, pois abrange todos os seis elementos que compõem o acróstico.

O regente utiliza da “Positividade” quando confia que os coristas se desenvolverão musicalmente, cada um no seu devido tempo e em sua individualidade; quando assegura que todos podem aprender o repertório proposto e busca proporcionar um ambiente favorável ao crescimento musical e humano dos coristas (OLIVEIRA A., 2015).

O regente que “Observa” a reação emocional dos coristas em relação ao repertório proposto e respeita as ecologias musicais de cada um estará atento às distintas características de cada corista, ao repertório ensinado e aos conteúdos musicais abordados, respondendo favoravelmente às ideias criativas proposta por eles (OLIVEIRA A., 2015).

O regente que atua com “Naturalidade” desenvolve uma abordagem simples e natural para trabalhar o repertório proposto, ensinando de forma organizada e sem tecer comentários negativos, proporcionando, assim, uma experiência significativa e prazerosa aos coristas; lida com momentos de dificuldade com carinho, compreensão, naturalidade e leveza, buscando desenvolver uma relação positiva (OLIVEIRA A., 2015).

O regente que utiliza a “Técnica” adequada sabe como ensinar e preparar um amplo repertório musical, sempre utilizando processos pedagógicos adequados e oferecendo um bom modelo vocal a ser imitado pelos coristas; é capaz de cantar trechos de forma expressiva e musical, com os ritmos corretos, pronunciando os textos de forma correta e articulada; possui um gestual claro e preciso, facilitando a compreensão dos coristas e os conduzindo de forma musical e natural; possui amplo conhecimento do repertório escolhido, apresentando conteúdos musicais de forma prazerosa e significativa(OLIVEIRA A., 2015).

O regente que recorre à sua “Expressividade” estimula os coristas, por meio de atividades relacionadas ao repertório, a se expressarem emocionalmente e musicalmente, encorajando-os a cantar sem medo e a demonstrar seus pensamentos e sentimentos sobre a obra trabalhada (OLIVEIRA A., 2015).

O regente dotado de “Sensibilidade” incorpora sugestões criativas quanto à escolha de repertório; corrige erros em momentos oportunos e com delicadeza, incentivando os coristas a identificá-los e a corrigi-los, refletindo cuidadosamente sobre quando e como fazer as correções necessárias, sem expor e intimidar os alunos (OLIVEIRA A., 2015); e também está aberto a ouvir e respeitar as músicas e vivências das culturas dos participantes, seus repertórios musicais, credos, valores, danças, brincadeiras e tenta integrar essas vivências, quando possível, no trabalho artístico do coro.

5.2.3 Categoria *presença de ludicidade e de práticas criativas*

Padrões: brincadeiras, divertimento, jogos, fantasia, caretas, graças, brinquedos e outros objetos, desafios, utilização de instrumentos de percussão, uso de objetos sonoros em apresentações, envolvimento da plateia, brincadeiras ensaiadas para as apresentações, canto de trás para frente, criação de exercícios especiais, uso de improvisação, criação de interrelações entre conhecimentos.

Atividades que envolvem ludicidade proporcionam à criança uma aprendizagem prazerosa e dinâmica, mas também contribuem para o seu desenvolvimento, visto que, durante a infância, todo o ser humano brinca (TATIT; LOUREIRO apud BRITO, 2018). Lucy Schimiti (2003) também corrobora esse pensamento quando sugere que teorias abstratas sejam substituídas por referências concretas, pois promovem um resultado mais imediato, bem como uma compreensão mais segura. Schimiti (2003) cita o exemplo de substituir a insistência do uso da musculatura diafragmática e intercostal para cantar, pelo uso da imaginação, por exemplo, pedir aos coristas que imitem o som de um spray ao ser aplicado sobre um inseto ou para imitarem um besouro desesperado, que está preso dentro de um pote de vidro.

Vejo que é por meio de brincadeiras, jogos e fantasia que a criança e o adolescente podem experimentar a música e seus conceitos para, posteriormente, conceituá-los. Esse aspecto já era defendido por Willems, em seu método de Educação Musical (PAREJO, 2011), e por Schafer e Koellreutter, que também afirmavam que a experiência devia vir em primeiro lugar (JUNQUEIRA, 2018; FONTERRADA, 2008). Schimiti (2003) ainda diz que devemos provocar a nossa imaginação para que possamos apresentar esses conceitos de forma prazerosa e vibrante, sempre refletindo sobre a nossa prática e o impacto, muitas vezes definidor, na experiência musical da criança. Vale ressaltar que uma prática lúdica envolve uma preparação e estudo prévio do repertório e da técnica vocal, para que esses conceitos possam ser apresentados de forma coerente e assimilados de forma correta pelos coristas. É importante ainda lembrar que jogos, brincadeiras e atividades lúdicas devem sempre ter um propósito e uma intenção.

Na Revisão de Literatura encontramos a categoria “*atividades lúdicas*”, que vai ao encontro dessa categoria identificada nas entrevistas. Os padrões comuns na Revisão de Literatura e nas falas dos entrevistados são: jogos, brincadeiras, objetos sensibilizadores, divertimento, jogos teatrais, brinquedos, utilização de instrumentos de percussão. Podemos inferir, a partir desses padrões, que os conceitos musicais devem ser trabalhados com os alunos a partir de uma experiência musical significativa, que dialogue com os conhecimentos prévios das crianças e adolescentes, proporcionando-lhes um aprendizado prazeroso e dinâmico.

O regente que recorre à ludicidade e às práticas criativas também se caracteriza como Regente PONTES, pois ele proporciona aos participantes do coro encontros prazerosos com a música, criando conexões que capacitam os coristas e os motivam, dando-lhes protagonismo e criando um senso de pertencimento para com o grupo e a música, o que irá sustentar sua atenção e motivar o querer de todo o grupo durante os ensaios (OLIVEIRA A., 2015). Alda Oliveira (2015, p. 218) ainda diz que

semelhante a um compositor musical, o Educador Musical PONTES (EMP) é um compositor de estruturas de ensino e aprendizagem, compositor e construtor de pontes que atravessam as lacunas existentes para tornar o conhecimento acessível ao aluno. Assim como o compositor adapta a música para diferentes conjuntos de instrumentos e vozes, o EMP adapta o conhecimento e atividades dos planos de aula para envolver os alunos em sua realidade de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA A., 2015, p. 218).

Vejo que uma das melhores formas de adaptar um ensino para que seja acessível e dialogue com crianças e adolescentes é justamente por meio da ludicidade e de práticas criativas, pois dessa forma o regente constrói “pontes” que levam ao conhecimento e à prática que o corista deve adquirir.

5.2.4 Categoria *desafios e soluções*

Padrões: desafios - problemas de afinação, crianças inquietas, ausência de alcance vocal, inexperiência com o canto, canto “frouxo” e sem qualidade; soluções - crianças com dificuldades próximas a crianças sem dificuldade, escolha de repertório adequado, criação de

arranjos e/ou composições para o coro, escutar as crianças, busca pelo canto expressivo e o semblante “aberto”, atitude interessada em cantar, alegria de cantar, audição atenta.

Como vimos no capítulo “A Formação do Regente de Coros”, a formação do regente requer o conhecimento e aprimoramento de diversos conteúdos musicais, para que ele seja capaz de interpretar a obra de forma segura e alcançar melhores resultados ao executá-la (LAGO, 2008). Por meio da prática da Regência de coros infantis/infantojuvenis, eu pude perceber algumas lacunas em minha formação como regente, lacunas que se tornaram desafios, principalmente no início de meu trabalho com os coros infantis e infantojuvenis. Dentre os desafios que eu encontrei no trabalho com os coros estavam: problemas de disciplina, como trabalhar timbre e afinação; como apresentar o repertório de forma lúdica e prazerosa; como trazer conteúdos musicais para crianças e adolescentes. Ao entrevistar os regentes que trabalham com essa formação de coro durante a pesquisa, e ter acesso a textos para a construção da Revisão de Literatura, encontrei pontos em comum com a minha própria experiência e pude aprender técnicas e formas de enfrentar esses desafios, que são parte do trabalho com coros dessa faixa etária. Mas também tive a oportunidade de aprender técnicas e formas de agir que são singulares de cada um dos regentes entrevistados, o que muito enriqueceu a minha prática.

Dentre as categorias encontradas na Revisão de Literatura, a categoria “Dificuldades enfrentadas e soluções para aprimoramento da formação” apresenta similaridades com essa categoria identificada nas entrevistas (*desafios e soluções*), com padrões semelhantes: dificuldade de se encontrar repertório adequado para grupos infantis e/ou infantojuvenis, indisciplina, afinação, postura inadequada, respiração inadequada.

Acredito que a forma que o regente busca para enfrentar esses desafios o caracteriza como Regente PONTES, pois o diferencial se encontra justamente na capacidade que esse regente terá de adaptar, modular, rever e reinventar suas práticas e conceitos. O Regente PONTES pode recorrer às “Competências Adaptativas” para adaptar e modular seus planos de ensaio, no primeiro caso, fazendo pequenas mudanças ao longo do percurso, atendendo as necessidades do coro e/ou coristas; e, no segundo caso, transpondo o mesmo plano de ensaio, ou seja, adaptando-o com mudanças mais ou menos complexas, para que ele seja eficaz em outro coro de outra realidade social, de ensino ou faixa etária (OLIVEIRA A., 2015). O Regente

PONTES terá que utilizar não só as competências adaptativas, mas também todas as outras categorias citadas anteriormente, para que obtenha sucesso não só musical, mas também na formação humana de seus coristas.

5.2.5 Categoria *formação do regente/educador*

Padrões: o regente educador, bom relacionamento com as pessoas, pesquisador, busca por “respirar” o ambiente da educação, conhecimento de classificação e emissão vocal, conhecimento sobre desafinação e afinação, habilidades para criação de arranjos, opção por disciplinas optativa, trabalho com grupos de câmara iniciantes, frequência e participação em ensaios de grupos corais, busca por espaços para a prática de Regência com crianças e adolescentes, habilidades para o canto, habilidades musicais e pessoais, formação continuada.

Essa categoria, encontrada nas entrevistas com os regentes, aponta para o futuro da Regência coral infantil/infantojuvenil, pois nos mostra os aspectos que precisam ser contemplados na formação do regente. Questões como a inclusão de disciplinas da Educação Musical, conhecimento de técnica vocal infantil, vivência musical por meio de coros laboratório e outras questões, são levantadas como pontos a serem trabalhados com os regentes em formação, para que eles possam ter uma formação mais global e, ao mesmo tempo, mais humanizadora.

Duas categorias, encontradas na Revisão de Literatura, possuem padrões que se assemelham aos da categoria relacionada a formação do regente, identificada nas entrevistas. Essas categorias são “*áreas essenciais à formação*” e “*dificuldades enfrentadas e soluções para aprimoramento da formação*”. Os padrões semelhantes em relação às “*áreas necessárias à formação do regente*” são: conhecimento de técnicas da Educação Musical; conhecimento sobre técnica vocal, muda-vocal, tessitura vocal, arranjo, disciplina, tonalidade, afinação e sobre escolha de repertório; regentes como músicos e educadores habilidosos. Em relação às dificuldades enfrentadas temos: falta de conhecimento técnico do regente, falta de vivência musical por parte do regente, inexperiência com coros amadores, principalmente infantis e

infantojuvenis. Em relação às soluções citamos: conhecimento sobre postura correta para se cantar, sobre como trabalhar timbre, como fazer arranjos, como obter boa dicção, como se trabalhar fraseado, organização de ensaios e apresentações. Tudo isso levando-se em consideração um trabalho com crianças e adolescentes.

Percebo que a formação do regente de coros infantis/infantojuvenis deve integrar disciplinas da Educação Musical, pois isso lhe possibilitará conhecimentos e práticas fundamentais que serão de grande valia frente a esse público. Todas as estratégias citadas tanto pelos autores dos textos utilizados na Revisão de Literatura quanto nas entrevistas devem ser incorporadas às práticas de Regência voltadas para essa faixa etária. Outro ponto, que acredito ser também de grande importância, é o acesso do regente a ensaios de coros e a criação de “coros laboratório”, pois dessa forma os regentes poderão praticar a teoria estudada e aprender aspectos que só podem ser compreendidos quando vivenciados.

O Regente PONTES entra aqui como o regente que possui essa formação necessária para trabalhar e compreender coros formados por crianças e adolescentes, visto que eles procuram estar “atentos aos seus alunos como seres humanos, que têm necessidades físicas, emocionais, artísticas e espirituais” (OLIVEIRA A., 2015, p.216). E por também buscarem a qualificação e excelência de sua própria formação, sendo críticos com suas práticas e sempre procurando formas de melhor abordar e apresentar conteúdos musicais. Essa reflexão corrobora o pensamento da regente entrevistada Sylvia Munsen (2021), quando ela afirma que para se trabalhar com coros infantis/infantojuvenis, é preciso que o regente adquira três habilidades: sociais, musicais e educacionais, justamente o que preconiza a Educação Musical Humanizadora e os educadores musicais aqui estudados.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a Educação Musical pode contribuir para a prática da Regência de coros infantis/infantojuvenis. O referencial teórico estudado e os resultados encontrados nos permitiram chegar a conclusões relevantes.

Os regentes entrevistados explicitaram que, em suas práticas, buscam motivar os coristas, trabalhando conteúdos musicais e conduzindo os ensaios de forma prazerosa, dinâmica, afetuosa, possibilitando também um protagonismo aos participantes. Os dados coletados nesta pesquisa me fizeram pensar que as atividades e exercícios propostos pelos regentes em seus ensaios se harmonizam aos conceitos propostos pela Abordagem PONTES (OLIVEIRA A., 2008). Dessa forma, apresento aqui o Regente PONTES, aquele que utiliza estruturas didáticas personalizadas para abordar assuntos e elaborar atividades, construindo “pontes” para promover e potencializar o desenvolvimento musical dos coristas.

As categorias que emergiram nas entrevistas com os 5 regentes foram confirmadas pelas categorias identificadas no referencial teórico. Entretanto, constatamos que os regentes entrevistados trouxeram contribuições possivelmente inéditas para esta pesquisa.

Ilcenara compartilhou conosco estratégias para que o coro memorize a letra de uma obra musical. Ela nos contou que escreve a letra no quadro e vai apagando, a cada momento, um pequeno trecho. Quando tudo foi apagado, todos já sabem a letra de cor. Compartilhou também estratégias para motivar os coristas para o repertório quando ela diz que “temos que dar uma chance à música”. Ela contou o episódio no qual o coro não gostou da música escolhida, “Maria Costurar”, mas, ao acrescentar as linhas de costura nos bolsos dos coristas para que eles as tirassem no final da peça, eles adoraram a ideia e, conseqüentemente, a música também.

Eric colocou que busca brincar com os coristas utilizando da metáfora de que todos são uma equipe e que, ao se apresentarem, “vão entrar em campo”, criando um ritual com intuito de que os coristas também possam ter o brilho de enxergar valor e beleza em qualquer apresentação, mesmo nas mais simples. Ele também ressalta a importância de dar

protagonismo aos coristas, não permitindo que assumam uma posição de “servidão”, ou seja, uma posição de passividade, pois ele afirma que todos são ativamente responsáveis pelo coro.

Marco Aurélio compartilhou uma metáfora muito interessante, com o intuito de auxiliar os coristas a compreenderem que cantar em um coro não é cantar mais forte do que o outro colega, e sim, primeiramente, ouvir o seu naipe e, depois, os outros napes, para que assim a “sua voz se encaixe como uma peça de um quebra-cabeça”. Quando todas as peças estão no lugar, você consegue dizer que o que soa é realmente um coro.

Marisa mostrou que criar um ambiente de companheirismo, cumplicidade e de não competitividade é tão importante quanto cantar as três vozes de uma música; ela ainda apontou que em um país como o nosso, que quase não tem música nas escolas e possui diferenças gritantes de classes sociais, selecionar coristas para participar do coro, somente utilizando critérios de livros, pode ser incorreto e falso, pois dessa forma somente crianças que possuem alguma vivência musical vão passar, privando as demais da vivência e experiência que se tem ao participar de um coro. Marisa ainda compartilhou uma estratégia de como ensinar o repertório para o coro de uma forma lúdica e prazerosa, utilizando um jogo que propõe que os coristas cantem a peça de “trás para diante”, começando pelo último compasso, depois o penúltimo e assim por diante. Outra estratégia usada por Marisa, quando os coristas entram no palco travados e ansiosos e ela teme que eles não conseguirão cantar, é fazer caretas, ficar vesga e colocar a língua para fora, aproveitando que ela está de costas para o público. Quando as crianças começam a rir, ela dá a entrada. Com o sorriso, a voz das crianças “sai bonita” e aquele “terror” passa.

Sylvia nos apresentou a utilização de fantoches para motivar os coristas para o repertório. Estes fantoches possuem mãos que podem ser utilizadas para que os coristas liderem o grupo, regendo algum trecho da peça trabalhada, e podem ser utilizadas também para reforçar o solfejo, utilizando as mãos do fantoche para o manossolfa. Ela ainda mostrou a importância de que o regente tenha sensibilidade para com as necessidades dos coristas, quando compartilhou sua experiência com um corista do Arizona que era tão inquieto que precisava ficar andando no fundo da sala. Ele poderia andar no fundo da sala, desde que não fosse uma distração para os outros colegas e, com o tempo, o menino foi melhorando. Sylvia assim nos mostrou que o regente tem que compreender que nenhum corista é perfeito e que

ter sensibilidade e compreensão para com cada criança e/ou adolescente do coro é fundamental para o crescimento musical e humano não só do coro, mas também de cada corista. Sylvia também reforçou a importância do “ouvir atento” no âmbito do coro, dizendo que “cantar mais alto” não é a resposta, mas sim, “escutar mais alto”. O aluno deve procurar se escutar dentro do grupo e é isso o que verdadeiramente importa.

Podemos concluir que os objetivos específicos da pesquisa também foram contemplados na dissertação. Foram identificados recursos e estratégias da Educação Musical utilizados pelos cinco regentes e pelos autores estudados em suas práticas com corais infantis e infantojuvenis (Capítulos REGÊNCIA DE COROS INFANTOJUVENIS E EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISÃO DE LITERATURA e RESULTADOS); foram estabelecidas relações entre ideias de educadores musicais consagrados com a prática da Regência de coros infantis e infantojuvenis (Capítulos MUSICALIDADE INATA, EDUCAÇÃO MUSICAL E REGÊNCIA CORAL, RESULTADOS e CONCLUSÕES); e trouxemos uma reflexão acerca da formação do regente de coro infantil e infantojuvenil (Capítulos A FORMAÇÃO DO REGENTE DE COROS, REGÊNCIA DE COROS INFANTOJUVENIS E EDUCAÇÃO MUSICAL: REVISÃO DE LITERATURA, MUSICALIDADE INATA, EDUCAÇÃO MUSICAL E REGÊNCIA CORAL, RESULTADOS e CONCLUSÕES).

Retomo o Regente PONTES, conceituado aqui nesta dissertação como uma opção para que os regentes possam construir caminhos, conexões, mediações, articulações e pontes que integrem suas concepções sobre música a tudo que os coristas precisam aprender e fazer para se desenvolverem musicalmente, com alegria e entusiasmo (OLIVEIRA A., 2015). Por meio dessas articulações pedagógicas utilizadas nos ensaios, o regente promove uma aprendizagem motivadora, que permite e incentiva os coristas a permanecerem comprometidos e interessados pelas atividades do coro.

É por meio de coros que muitas crianças e adolescentes entram em contato com a música de forma sistemática, cabendo então ao regente realizar um trabalho de Educação Musical com seus coristas, por meio de repertório diversificado e rico musicalmente. A escolha do repertório, mencionada pelos entrevistados e pelos autores do material coletado na Revisão de Literatura, aponta para a importância de que o regente estude e examine o repertório escolhido para o coro, para que as obras escolhidas possam desenvolver musicalmente os coristas, mas aponta também para a relevância de se cultivar a iniciativa dos

coristas, dando-lhes protagonismo e compreendendo a cultura musical na qual estão inseridos.

Percebo que as reflexões trazidas pela Abordagem PONTES dialogam com a Educação Musical Humanizadora, pois incentivam o regente/educador não apenas a validar a experiência musical trazida da vivência dos coristas, mas também integrar novos repertórios e conteúdos musicais que os capacitem a serem ouvintes reflexivos e a se expressarem musicalmente.

Outro ponto importante de reflexão é que, ao adotar essas práticas, o regente está considerando e respeitando o nível de desenvolvimento que o aluno se encontra, e por isso busca essas ferramentas da Educação Musical, para que a aprendizagem possa ser adequada à compreensão de cada indivíduo.

O Regente PONTES, assim como o Educador Musical PONTES, que recorre à Educação Musical Humanizadora, procura uma educação global do ser humano, no sentido de não só capacitar musicalmente o indivíduo que pertence ao coro, mas também de colocar em prática o trabalho humanizador que um coro pode proporcionar a seus coristas. Assim, ele incentiva a dialogicidade entre os participantes, escuta a opinião dos coristas, motiva os participantes a se sentirem protagonistas e responsáveis pelo trabalho que o coro produz, bem como busca observar os pontos positivos de cada aluno, proporcionando atividades que os auxiliem na compreensão da obra e dos conteúdos musicais. Dessa maneira, todos se sentirão capazes e aceitos no grupo.

Por meio desta pesquisa, percebi que a Regência Coral ensinada nas universidades ainda está muito voltada para o passado, quando o aluno era somente um receptáculo de conteúdos musicais e a função do regente era a de preencher esse “vazio” musical no indivíduo. A Educação Musical, por meio dos educadores musicais trazidos no referencial teórico deste trabalho, aponta para a vanguarda, quando comparada ao ensino da Regência, pois nos apresenta alternativas e compreensões que vão ao encontro do desenvolvimento musical das crianças e adolescentes, bem como formas lúdicas e eficientes de abordar as obras e conteúdos musicais.

A Educação Musical, se integrada aos currículos dos Cursos de Graduação em Regência, contribuirá para a formação de profissionais com plenas condições de trabalhar fora da realidade das universidades, capacitando-os e oferecendo-lhes ferramentas para que

possam atuar frente a coros e orquestras amadores, em ambientes diversificados. Esse novo paradigma proporcionará, sem dúvida, uma Regência coral verdadeiramente humanizadora, que abrirá um diálogo com a realidade e contextos dos participantes, por meio de uma experiência prazerosa e efetiva materializada pelo Regente PONTES.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. A importância da Regência coral e da expressão vocal cantada para a (re)qualificação do educador musical. XVIII Congresso Nacional da ABEM e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 2009, p. 189 – 195.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Habilidades e competências na prática da Regência coral: um estudo exploratório. Revista da ABEM, n. 19, 2008.

AMATO, Rita Fucci. O canto coral como prática sociocultural e educativo-musical. Opus, n. 1, 2007, p.75 – 96.

ANDRADE, Débora. A metodologia de Bartle para o trabalho com crianças “desafinadas” por meio do canto coral: uma prática inclusiva. Revista Tecer, v. 3, nº 4, 2010, p.75 - 81.

ANDRADE, Margaret Amaral de. Avaliação em Execução Musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares. 108f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2001.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. Ciência & Educação (Bauru), v. 12, nº 2, 2006, p. 235 - 245.

BARTLE, Jean Ashworth. Sound Advice: becoming a better children’s choir conductor. Oxford University Press, 2003.

BASS, Randall V; GOOD, J. W. Educare and Educere: Is a Balance Possible in the Educational System? The Educational Forum, v. 68, 2004, p. 161 - 168.

BECK, Jacques. The Art of Manual Stone Carving as a Leap to Its Virtual Future. Proceedings of Bridges: Mathematics, Music, Art, Architecture, Culture, 2011, p. 501 - 504.

BOWMAN, Wayne. The social and ethical significance of music and music education. Revista da Abem, v. 26, n. 40, p. 167-175, jan./jun. 2018

BOWMAN, Wayne. Who is the “We”? Rethinking Professionalism in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education.*, 6/4, p. 109-131. 2007. Disponível em: . Acesso em: 06/09/2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRITO, Dhemy Fernando Vieira. “Entre bolas, bexigas e elásticos”: a análise do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil. *Revista Nupeart*, v. 19, 2018.

BRUNO, Karen L. Creativity and Artistry in the Children’s Choir Rehearsal. *Choral Journal*, v. 56, n° 8, 2016.

CANARINHOS DE ITABIRITO MG. Canarinhos de Itabirito, 2021. Apresenta informações referentes à Associação Cultural Canarinhos de Itabirito, bem como seus projetos. Disponível em: < <http://canarinhosdeitabirito.org.br>>. Acesso em: 12 janeiro de 2021.

COLEGIADO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFMG. Grade do Curso de Regência. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

COSTA, Patricia. As características de um coro juvenil. *SIMPOM*, 5° Simpósio, 2018, p.776 – 787.

DEMORE, Givas. Educação musical e humanização: a educação humanizadora como mediadora do processo de aprendizagem. *Revista Lumen*, v. 4, n. 8, 2019, p. 27 - 44.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. Metodologia da pesquisa científica. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. Apostila.

DURRANT, Colin. *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. Routledge, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? *Opus*, v. 1, 1989, p.72 – 78.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A prática coral da formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. *ANPPOM*, 15° Congresso, 2005, p.362 – 369.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da Prática Coral. In: LAKSCHEVITZ, Elsa; CAVALCANTI; Nestor de Hollanda; KERR, Samuel; LAKSCHEVITZ, Eduardo (orgs). Ensaios: olhares sobre a música coral brasileira. Centro de estudos de música coral, 2006, p. 03 – 28.

FONSECA, João Gabriel Marques; PARIZZI, Betânia. A Música (muito) além da Música. Pista: Periódico Interdisciplinar. Belo Horizonte, v.2, n.1, p. 38-46, fev./jun. 2020.

FONSECA, Luanna Aparecida Batista da Fonseca. O coral infantojuvenil da UFMT e os desafios de peças a três vozes. ABEM, v. 3, 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Ciranda de sons. São Paulo: UNESP, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FRAGOSO, Daisy. Arranjo para coro infantil: alguns recortes e ferramentas. Revista da Abem, v. 26, n. 41, p; 139 – 166, jul./dez. 2018.

FRANCHINI, Rogéria Tatiane Soares. O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes. 142f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2014.

GALON, Mariana. et al. Por uma educação humanizadora. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2013.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas Editora, 2002.

GOIS, Micheline Prais de Aguiar Marim Gois. A dimensão lúdica na Regência de coro infantil. 194f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2015.

GOLSE, Bernard; Amy, Gilbert. Bebês, maestros, uma dança das mãos. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

GRINGS, Bernardo. O ensino de Regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil. 149f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

HOSTETTER, Janet Hostetter. Tone production, musicianship training, repertoire development, performance practice: a pedagogical overview of selected international children's choir. 328f. Dissertação (Mestrado). James Madison University, 2019.

HUMANIZAR. In: DICIO, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Michaelis On-line, 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=L11dW>>. Acesso em: 16 setembro de 2021.

INSTITUTO DOS MENINOS CANTORES DE PETRÓPOLIS. Bom Jesus, 2021. Apresenta informações referente ao Instituto dos Meninos Cantores de Petrópolis e suas atividades. Disponível em: <<http://bomjesus.br>>. Acesso em: 12 janeiro de 2021.

JUNQUEIRA, Gilberto Rezende. O Ensino Pré-Figurativo de Hans-Joachim Koellreutter na visão de cinco de seus ex-alunos. 173f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

KASHIMA, Rafael Keidi. LARCI (Laboratório de Regência Coral Infantil): proposta de formação acadêmica para regentes de coros infantis. 294f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Françoise Dolto: uma médica de educação. Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza, v.6, n.2, 2006, p.561-574. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482006000200013>. Acesso em: 26 agosto de 2021.

LABUTA, Joseph A; MATTHEWS, Wendy K. Basic Conducting Techniques. Routledge, 2017.

LACERDA, Felipe Damato de; FIGUEIREDO, Sérgio. Um mapeamento sobre a formação de regentes em cursos superiores no Brasil. Revista Vórtex, Curitiba, v.6, n.3, 2018, p.1 – 29.

LAGO, Sylvio. Arte da Regência: história, técnica e maestros. São Paulo: Algor Editora, 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber – Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEAL, Ester Rodrigues Fernandes. O Acompanhamento ao Piano para Coro Infantil. 100f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2005.

LEITE, Rogério Cezar de Cerqueira. Michelangelo, Da Vinci e a inovação. Ciência e Cultura, v.68, n.3, 2016, p. 58 - 59. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252016000300017&script=sci_arttext> Acesso em: 08 de setembro de 2021.

LIMA, Alex Barbosa de; MOREIRA, Lúcia Iara Gaborim. Educação musical no coro infantojuvenil: aspectos do desenvolvimento rítmico, solfejo e improvisação na perspectiva de Jaques-Dalcroze. Encontro Sulmatogrossense de Pesquisadores em Educação, 2016.

MALLOCH, Stephen. Mothers and Infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, Special Issue, p. 29 - 57, 1999/2000.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibpx, 2011. p. 25 - 54.

MEDEIROS, Maria de Lourdes Lima de Souza. Educação sonora e ensino musical: uma proposta de repertório para crianças. 227f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MITHEN, S. (2009). The Music instinct: the evolutionary basis of musicality. *The Neurosciences and Music III—Disorders and Plasticity: Ann. N.Y. Acad. Sci.*, 1169, 3–12. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04590. x.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. Regência coral infantojuvenil no contexto da extensão universitária: a experiência do PCIU. 574f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2015.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de. Formação do regente coral infantojuvenil em cursos de licenciatura em música: o caminho da extensão. XXIII Congresso Nacional da ABEM, 2017.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; RAMOS, Marco Antônio da Silva. Coro infantojuvenil: aspectos do trabalho do regente-educador. II Jornada Acadêmica Discente – PPGMUS ECA/USP, 2011.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim; RAMOS, Marco Antônio da Silva. Regência coral infantojuvenil: desafios e dificuldades na construção de competências e habilidades. Anais da terceira jornada acadêmica discente, 2015, p. 94 – 100.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. Encontro Anual da ABEM, 2008.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Abordagem PONTES para a Educação Musical: Aprendendo a Articular. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Saberes do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2019.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. Por uma Educação Musical Humanizadora: O ensino coletivo de música a várias mãos. 136f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2014.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da Educação Musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 89-123.

PARIZZI, Betânia. Educação Musical no início da vida: potencializando o eterno retorno. RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educação Infantil, 2021. No prelo.

PAYNE, Kim John. Simplicity Parenting: Using the Extraordinary Power of Less to Raise Calmer, Happier, and More Secure Kids. New York: Ballantine Books, 2009.

PLATÃO. A República. 2.ed. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

PLATTE, Sarah Lisette. The Maestro Myth: Exploring the Impact of Conducting Gestures on the Musician's Body and the Sounding Result. 116f. Dissertação (Mestrado). Massachusetts Institute of Technology, 2016.

PINTO, Carlos Alberto Figueiredo. Pró-Arte fecha suas portas. [Entrevista concedida a] movimento.com. Movimento.com, 27 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://movimento.com/pro-arte-fecha-suas-portas/>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2021.

ROAMAN, G. G. B. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. Teoria e Prática Da Educação. v. 17, n. 3, 2014, p. 61 - 71. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28208/pdf_69>. Acesso em: 14 setembro de 2021.

RIBEIRO, Cinara Baccili. A profissionalidade do regente de coros infantojuvenis em Campo Grande – MS. 125 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2016.

SALZBURG GLOBAL SEMINAR. Salzburg Global Seminar, c2021. Página inicial. Disponível em: <<https://www.salzburgglobal.org/>>. Acesso em: 02 de set. de 2021.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Heitor Villa-Lobos. Editora Massangana, 2010.

SCHAFER, R. Murray. Ouvir cantar: 75 exercícios sobre ouvir e criar música. Editora Unesp, 2019.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. Revista Canto Coral. Brasília, n°1, 2003.

SHUFORD, Kathryn E. Directing the Oxford Children's Chorus: Observations and Advice for Directing an Extracurricular Children's Choir. 61f. Honor Thesis. University of Mississippi, 2014.

SILVA, Janaina Leite da Silva. O canto coral como ferramenta na Educação Musical: formação de coral infantil na Escola Estadual Cônego Monte. 39f. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 55 - 87.

SOUZA, Sávio Ferreira de. O educere ad educare da educação integral em cena, contrace & crítica. 187 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SUZUKI, Shinichi. Educação é amor: um novo método de educação. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1994.

SWANWICK, Keith. Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. Anais do II Encontro Nacional da ABEM, 1993, p. 19 - 32.

TÉLLEZ, Daniel Ricardo; PÉREZ, Joaquín Blas. El registro como limitante: reflexiones sobre las categorías "registro de cabeza" y "registro de falsete". JEIDAP, 3°, 2017, La Plata.

ZANDER, Rosamund Stone; ZANDER, Benjamin. The Art of Possibility. Massachusetts: Harvard Business Press, 2000.