

SUELEN RIBEIRO GALDINO

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO:
A FORMAÇÃO DE UM CORAL COMO ATIVIDADE
COMPLEMENTAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial do Curso de Mestrado Profissional em Artes – Ceart/Udesc para obtenção do título de Mestre em Artes.
Orientador: Prof. Dr. Sérgio Figueiredo

**FLORIANÓPOLIS, SC
2016**

G635p

Gonçalves, Rafael Martins

Perspectivas de professores de Música sobre o uso da
percussão no ensino fundamental / Rafael Martins
Gonçalves.— 2016.

115 p. il. color ; 21 cm

Orientador: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bibliografia: p. 107-111

Dissertação (Mestrado)— Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Artes, Florianópolis, 2016.

1. Música — Ensino fundamental. 2. Educadores. 3.
Educação — Estudo e ensino. I. Figueiredo, Sérgio Luiz
Ferreira de. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Artes. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

SUELEN RIBEIRO GALDINO

**EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO:
A FORMAÇÃO DE UM CORAL COMO ATIVIDADE
COMPLEMENTAR**

Dissertação apresentada em Artes do Curso de Mestrado Profissional em Artes- Ceart/Udesc como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, sub-área: Música.

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof. Dr. Sérgio Figueiredo
UDESC

Membros:

Profª. Dra. Regina Finck Schambeck
UDESC

Profª. Dra. Georgeana Vendrami
UEPG

Florianópolis, SC, 04/07/2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo incentivo e cuidado.

Aos professores do PROF-ARTES e PPG-MUS em especial ao Prof. Sérgio Figueiredo, meu orientador, pelas ideias e reflexões.

Aos companheiros de mestrado, em especial à turma de música: Rose, Rafael, Ramiro e Rodrigo que compartilharam momentos de alegria, de lazer e de tensão me acolhendo e deixando esta árdua jornada mais leve.

Ao Colégio Polivalente, por ter me proporcionado experiências profissionais importantes que originaram este trabalho, e por todo incentivo para que este coral existisse.

Aos alunos do Coral Polivalente, por me ensinarem a ser uma professora melhor, por tudo que aprendemos juntos.

Aos demais amigos que me apoiaram e acreditaram neste projeto.

À CAPES pela bolsa de incentivo à pesquisa.

A Deus por dar a vida.

Cantando, eu mando a tristeza
embora!

Caetano Veloso

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar o processo de formação de um coral como atividade complementar para o ensino médio no Colégio Polivalente, na cidade de Ponta Grossa, PR. Os objetivos específicos deste trabalho são: a) discutir a concepção de coral e o envolvimento dos alunos nesta prática, b) apresentar os documentos de políticas do ensino de música no estado do Paraná e verificar de que maneira a prática coral extracurricular se relaciona a tais políticas, c) analisar como a atividade “coral” pode se integrar ao ensino curricular de música no ensino médio, e d) observar o impacto social da formação de um coral na comunidade escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo e o método empregado é a pesquisa-ação. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em forma de grupos de discussão com os alunos participantes e anotações no diário de campo da pesquisadora, assim como imagens e vídeos. Os resultados nos mostram as implicações quanto à implantação de um coral com alunos adolescentes em uma escola pública como ambiente de aprendizagem e o protagonismo dos mesmos neste processo.

Palavras-chave: Educação Musical. Canto Coral. Ensino Médio. Adolescência.

ABSTRACT

This paper has as its main objective to analyze the process of forming a choir group as a complementary activity for high school at Polivalente school in the city of Ponta Grossa, PR. The specific objectives of this study are: a) to discuss the conception of choir groups and the involvement of students in this practice, b) present the documents of the music education policy in Paraná State and check how the extracurricular practice of choir relates to such a policy c) analyze how the "choir" activity can be integrated to the music teaching in high school, and d) to observe the social impact of the formation of a choir group in the school community. This research is qualitative, and the method employed here is the action research due to the interaction among researcher, research subjects and school environment. Data collection was conducted through semi-structured interviews in the form of group discussions with students and annotations in the researcher's field diary as well as images and videos. The results show us the implications for the implementation of a choir group with teenage students in a public school as a learning environment and the role of them in this process.

Keywords: Music Education. Choir Singing. High school. Adolescence.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA	19
2.1	A RELAÇÃO SOCIAL DO ADOLESCENTE COM A MÚSICA E O ENSINO CURRICULAR	24
2.2	A DISCIPLINA DE ARTE/MÚSICA NO ENSINO MÉDIO	27
2.2.1	O caderno de expectativas de aprendizagem na elaboração do currículo de arte no ensino médio no Paraná	31
2.3	O CANTO CORAL COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	34
2.4	A VOZ NA ADOLESCÊNCIA	40
3	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	45
3.1	A PESQUISA-AÇÃO	47
3.2	ETAPAS DA PESQUISA	50
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	52
4	OS ENSAIOS NA PROPOSTA DE CANTO CORAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO POLIVALENTE/PR	55
4.1	A OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A PRÁTICA CORAL	67
4.1.1	Maneiras de ouvir música e suas funções	68
4.1.2	Motivações para participar do Coral	72
4.1.3	Sugestões e apontamentos	77
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICES	99

1 INTRODUÇÃO

Atuo como professora de Arte no Colégio Estadual Polivalente, no município de Ponta Grossa, no Paraná há seis anos e desenvolvo um trabalho de educação musical com adolescentes e jovens, nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio. Nesta escola, o ensino de Arte era realizado com ênfase nas artes visuais já que a professora de Arte dos anos anteriores tinha esta formação. Com esta prática sendo realizada durante vários anos, constatou-se que nesse contexto até o ano de 2010 não havia experiências com o ensino de música, o que pode ser verificado por meio dos planos de ensino e de declarações de alunos e professores.

A partir dessa realidade, foi preciso um trabalho de reconhecimento da lei 11.769/08, como também o planejamento de um processo de transição do ensino de artes visuais para o ensino específico de música, considerando que música é minha área de formação. O trabalho de reconhecimento e o planejamento da transição foram feitos através de reuniões com a equipe pedagógica, pais e alunos, em que se explicitaram a importância do ensino de música na educação básica e sua inserção no plano político pedagógico da escola. Após esta inclusão do ensino de música no currículo escolar nos primeiros e segundos anos do ensino médio através de uma conscientização da equipe pedagógica e reformulação de planos docentes, percebeu-se a necessidade de uma proposta para ampliação do ensino de música devido ao fato do terceiro ano não ter a disciplina de Arte e os cursos técnicos em Meio Ambiente e Técnico em Edificações ministrados na escola apresentarem a disciplina de Arte apenas em um dos períodos do curso. Notou-se também que um projeto extracurricular poderia proporcionar um aperfeiçoamento musical aos alunos que desejam ir além da proposta da sala de aula.

A presente pesquisa faz parte do programa do Mestrado Profissional em Artes que exige de seus pesquisadores um projeto

que tenha um impacto prático na educação básica. A partir disso, questiona-se: “como formar um coral com alunos do ensino médio no contra turno, como atividade complementar do ensino curricular?” Por isso, antes mesmo da formação da presente proposta pedagógica, foi necessária a apresentação do projeto de pesquisa à direção e equipe pedagógica do Colégio Polivalente. De forma espontânea e unânime, a equipe demonstrou aceitação à aplicação do projeto, além de considerar que por meio dessa atividade algumas necessidades da escola possam ser supridas, como a formação de um grupo musical que represente a escola em eventos internos e externos.

A razão da escolha da formação de um coral e não outro formato de grupo musical, foi primeiramente pelo meu histórico de vida. Aos treze anos, no início de minha adolescência, comecei a cantar em um coral de igreja e a partir de então prossegui com meus estudos em música, por isso, acredito que um coral pode ser uma porta de entrada para adolescentes e adultos à educação musical. O segundo motivo se deu pelos recursos didáticos que a escola dispunha: o colégio possui um teclado que poderia auxiliar nos ensaios. Além disso, há também a vantagem da flexibilidade quanto ao número de integrantes no projeto, pois um coral pode agregar todos os alunos que desejassem participar do projeto, sem restrições.

Antes da elaboração desse projeto, durante o ano letivo, eram organizadas algumas apresentações dos alunos como parte da avaliação curricular em Arte. As apresentações eram feitas em horários de aula para contemplar a presença de todos os alunos e estes não serem prejudicados em suas avaliações. Além dessa prática, sempre houve incentivo da equipe pedagógica ao propor a realização de apresentações em eventos como: formação de professores, feira cultural e demais atividades internas. Para isso, os alunos eram convidados a participar voluntariamente e a procura pela participação era significativa, visto que sempre havia um grupo de trinta a quarenta alunos que demonstravam interesse.

Com a motivação pelas experiências acima mencionadas, surge a ideia de formalizar o grupo de alunos interessados em aperfeiçoar seus conhecimentos em música, adquiridos em sala de aula, e também em participar de apresentações representando a escola com a formação de um coral extracurricular como uma atividade complementar.

Este trabalho, então, tem como objetivo principal analisar o processo de formação de um coral como atividade complementar para o ensino médio no Colégio Polivalente, na cidade de Ponta Grossa, PR. Os objetivos específicos foram: a) discutir a concepção de coral e o envolvimento dos alunos nesta prática, b) verificar como a atividade coral pode se integrar ao ensino curricular de música no ensino médio, e c) analisar o impacto social da formação de um coral na comunidade escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo e o método empregado é a pesquisa-ação devido à interação entre pesquisador, sujeitos pesquisados e ambiente escolar.

A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas em forma de grupos de discussão com os alunos participantes e anotações no diário de campo da pesquisadora, assim como imagens e vídeos. Os resultados nos mostram as implicações quanto à implantação de um coral com alunos adolescentes em uma escola pública como ambiente de aprendizagem e o protagonismo dos mesmos neste processo.

O primeiro capítulo contém uma revisão de literatura sobre o conceito de adolescência, destacando a sua concepção como construção social e histórica. Discutindo especificamente o ensino de música para esta faixa etária tratando da importância de se considerar a vivência do aluno para que ocorra uma educação musical significativa. Também apresenta os documentos e as políticas do ensino de Arte/ Música no Brasil e no estado do Paraná, mostrando de que maneira a prática coral se relaciona com o ensino de música curricular e finaliza com uma revisão de literatura sobre o canto coral como ambiente de

aprendizagem e autores que fundamentaram a elaboração das atividades desta proposta de canto coral com vozes adolescentes.

O segundo capítulo apresenta os métodos de pesquisa e o problema investigado, a descrição dos meios de coleta de dados e análise de dados das entrevistas.

O terceiro capítulo se propõe a refletir sobre os temas que se destacaram na pesquisa e a proposta dos ensaios do Coral Polivalente, utilizando os dados levantados ao longo do processo e as três categorias que se evidenciaram durante a análise dos materiais coletados.

As considerações finais apresentam reflexões acerca de minha análise enquanto professora/pesquisadora e das conclusões obtidas com a pesquisa a respeito da aprendizagem musical dentro do coral.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DO CONCEITO DE ADOLESCÊNCIA

Os alunos do ensino médio, em sua maioria, possuem a faixa de idade entre quinze e dezoito anos. Por esta razão, escolhemos o conceito adolescência como fenômeno social para a fundamentação deste trabalho, visto que é um período significativo do desenvolvimento humano em variadas dimensões (psicológicas, cognitivas, emocionais, espirituais, políticas). Este estudo não se restringe apenas em traduzir um conceito, mas investigar sua construção histórica para entendê-lo, com a finalidade de compreender possíveis contextos do grupo pesquisado.

Historicamente, pais, educadores, cientistas sociais, clínicos e filósofos têm se preocupado com os problemas da juventude. O filósofo Platão, por exemplo, dedicou sua obra Livro III da *República* à educação dos jovens, livro este que em seus diálogos traz personagens adolescentes. Aristóteles também em *A Retórica* descreve a natureza do jovem, bem como em outras épocas autores como Shakespeare, Rousseau, Goethe abordam dilemas desta faixa etária em suas obras literárias.

No campo da psicologia do desenvolvimento foi publicado o primeiro estudo amplo sobre psicologia do adolescente por Granville Staley Hall, no ano de 1904. Na teoria psicanalítica, Freud, em 1905, inclui em um de seus primeiros trabalhos as transformações da puberdade. Muuss (1974) também aborda Hall e Freud como precursores das teorias da adolescência, considerando então G. Stanley Hall o pai da “Psicologia da adolescência” que, segundo ele, ampliou o conceito de evolução de Darwin e propôs uma teoria universal, imutável e inevitável de desenvolvimento, estabelecendo assim um padrão:

[...] o organismo do indivíduo durante o seu desenvolvimento, passa através de estágios correspondentes aos que ocorreram durante a

história da humanidade. Isto é, o indivíduo revive todo o desenvolvimento da espécie humana, desde o estágio quase animal nas eras primitivas, num estado de selvageria, até os mais recentes modos civilizados de vida que caracterizavam a maturidade. (MUUSS, 1974, p. 25).

Muuss (1974, p. 34), ao abordar Freud, declara que ele considera a adolescência um “processo conflituoso entre forças instintivas e biológicas do indivíduo socialmente orientado”. É importante evidenciar que Freud considerou o desenvolvimento psicológico dando pouca ênfase aos fatores fisiológicos. Todavia Anna Freud, filha de Sigmund Freud, dedicou-se a estudar o desenvolvimento adolescente, atribuindo grande importância à puberdade como fator marcante na formação do indivíduo. Na atualidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera a adolescência o período entre 12 e 18 anos e, em casos especiais, juridicamente, pode ir até os 21 anos (BRASIL, 1990). Não existe um consenso na definição deste conceito de adolescência, mas podemos considerar as mudanças biológicas, psicológicas e sociais como determinantes, bem como a idade cronológica. Diferentes opiniões são apresentadas por autores e documentos distintos:

Sociologicamente, adolescência é o período de transição da dependência infantil para a autossuficiência adulta. Psicologicamente, adolescência é uma “situação marginal” na qual novos ajustamentos, que distinguem o comportamento da criança do comportamento adulto em uma determinada sociedade tem que ser feitos. Cronologicamente, é o tempo que se estende dos doze ou treze até a casa dos vinte e um, vinte e dois com grandes variações individuais e culturais. Este período tende a ocorrer mais cedo para as moças do que para os rapazes, e terminar mais cedo em sociedade mais primitivas. (MUUSS, 1974, p. 16).

A Fundação das Nações Unidas para a infância UNICEF (2002), destaca que o conceito de adolescência é polêmico e que no Brasil esse debate conceitual deve considerar a realidade heterogênea de regiões e camadas sociais brasileiras caracterizadas por ampla diversidade e desigualdade. Abramovay (2004, p. 404) confirma o posicionamento anteriormente exposto, dizendo que “ser ou não adolescente está diretamente relacionado com as condições sociais e econômicas, ou melhor dizendo, ao lugar que cada um ocupa em relação à estrutura social”.

Apesar dessas divergências conceituais, todas as definições têm em comum a puberdade como início da adolescência. Campos (1975) define puberdade como um termo que deriva de “púbis”, usado principalmente nas ciências médicas para definir as mudanças físicas ocorridas nesse período. Porém não se refere apenas ao processo de maturação sexual, mas sim às transformações completas do indivíduo nessa fase.

Salles (1998, p. 53) considera que “ao provocar um crescimento físico rápido, a puberdade leva à necessidade de reformular a imagem física que junto com a maturidade genital e a consciência sexual, ameaça a identidade do ego”. Sobre o caso, Baleeiro (1999) considera que as condições climáticas e socioeconômicas podem condicionar essas transformações, assim como também os fatores hereditários. Essas mudanças podem gerar ansiedade, por isso a família e a escola são de extrema importância na conscientização da normalidade desses processos e na formação total desse indivíduo.

Matheus (2008) aponta que a adolescência é um momento de crises, turbulências inevitáveis e conflitos. Não se apresentando da mesma maneira para todos, o período adolescente é aquele em que cada sujeito passa a conquistar a condição de indivíduo:

A difusão no senso comum da adolescência como crise necessária, turbulência inevitável,

mas passageira, a ser suportada pelos vários personagens que a experimentam na própria pele ou a de seus interlocutores serve como reafirmação desse ritual anônimo. (MATHEUS, 2008, p. 618).

O discurso, que apresenta o adolescente como uma figura contestadora, surge a partir do século XX fortalecido pelos movimentos sociais da década de sessenta que, segundo Frota (2007, p. 153), “traz consigo a invenção de uma adolescência representada como uma fase de tempestades e tormentas e germe de transformações”.

César (1998) entende que este imaginário genérico da juventude é fruto da sociedade americana dos anos cinquenta, reforçado pela figura cinematográfica de jovens revolucionários que lutavam pela liberdade sexual e se rebelavam ao som de bandas de *rock and roll*.

A imagem típica da adolescência foi um produto dos anos cinquenta, particularmente da próspera sociedade norte americana do pós-guerra, que consagrou a figura da adolescência transgressora no cinema e na mídia em geral como rebelde sem causa, o “jovem transviado”. (CÉSAR, 1998, p. 83).

É comum ouvirmos em conversas informais ou reuniões de planejamento pedagógico, os professores reafirmando esta fala quando expõem as dificuldades quanto às práticas de ensino e o processo de aprendizagem dos adolescentes, porém durante as décadas de setenta e oitenta outras peculiaridades são acrescidas à imagem social desta faixa etária.

No Brasil, períodos políticos como a ditadura militar foram determinantes para a associação do comportamento adolescente à subversão, ao que era tratado como delinquência juvenil. Sobre esta questão, César (1998) declara:

A figura do jovem transgressor brasileiro, esteve bastante associada à resistência política e à guerrilha contra o regime militar, caracterizando um deslocamento na imagem padrão de

adolescência, cujo precedente foram as manifestações políticas estudantis ocorridas nos Estados Unidos e na França, a partir da metade dos anos sessenta. Neste momento a imagem negativa da adolescência, seria temporariamente dissociada da figura do adolescente conformista ou do rebelde sem causa. (CÉSAR, 1998, p. 83).

A partir da década de oitenta, esta imagem do adolescente começa a mudar, reforçando a ideia de consumo e busca pela felicidade definidos pelos bens culturais expostos pelo mercado, impulsionando a possibilidade de prazer sem compromisso, sugerindo que a juventude seja um período da vida em que se é permitido ser irresponsável, alienado e inconsequente.

Ao velho ideal de integração e adaptação social, se acrescenta agora o imperativo da felicidade individual a qualquer custo aqui e agora. A adolescência torna-se assim o último espaço possível de felicidade e prazer, mediados pelos fetiches da sociedade de consumo, em relação à morosidade da idade adulta. (CÉSAR, 1998, p. 115).

Desta maneira, a concepção de adolescência vai se revestindo da positividade imposta pela modernidade, estabelecendo um padrão de comportamento, fazendo com que as instituições familiares e educacionais reflitam sobre uma nova forma de se relacionar com a adolescência.

Sobretudo nas ações educacionais, os profissionais da educação a cada dia se encontram desafiados a atender as demandas desta faixa etária, além de problemas sociais. Evasão escolar, uso de drogas, violência doméstica, gravidez indesejada, são apenas alguns dos inúmeros impasses que a escola precisa gerenciar em seu cotidiano.

Esta pesquisa foi realizada com adolescentes de uma escola pública, logo, para compreender de maneira mais eficaz

a atuação dos mesmos nas práticas propostas por este estudo, foi necessária a compreensão da construção social e histórica do conceito de adolescência. Entretanto, esta investigação não teve como objetivo esgotar este tema, podendo ainda ser ampliada diante da vasta literatura que podemos encontrar.

2.1 A RELAÇÃO SOCIAL DO ADOLESCENTE COM A MÚSICA E O ENSINO CURRICULAR

Considerando a adolescência como construção social e histórica podemos destacar que o aluno traz vivências e concepções para a sala de aula. Especificamente sobre o ensino de música para esta faixa etária, Souza (2004, p. 19) afirma que “agimos constantemente como se nossos alunos sobre música nada soubessem, buscamos ensiná-la continuamente, mal permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos nossos. ” Essa postura muitas vezes é inconsciente, pois os professores buscam ensinar aos alunos os conteúdos com os quais se sentem mais seguros e que fizeram parte de sua formação musical. Porém, quando se considera a música como fato social, é preciso refletir sobre as ações pedagógicas com a finalidade de compreender mais efetivamente o que os alunos ouvem e vivenciam.

Penna (2010, p. 33) também trata da importância de se considerar a vivência do aluno para que ocorra uma educação musical significativa. De acordo com a autora, “nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção”. Quanto a isso, as discussões atuais propiciam a compreensão de que é necessário repensar as práticas em sala de aula.

Ao ser analisado o objetivo da educação musical trazido por Gainza (1977), verifica-se que a aprendizagem musical começa com a compreensão do próprio ambiente musical e sonoro do aluno, para depois se ampliarem os meios de

expressão e habilidades, tendo, por consequência, uma educação musical mais ampla. Para isso, os educadores musicais precisam primeiramente compreender o contexto de seus alunos para depois formular suas propostas pedagógicas.

Kraemer (2000) discute que a prática músico-educacional pode ser encontrada em vários lugares, isto é, os espaços onde se apresenta e ensina música são múltiplos, indo além das instituições escolares. Souza (2004) destaca a necessidade de colocar no centro da aula de música a relação que crianças e adolescentes mantêm com a música, e não se limitar ao estudo da prática ou do consumo musical meramente por seu conteúdo ou gênero e ainda destaca o papel do professor como mediador entre o aluno e a compreensão do seu contexto musical: “há, pois, necessidade de construirmos uma educação musical escolar que não negue, mas leve em conta e ressignifique o saber de senso comum dos alunos diante das realidades aparentes do espaço social”. A mesma autora cita Green (1987) que escreve em um de seus trabalhos que a presença da música na vida cotidiana é tão importante que pode ser considerada como um fato social a ser estudado e que, se o sociólogo pretende estudar o fato musical, ele deverá considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva. Arroyo (2007, p. 33) também destacaria a autonomia dos jovens em relação à escola:

Aquele adolescente e jovem totalmente submisso aos adultos e à escola deu lugar a uma juventude que tem imposto seus modos de ser, suas necessidades e desejos. Para dar conta dessa nova maneira de ser da juventude, a escola deve mudar.

Vanda Freire (2011) procurou identificar as funções sociais da música nos cursos de graduação no Brasil. A autora baseou-se na categorização do etnomusicólogo Alan Merriam (1964) sobre as funções sociais da música para analisar o quanto estas funções estariam presentes nas práticas de ensino dos

cursos de graduação em música no país. Tomando como modelo a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a autora também afirma que a música integra o comportamento humano e é parte funcional da cultura humana, compondo a sua totalidade e refletindo a organização da sociedade em que se insere. Merriam enumerou 10 funções sociais da música: 1) função de expressão emocional; 2) função de prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor conformidade às normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade” (p. 30).

Se observarmos a manifestação de um grupo de adolescentes que se expressam de acordo com sua tribo musical, identificando-se como pagodeiros, roqueiros, neosertanejos, diversas funções poderiam ser consideradas. Utilizando a classificação de Merriam, as funções da música para esses grupos poderiam ser facilmente identificadas com a contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, assim como com a contribuição para a integração da sociedade. Um outro olhar poderia verificar a função de comunicação e a função de representação simbólica. Além disso, a função de entretenimento certamente ocuparia um lugar de destaque ao se analisar as práticas musicais destes grupos distintos.

A compreensão dos conceitos apresentados da adolescência e música como fenômenos socialmente construídos, permite considerar que a percepção mais ampla sobre o significado social da música pode contribuir para o entendimento das diferentes práticas musicais dos estudantes na escola. Dessa forma, práticas pedagógicas adequadas a estas vivências musicais deveriam ser definidas, aproximando os estudantes dos saberes que caracterizam os componentes curriculares previstos para a área de música.

O campo da Sociologia da Música oferece um vasto e consistente referencial teórico que certamente responde a muitas das inquietações experimentadas pelo educador musical na sua prática em sala de aula. O professor de música consciente deve estar atento e receptivo às pesquisas nesse campo, o que poderá se constituir como um benefício primordial para a expansão e desenvolvimento das perspectivas e das práticas escolares para a área de Educação Musical.

No próximo capítulo será abordada a disciplina de Arte no Ensino Médio e o ensino de música, em uma apresentação dos documentos e as políticas de ensino no Brasil e no Estado do Paraná. Também apresentaremos de que maneira a prática coral como ambiente de aprendizagem se relaciona com tais políticas, além da revisão das literaturas utilizadas na elaboração das atividades dos ensaios e apresentações do coral no Colégio Polivalente.

2.2 A DISCIPLINA DE ARTE/MÚSICA NO ENSINO MÉDIO

O ensino médio tem suas particularidades no contexto educacional devido às suas características específicas como a idade dos alunos e a sua função na formação social e profissional. Além disso, o acesso ao ensino médio já foi muito mais restrito devido a não obrigatoriedade do Estado de fornecer ensino público e gratuito nesta faixa etária, de acordo com a Lei 9394/96, em seu Art.4º. No ano de 2013, o ensino médio público e gratuito foi incluído na educação básica com a Lei nº 12.796 que estende o direito aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, como cita o item II do Art. 4º com a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio.” Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCNEM trazem o conceito de currículo como sendo uma “instrumentação da cidadania democrática”, ou seja,

deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para

a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 2000, p. 15).

Além disso, podemos ver apontadas as seguintes premissas da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) como eixos da educação: aprender a conhecer, que visa fornecer bases para o aluno continuar aprendendo ao longo da vida; aprender a fazer, almejando o desenvolvimento de novas habilidades durante a idade escolar; aprender a viver, que trata da convivência como um fator a ser compreendido e, por último, aprender a ser, que constitui a preocupação da educação com o desenvolvimento total de um cidadão. Esses quatro eixos devem permear o currículo tornando os conteúdos significativos, sendo que “o currículo deve ser articulado em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio”. (BRASIL, 2000, p. 16). A atual LDB, em seu art. 26, parágrafo 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Partindo dessa perspectiva, os PCNEM trazem a divisão dos conteúdos em três grandes áreas: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2) Ciências da Natureza, Matemática, Tecnologias e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. As Artes situam-se no primeiro grande eixo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e estão definidas como “expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens”. (BRASIL, 2000, p. 19-20). Sobre a concepção de arte como linguagem, Penna (2003) considera esta concepção “mais produtiva pedagogicamente, por

ultrapassar o mito do dom e enfoques de bases românticas.” (p. 40).

Há, no entanto, a possibilidade de uma interpretação do ensino de Arte no ensino fundamental e médio quanto a forma polivalente na proposta da arte como linguagem, ou seja, que um mesmo professor aborde as quatro modalidades artísticas: música, teatro, dança e artes visuais. Porém, isto se torna inviável por diversos fatores como, por exemplo, a formação específica do docente e a carga horária da disciplina que em muitas escolas é bastante reduzida, além de ser oferecida apenas em algumas séries específicas. Isso acontece porque apesar dos avanços, a legislação ainda abre precedentes para interpretações variadas. Fonterrada (2005) afirma que a desvalorização da arte nas escolas também ocorre porque a sociedade vê a arte como entretenimento ou passatempo e isso reflete diretamente no contexto educacional. Penna (2003) mencionaria:

A análise dos processos desenvolvidos na sala de aula de Arte no ensino médio revelou práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem qualquer orientação comum, evidenciando que não existe clareza quanto à função da arte neste nível de ensino, nem conteúdos ou práticas básicas consensuais para a atuação na área. O ensino de arte enfrenta, portanto, múltiplos problemas, e as novas orientações pouco se manifestam na sala de aula. (PENNA, 2003, p. 76).

Estes seriam alguns dos desafios a serem enfrentados para a inserção da música e das outras áreas artísticas no currículo escolar de forma satisfatória e significativa para os estudantes. Cabe ressaltar que o ensino médio tem sido desafiador também para outras disciplinas. Algumas dificuldades são comuns para professores de outras áreas no sentido da estruturação do currículo, adequação de espaços e a compreensão dos

comportamentos dos estudantes. Por essa razão, diversas pesquisas estão sendo feitas a fim de compreender estes desafios.

Na área de educação musical, as pesquisas sobre ensino médio ainda são em pequeno número. Del-Ben (2011) realizou um levantamento dos objetos de estudos dos artigos das Revistas da ABEM e constatou que dos 217 artigos publicados nos vinte números dos periódicos entre os anos de 2000 e 2010, 81 deles, número correspondente a 37,3% da produção total, tomam a educação musical escolar como objeto de estudo, de modo central ou periférico. Somente 58 (71,6%) dos 81 artigos analisados explicitam o nível de ensino a que se referem em seus elementos pré-textuais. O ensino fundamental é o nível mencionado com maior frequência, principalmente os anos iniciais. O ensino médio é explicitamente citado somente em oito trabalhos, embora sempre associado a outros níveis. Del Ben também destaca que nestes trabalhos são raras as participações dos alunos:

Os elementos pré-textuais sinalizam que a educação musical escolar tem sido investigada principalmente a partir da perspectiva dos saberes escolares e dos professores, campos que são abordados, respectivamente, em 55,6% e 44,4% do total de 81 trabalhos analisados. A perspectiva dos alunos está presente, de diferentes modos, somente em 18,5% dos trabalhos (DEL-BEN, 2011, p. 5).

Estes dados indicam, de certa maneira, que a educação musical no ensino médio brasileiro está em um processo de fundamentação no qual professores e pesquisadores estão construindo conceitos e estabelecendo metodologias para um ensino adequado à esta faixa etária.

2.2.1 O caderno de expectativas de aprendizagem na elaboração do currículo de arte no ensino médio no Paraná

No ano de 2011, iniciaram-se discussões para elaboração de um Caderno de Expectativas de Aprendizagem, como documento complementar às Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. O documento foi discutido na Semana Pedagógica de 2011 e, para a sua elaboração, contou com a participação de 11.720 contribuições de professores e de técnicos-pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação. Justifica-se a elaboração do documento pela necessidade de uma orientação para os professores traçarem seus objetivos pedagógicos, com a finalidade de sugerir o que cada aluno deve saber ao final de cada ano. A sugestão do Estado é que cada professor possa subsidiar seu Plano de Trabalho Docente, com este documento destacando a autonomia de cada professor em elaborar suas propostas pedagógicas.

Na disciplina de Arte são abordados conteúdos básicos das quatro linguagens artísticas: música, visuais, dança e teatro, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Rede Estadual:

Os conteúdos básicos para a disciplina de Arte estão organizados por área. Devido ao fato dessa disciplina ser composta por quatro áreas (artes visuais música, teatro e dança), o professor fará o planejamento e o desenvolvimento de seu trabalho, tendo como referência sua formação. A partir de sua formação e de pesquisas, estudos, capacitação e experiências artísticas, será possível a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas. (PARANÁ, 2012, p. 88).

Vê-se na citação anterior que o professor é incentivado a ter como referência a sua formação e os conteúdos são organizados por áreas. Porém, o documento considera a possibilidade de o professor abordar outras áreas artísticas além

de sua especificidade. Também considera que as experiências artísticas, estudos e formações poderiam dar ao professor subsídio para tal abordagem. Entretanto, como pode ser visto a seguir, no documento está claro que essa seria uma sugestão para o professor e não uma obrigatoriedade, sendo realizada apenas quando possível.

Dessa forma, o professor deve trabalhar em busca da totalidade do conhecimento em arte, cumprindo com os conteúdos básicos da sua formação e relacionando-os com os conteúdos das outras áreas, quando possível. (PARANÁ, 2012, p. 7).

Neste documento também há um destaque para a lei 11.769 (BRASIL, 2008), estabelecendo que os conteúdos de música são obrigatórios em todos os anos da educação básica. Todavia, considerando a orientação citada anteriormente, pode-se concluir que um professor com outra formação artística só poderia trabalhar esses conteúdos musicais caso fosse possível. Desta forma, a obrigatoriedade da música fica comprometida na prática, pois muitos professores poderiam se sentir desobrigados ou despreparados para a sua inserção no currículo escolar.

Na DCE do Paraná, os conteúdos são organizados a partir de uma ordem numérica, mas há uma orientação que essa seria apenas uma forma organizacional, sem a intenção de estabelecer uma sequência fixa de conteúdos. Cabe ao professor, de forma autônoma, escolher a melhor forma de abordagem dos temas citados, que começam no sexto ano do ensino fundamental e terminam no ensino médio. O conteúdo do ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, não está dividido em anos letivos, existe apenas a sugestão de um único conjunto de conteúdos, sem especificar o ano que estes conteúdos seriam abordados.

A presente pesquisa tem como foco o ensino de música no ensino médio e a revisão das DCE privilegiou os conteúdos de

música presentes naquele documento. Os conteúdos estão organizados em forma de tabela, sendo a primeira coluna dedicada aos conteúdos estruturantes divididos em: elementos formais, composição, movimentos e períodos e expectativas de aprendizagem. Excertos deste documento podem ser consultados no Apêndice A deste texto.

Elementos formais da área de música estão citados nas DCE do Paraná a partir dos seguintes conteúdos: altura, duração, timbre, intensidade e densidade. Na composição, os conteúdos apresentados são: ritmo, melodia, harmonia, escalas modal, tonal e fusão de ambas, gêneros (erudito, clássico, popular, étnico, folclórico, pop, entre outros) e as técnicas (vocal, instrumental, eletrônica, informática improvisação). Quanto aos movimentos e períodos encontram-se: música popular brasileira, paranaense, indústria cultural, engajada, vanguarda, ocidental, oriental, africana, latino-americana.

Apesar deste documento ter sido elaborado por um grupo de professores, muitos docentes afirmam que a quantidade de conteúdos pode ser excessiva quando algumas escolas contemplam a disciplina de Arte em apenas um dos anos do Ensino Médio. Todavia o documento apenas sugere os conteúdos apontados, sem colocá-los como uma exigência a ser rigorosamente cumprida.

Foram pensadas para a Educação Básica/Ensino Médio expectativas de aprendizagem relacionadas aos conteúdos já trabalhados no Ensino Fundamental. Reiteramos que o professor deverá fazer o seu planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos a partir de sua formação, bem como a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas, buscando a relação que existe entre os diversos campos do conhecimento. É importante destacar a obrigatoriedade de se trabalhar os conteúdos de música, segundo a Lei n. 11.769/2008, em todos os níveis da Educação Básica. (PARANÁ, 2012, p. 12.)

Um outro ponto questionável é a ideia de que no Ensino Médio deva se ensinar preferencialmente a História da Arte, com raros momentos de prática artística, centrando-se no estudo de movimentos e períodos artísticos e na leitura de obras de arte, ou audição musical. As DCEs propõem que o docente adote outra postura metodológica que oportunize ao aluno uma compreensão da totalidade da arte como forma de conhecimento, ideologia e trabalho criador.

A DCE da mesma maneira apresenta a concepção de arte como fonte de humanização que incorpora as três vertentes das teorias críticas em arte: arte como forma de conhecimento, arte como ideologia e arte como trabalho criador, por reconhecê-las como aspectos essenciais da arte na sua complexidade de produto da criação humana. Todavia, isso não indica que a escola deva pretender apenas a formação de artistas, mas como ambiente democrático deve tornar acessível o conhecimento e a experimentação a todos os alunos, sem exceções. Por isso a atividade referida nesta pesquisa, embora tenha caráter pedagógico por ser desenvolvida na escola, busca o aprimoramento musical/vocal dos alunos. Não há o compromisso de cumprir-se uma programação curricular escolar, mas também não se trata de um grupo cujo objetivo se limite à *performance*.

Esta proposta pretende dialogar com as propostas das diretrizes curriculares, com atividades extras que se conciliem com os conteúdos trabalhados em sala de aula, tornando-a assim uma proposta complementar ao currículo de Arte no Ensino Médio do Colégio Polivalente.

2.3 O CANTO CORAL COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Historicamente, o canto marca a educação musical brasileira dos anos 30 e parte dos 40 do século XX por meio do programa educacional instaurado por Villa-Lobos, conhecido

como Canto Orfeônico. Esta atividade era obrigatória em todas as escolas e foram organizados cursos para a formação de professores, além de um material didático contendo repertório coral. Este Guia Prático, como assim era chamado, continha canções do folclore brasileiro podendo ser utilizado tanto para a prática individual como para o coletivo. Compreende diversas formas de execução: coro, instrumento e solista, ou conjunto instrumental.

O Canto Orfeônico foi praticado até o final da década de 1950 e segundo Penna (1990), a atividade de canto coral “no Brasil, expandiu-se amplamente com a ação de Villa-Lobos com o canto orfeônico” (p. 68).

Villa-Lobos tinha como principal propósito de seu projeto a expansão do canto coral na escola, entretanto haviam outros objetivos a serem alcançados através do canto orfeônico, dentre eles: educar musicalmente a nação, democratizar o acesso à música, valorizar o folclore nacional, elevar o nível cultural da população e desenvolver a disciplina e o civismo.

Fonterrada (2005) aponta que Villa-Lobos baseou seu sistema de ensino na metodologia utilizada por Zoltán Kodály, que tem como a prática pedagógica central o canto coletivo:

Recurso preferido por Kodály em seu método de musicalização, é um excelente meio para a prática musical coletiva, até mesmo economicamente, pois cada criança traz em si seu próprio instrumento – a voz. (FONTERRADA, 2005, p. 185).

Para Silva (2011) a proposta pedagógica de Kodály envolve três tipos de materiais musicais: canções e jogos infantis cantados na língua materna; melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações); temas derivados do repertório erudito ocidental” (p. 57). Fonterrada (2005) aponta características comuns entre o método de Villa-Lobos e o método Kodály, como o uso das canções folclóricas e

democratização do ensino de música através do canto.

Após esse período, a partir da década de 1970, vive-se a implementação e as consequências da Educação Artística e, ainda que o canto tenha permanecido em atividades de algumas aulas de música das escolas públicas, o seu lugar não é mais o mesmo no currículo e na educação brasileira. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas, sem especificar que artes comporiam o currículo escolar. Em 2008 é aprovada a Lei 11.769, que estabelece que o conteúdo de música deve ser obrigatório na disciplina de Artes e, com isso, o cenário da educação musical tem sido modificado pouco a pouco.

Fonterrada (2005) também ressalta o educador Edgar Willems que considerava que toda criança poderia aprender a cantar antes mesmo de começar a falar, para ele “toda criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música e a organizá-los como experiência musical” (p. 126). Já Willems tinha como centro de sua prática pedagógica o cantar, enfatizando a melodia como “o elemento primaz”. Utilizando de canções populares tradicionais, canções simples para principiantes, canções que preparam para a prática instrumental, canções de intervalos, canções para cantar com mímica, canções ritmadas e canções improvisadas (PAREJO, 2011, p. 103 - 104).

Outro educador que podemos enfatizar é o compositor Carl Orff que de acordo com Fonterrada (2005) propunha “uma música que envolvesse fala, dança e movimento, partisse do ritmo e servisse de base à educação musical da primeira infância” (p. 147), inserindo em tal proposta, o canto e prática instrumental, no qual enfatiza o uso de canções folclóricas, jogos e brincadeiras próprias do universo infantil. Estes educadores destacam a voz como principal instrumento na aprendizagem musical, ampliando assim a prática do canto coral nas escolas. A partir destes métodos, que são considerados fundamentais para a implantação da educação musical no ensino básico,

encontramos outros autores que também destacam a voz como principal instrumento nas primeiras praticas musicais, como Tafuri (2000). Este pesquisador afirma que: “A prática do canto está difundida em todas as culturas, apesar das diferentes características entre elas, uma vez que se trata de uma atividade profundamente humana, cultural e social” (p. 53).

Green (1986) aborda o canto como uma prática musical de jovens. A autora coloca que esta é possível de ser vivenciada por qualquer um, sem fazer distinção entre o cantar, o cantarolar, propondo que esse termo fosse interpretado conforme a experiência de cada jovem. A prática do canto, conforme a autora, não se define em termos de valores, mas sim em termos de prazer. Dessa forma, os jovens sentem-se autorizados a externar pelo canto ou pelas canções o que sentem.

O canto coral, como forma de interação social, também deve ser considerado, pois devido ao número crescente de coros voluntários em diversas regiões do Brasil, autores como Chiarelli e Figueiredo (2010), e Dias (2008) destacam que é necessário expandirmos a visão quanto aos aspectos socioeducativos do coro com uma flexibilização de repertórios que abranjam as diversas concepções do cantar.

Costa (2009) afirma que “a maioria dos coros juvenis brasileiros é grupo extraclasse de escola pública ou particular” – logo, continua o autor – “é preciso haver, por parte do regente, a aceitação e/ou o entendimento da proposta da direção da escola ao qual o coro pertence”. Isso se deve ao fato de que as aulas de música curriculares podem abordar diversas modalidades musicais. E a dedicação ao canto coral extraclasse por alunos que optam por participar voluntariamente pode trazer resultados mais satisfatórios do que uma imposição curricular.

Dias (2012) discutindo sobre a prática coral, afirma:

A prática coral torna-se possível a partir do agrupamento das pessoas que dela participam de modo contínuo e regular. Portanto, para se tornar factível no processo e nos resultados a que se

propõe, é necessário o ingresso, a assiduidade e o compromisso das pessoas para trazer resultados musicais que fazem parte da sua própria condição de existência. (p.133).

É importante que se analisem as diversas razões que poderão motivar alunos de diferentes escolas a participarem de um coral. Mathias (1986) enfatiza que “pessoas que se reúnem em um grupo, têm as mais variadas motivações. Portanto, é importante refletir sobre os comportamentos, motivos e necessidades do ser humano” (p. 22). Alguns fatores sociais poderão motivar os alunos de uma escola a aderirem à prática coral como por exemplo: estar mais tempo com amigos, a oportunidade de representar a escola em eventos trazendo um destaque entre os demais colegas ou um espaço para aperfeiçoar sua prática musical.

Costa (2009) ressalta que é necessária uma estratégia para deixar a atividade atrativa para os alunos, pois muitos deles podem ter uma visão distorcida e até mesmo certa resistência ao canto coral e atribui isso a diversos fatores como a relação dos alunos com o canto orfeônico, religiosidade ou o rótulo de que o canto em grupo seja algo infantil. A autora também ressalta a manutenção da divulgação devido à possível rotatividade de pessoas no canto coral:

Existe uma grande renovação anual ou mesmo semestral no coro juvenil. Tal rotatividade se dá, em parte, pela inquietação inerente à adolescência. Contribui para essa inconstância também o senso de responsabilidade perante provas e a pressão para o desempenho no vestibular por vir. Por conseguinte, a constante divulgação possibilitará a entrada de novos cantores, compensando a natural saída descrita acima. (p. 6).

Figueiredo (1990) destaca o ensaio como possibilidade de construção do conhecimento musical em que o regente também tem o papel de educador:

Os regentes devem se lembrar de sua função educacional. Através desta reflexão haverá maiores possibilidades de desenvolvimento consistente do conhecimento musical, que conduzirá, seguramente, ao aprimoramento da prática coral. (FIGUEIREDO, 1990, p. 90)

Mathias (1986) afirma que “cabe ao regente coral realizar o papel de educador musical com os seus coralistas” (p. 32). Zander (2003) destaca que o regente deve desenvolver a habilidade de educar musicalmente o seu grupo, desenvolvendo uma metodologia de ensino que proporcione que os conteúdos musicais sejam compreendidos pelos cantores de forma eficiente.

Teixeira (2005, p. 11) declara que “ainda são escassos os estudos que examinam a formação e a atuação do educador musical/regente inserido em diferentes espaços”. Por isso acreditamos que esta pesquisa vem ao encontro desta necessidade de reflexões sobre a atividade coral como um espaço onde ocorre educação musical e muitas pessoas podem desfrutar desta vivência educacional.

A partir desta revisão de literatura, fica evidente que o canto coral se configura num espaço coletivo de interações, desenvolvimento e aprendizado. Além disso, o canto em grupo está diretamente ligado à construção de relações cooperativas e ao contexto cultural do aluno. Podemos dizer, então, que a participação no coro não contribui apenas para a aprendizagem musical em si, mas com toda uma rede de significados construídos no mundo social.

2.4 A VOZ NA ADOLESCÊNCIA

Quanto à mudança vocal na adolescência há muitas afirmações contraditórias entre pesquisadores, professores e regentes, porém é perceptível o crescimento no número de pesquisas realizadas sobre o tema, esclarecendo alguns pontos relacionados à mudança vocal feminina, estágios da voz e a imprescindível necessidade de conhecimento específico do professor/regente sobre a voz adolescente e quais os benefícios que as aulas de canto coral trariam para esta faixa etária.

Durante o processo prático deste estudo, muitas dúvidas surgiram quanto à escolha de repertório adequado à tessitura vocal das meninas e principalmente dos rapazes. Sentia-se a responsabilidade de não propor algo que pudesse prejudicar a saúde vocal dos participantes, uma vez que a maioria deles se propôs a cantar em um coral pela primeira vez. Foi necessário buscar na literatura temas como, metodologias de canto, currículos de cursos de canto para jovens, extensão vocal, tessitura, entre outros, e foi perceptível que ainda há uma necessidade de pesquisas na aplicação deste conhecimento.

Mendonça (2011) ao citar Friar (1999), declara, em seu histórico sobre mudança vocal e o canto dos adolescentes, que nos corais dentro da igreja, onde apenas os homens podiam cantar, os meninos, ao iniciarem a mudança vocal eram instruídos a parar de cantar até que a voz atingisse um estágio de maturidade. Para eles, cantar durante a adolescência poderia ser prejudicial ao cantor. Porém, no início do século XX, professores de música da Europa conhecem a metodologia das escolas públicas americanas em que jovens de todas as idades poderiam permanecer nos corais, mesmo aqueles em mudança vocal, pois havia uma adaptação do repertório às necessidades vocais dos alunos.

A pesquisa do maestro Duncan McKenzie, feita em 1955, observou e registrou o trabalho prático de treze professores norte-americanos. Destes registros de McKenzie

surgiu um guia para professores de corais de adolescentes chamado “Através da mudança” que introduziu o conceito de estágios para as vozes em puberdade. McKenzie apresentou neste guia o plano alto-tenor, afirmando que a voz passa por uma mudança gradual, em que notas graves aparecem na extensão enquanto que notas agudas desaparecem gradativamente. Neste guia, ele apresenta um modelo de testes individuais para estudantes baseado nas mudanças de atitudes e históricos familiares.

Em 1965, Irvin Copper, também citado por Mendonça (2011), professor de música de escola pública do Canadá, escreveu um trabalho intitulado *Teaching Junior High School Music: general music and the vocal program*, onde apresentou um teste vocal para corais que sugeria ao regente que andasse entre os garotos do coral enquanto estes cantavam, e identificasse os que estavam soando uma oitava abaixo da extensão do soprano. Tocando os ombros destes, solicitava que parassem de cantar. Cooper cria o termo “oitava ilusória” ou o chamado “falso barítono”, que ocorria quando tons muito agudos dos meninos que estavam mudando de voz davam a impressão de que estes estavam cantando uma oitava abaixo do nível em que realmente estavam.

Alguns autores, como Greene (1989), apontam a influência de questões psicológicas e fisiológicas para a classificação vocal de adolescente, afirmando que a laringe dos meninos aumenta em comprimento e largura até a fase adulta, enquanto que a laringe das meninas aumenta apenas em comprimento. O peito e as áreas de ressonância na cabeça aumentam de tamanho e a capacidade respiratória também aumenta, até a fase que a voz começa a soar como adulta.

Pinho e Pontes (2001) destacam a importância da técnica vocal para o desenvolvimento muscular desde a mais tenra idade com um repertório adequado e sugerem que a discussão sobre a pedagogia da voz na adolescência seja abordada com mais

frequência nas pesquisas acadêmicas. Sobre isso Friar (1999 apud MENDONÇA, 2011) afirma:

Professores devem continuar a examinar a emissão, evolução e aperfeiçoamento do canto, encorajando compositores e editores a continuar produzindo materiais e peças que capacitem vozes de estudantes, homens e mulheres, a sentir conforto com seu maturamento vocal e continuar cantando na fase adulta. Estudantes de hoje podem se beneficiar com o canto durante a mudança, pela orientação de professores preparados para dar a eles uma boa e pesquisada educação musical contemporânea em cada estágio do seu desenvolvimento vocal. (p.29).

Baê (2002) define tessitura como um conjunto de notas que o cantor executa com homogeneidade e declara que extensão vocal são as notas emitidas além da tessitura e é necessário que o professor/regente não classifique as vozes pela extensão com cantores iniciantes, pois o aluno poderia fazer um esforço vocal inadequado. A autora considera o registro como a região central de uma tessitura, e que para o aluno iniciante o ideal é vocalizar apenas o registro médio e ir expandindo para a tessitura aguda ou grave gradativamente de acordo com o processo de aprendizagem. Mendonça (2011) declara que o termo registro não é utilizado por muitos professores, mas é substituído por vários outros termos como: voz de peito, voz média e voz de cabeça (para mulheres), voz modal, de cabeça e falsete (para homens).

Sobre este tema, Mendonça (2011) diz:

Todos os parâmetros avaliados pelo professor são capazes de auxiliar na classificação e definição do estágio em que se encontra a voz do aluno. Esta definição é importante, pois, a partir dela, o professor poderá estabelecer exercícios técnicos e repertórios adequados, bem como

zelar pela correta localização do aluno em conjuntos vocais. (p.16).

É preciso também que o professor tenha paciência neste processo, pois além da fisiologia, os fatores psicológicos e sociais interferem diretamente no desenvolvimento vocal do adolescente.

Não se deve trabalhar a voz do adolescente com pressa, pois o trabalho vocal deve ser adequado ao que as estruturas dos jovens sejam capazes de realizar e, mesmo que estas possam estar fisicamente prontas, fatores psicológicos podem interferir no progresso da voz. (ZAKER, 2000, p. 22 apud MENDONÇA, 2011 p. 26).

Essas definições são importantes para nortear o trabalho do professor com cantores iniciantes e principalmente com vozes adolescentes, pois, muitas dúvidas surgem no processo de elaboração dos arranjos vocais. É preciso ter atenção para perceber as limitações dos alunos e deixá-los confortáveis para falar sobre as suas dificuldades ao cantar, porque é através delas que se pode construir uma prática pedagógica que motive o aluno a continuar cantando, uma vez que muitos chegam ao coral dizendo que são desafinados e não têm talento para cantar. É preciso desmistificar o canto, afirmando que todos são capazes, tornando este processo de ensino e aprendizagem prazeroso e acessível. Alguns autores como Costa (2002) e Mendonça (2011) declaram que é necessária uma adaptação do repertório à extensão vocal dos adolescentes e esta adaptação pode contribuir para que o jovem alcance potencial vocal de maneira natural e quanto maior a compreensão do professor neste processo mais consolidado será o trabalho musical.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Investigar uma ação educacional apresenta um amplo desafio, pois anseia compreender a realidade da qual o ser humano é protagonista. Neste trabalho, o sujeito pesquisado é o adolescente, que por razões fisiológicas, psicológicas e sociais, está suscetível a constantes mudanças de comportamento que podem influenciar consideravelmente os resultados de uma investigação pedagógica. Desta maneira, a prática educacional em questão torna-se um fenômeno social que provoca indagações sobre os envolvidos e o contexto analisado. Gatti e André (2010) consideram como fenômenos sociais tudo o que compõe as interações e influências recíprocas. Para tais autores, isso

significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. (...) Este campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 12-13).

Durante as ações educacionais, surgiu naturalmente um espaço interacional onde os participantes puderam refletir sobre o objeto de pesquisa, permitindo a construção de concepções que proporcionaram novas atitudes no ambiente investigado, neste caso, a escola. Devido a esta interação entre pesquisador, sujeitos pesquisados e ambiente, essa pesquisa caracterizou-se como qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p. 6), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

É necessário entender que o procedimento metodológico desta pesquisa foi um momento de composição de informações

em que a professora/pesquisadora, sustentada pela fundamentação teórica, avançou de forma empírica em um processo dinâmico de surgimento de novas ideias no fluir do trabalho. Diante disso podemos denominar esta pesquisa como qualitativa por tratar de assuntos da realidade que não podem ser quantificados em razão de seus significados, percepções e atitudes que compõem os sujeitos pesquisados. Gonzalez Rey (1997) pontua que esta definição deve ir além de uma mera identificação da pesquisa como qualitativa, mas progredir em compreender o caráter subjetivo do processo de construção de conhecimentos que acontecem nas investigações, na medida em que procura maneiras de reconhecer a realidade pesquisada enquanto fenômeno educacional/social como um campo de inter-relações com inúmeras possibilidades.

Neste caso, é necessário que o pesquisador tenha cautela como sujeito da pesquisa que é, quanto aos seus posicionamentos e opiniões sobre os fatos ocorridos. A imparcialidade e a ética são valores primordiais para a veracidade das informações. Além disso, o pesquisador deve ser um facilitador do processo de construção do conhecimento durante as investigações, uma vez que, em se tratando de uma pesquisa educacional que tem o professor/pesquisador como autor e sujeito do conhecimento, sua responsabilidade torna-se ainda maior.

Em vista disso, alguns questionamentos surgiram no decorrer da escolha da metodologia desta pesquisa quanto à melhor maneira de realizar a investigação, para que não compromettesse a objetividade dos estudos propostos. Houve também uma preocupação no que concerne à fala autêntica e espontânea de professores e alunos no espaço escolar, e quais seriam os melhores meios de coleta de dados que fomentariam uma expressividade real do fenômeno educacional/social como objeto da pesquisa. Diante destas indagações algumas opções foram aparecendo no percorrer dos caminhos da pesquisa qualitativa que possibilitaram à investigadora averiguar como as

peças avaliam uma experiência, ideia ou evento; como conjecturam um problema, expressam suas opiniões, emoções e associam significados a estes.

Fatores como a interação entre os sujeitos pesquisados, a construção empírica do conhecimento, o fenômeno educacional como objeto de estudo, o professor/pesquisador como autor e sujeito da investigação, conduziram à metodologia da pesquisa-ação para a realização deste trabalho.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

De acordo com Moreira e Caleffe (2008), é difícil formular uma definição abrangente de pesquisa-ação devido à variação de sua utilização de acordo com o tempo, local e contexto. Porém, os autores oferecem uma definição convencional como ponto de partida: “a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos desta intervenção” (2008, p. 89).

Thiollent (2009) traz também uma definição semelhante:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 16).

Considerando a pesquisa-ação como um caminho metodológico em busca da solução de um problema coletivo, foi necessário pensar uma problemática para este trabalho que atendesse a demanda e os interesses de um grupo social, e não apenas os anseios pessoais da pesquisadora. Assim sendo, para a formulação da questão principal da pesquisa foi indispensável a compreensão das manifestações dos sujeitos do ambiente escolar, antes mesmo do início das atividades deste trabalho, a

fim de perceber que proposta poderia atraí-los para este processo. Moreira e Caleffe (2008) afirmam que a pesquisa-ação no contexto escolar deve ter como finalidade “sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou de melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias”.

Desta forma, foi importante analisar os diálogos informais dos alunos, professores e equipe pedagógica que apontavam uma aspiração coletiva quanto a ter na escola um espaço onde todos os sujeitos da comunidade escolar pudessem aprender e praticar música, além do ensino curricular. A partir disto, podemos considerar o que Moreira e Caleffe (2008) trazem como um dos os principais objetivos da pesquisa-ação no contexto escolar: “Introduzir abordagens adicionais e inovadoras ao processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e inovação”. (p. 92).

Uma vez que a prática extracurricular do canto coral no ambiente estudado não havia sido proposta em anos anteriores, sendo algo inovador para esta realidade específica, foi necessário considerar hipóteses contraproducentes, como por exemplo: não haver inscrições dos alunos; a evasão dos participantes comprometendo o prosseguir das atividades; a falta de apoio da equipe diretiva da escola para a realização da pesquisa, dentre outras suposições que foram inevitáveis diante da instabilidade que o ambiente escolar apresenta quanto ao calendário escolar, mudanças de gestão, comprometimento dos estudantes e greves.

Deste modo, alguns fatores como a cooperatividade e as inter-relações foram de extrema importância nesta pesquisa, uma vez que todos os sujeitos envolvidos foram voluntários e a construção empírica dos conhecimentos dependeria da disposição dos mesmos. Do mesmo modo, o diálogo com o núcleo de educação e a equipe diretiva e pedagógica tiveram alta relevância para a implantação deste projeto.

É importante ressaltar as classificações que Moreira e Caleffe (2008) trazem a essa metodologia. A pesquisa-ação pode ser chamada de: pesquisa situacional, pois preocupa-se em diagnosticar o problema em um contexto específico para resolvê-lo; pesquisa colaborativa, por envolver várias pessoas trabalhando com um único objetivo; pesquisa participativa, devido à interação direta e indireta de todos os envolvidos e, finalmente, autoavaliativa, considerando que as modificações são avaliadas de forma contínua, tendo como principal objetivo, melhorar a prática. Todas essas denominações são apropriadas a este trabalho, todavia, Thiollent (2009) aponta a preocupação de se distinguir a pesquisa-ação da pesquisa participativa:

Toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhores aceitos. (p. 17).

Posto isso, a “pesquisa-ação” pode ser considerada uma metodologia apropriada a essa pesquisa, pois propicia uma abordagem integrada da aprendizagem e o incentivo de atitudes positivas em relação ao trabalho pedagógico no contexto escolar tendo como principal executor o professor/pesquisador.

Sobre este envolvimento direto do professor/pesquisador com a pesquisa, Moreira e Caleffe (2008) destacam alguns benefícios. Um deles seria a ampliação da comunicação entre o professor praticante e os processos acadêmicos, proporcionando uma alternativa para solucionar problemas de sala de aula de forma direta e efetiva. Garcia (2009) destaca que: “A pesquisa

do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor” (p.177). Nesta pesquisa, o objetivo foi o aprimoramento das práticas pedagógicas a partir da atividade do canto coral na escola, oferecida para alunos do ensino médio. Portanto, a pesquisa-ação foi considerada adequada para o desenvolvimento deste trabalho.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

A metodologia desta pesquisa pode ser dividida em três etapas. A primeira delas foi dedicada aos processos de formação do coral na escola, desde as bases legais até o início das atividades propriamente ditas. As principais ações nesta etapa foram a análise de documentos referentes ao ensino de artes/música no ensino médio, a revisão de literatura, a elaboração do projeto prático, apresentação do projeto à equipe pedagógica da escola, divulgação e inscrição dos alunos. Durante a divulgação do projeto, os alunos foram comunicados sobre a participação na pesquisa, bem como sobre a necessidade da permissão para as gravações e fotos através da assinatura de um termo de consentimento pelos pais ou responsáveis.

A segunda etapa consistiu na realização dos ensaios do coral, que foram gravados em vídeo. Após cada ensaio foi feito, pela pesquisadora, o registro dos principais fatos ocorridos durante o ensaio em um diário de campo, utilizando, também, trechos dos vídeos gravados e fotos para discussão e análise posterior. Estes registros se tornaram uma fonte importante para o desenvolvimento da pesquisa, já que trazem elementos tanto técnicos e pedagógicos com relação aos ensaios, mas também trazem aspectos referentes às atitudes, às reações e ao impacto da experiência do coral para os alunos participantes.

Na terceira etapa foi feita outra coleta de dados para verificar as concepções dos alunos e seus envolvimento na

atividade por meio de entrevistas semiestruturadas em grupos de discussão. A entrevista semiestruturada, de acordo com Flick (2004), traz flexibilidade a uma conversação, partindo de um roteiro pré-elaborado que inclui temas a serem discutidos, oportunizando o esclarecimento das respostas, se necessário. O autor também considera essa técnica eficiente devido à economia de tempo e de custos. Além disso, destaca a possibilidade de reestruturação dos conteúdos nas entrevistas em grupos de discussão, na medida em que elas ocorrem.

Kitzinger e Barbour (1999, p. 20) afirmam que “qualquer discussão em grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente encorajando as interações do grupo”. Todavia, Patton (1990, p. 125) traz uma definição mais restrita, dizendo que “uma entrevista tipo grupo de foco é uma entrevista com um pequeno grupo de pessoas sobre um tipo específico” – logo, complementa o autor – os grupos são formados por seis a oito pessoas que participam da entrevista por um período de trinta minutos a duas horas”.

Weller (2010) diferencia grupo de discussão de grupo focal quanto à função do pesquisador na entrevista. No grupo focal, ele seria um facilitador do processo conduzindo o grupo na elaboração de respostas, e no grupo de discussão intervém o mínimo possível, permitindo que as experiências sejam narradas de forma reflexiva e não apenas a descrição dos fatos. Sobre a utilização desse método em pesquisas com jovens, Weller afirma que:

Como método de pesquisa, os grupos de discussão começaram a ser utilizados a partir da década de 1980, sobretudo nas pesquisas sobre juventude. Estudos clássicos da sociologia da juventude bem como da psicologia do desenvolvimento definem o *peergroup* como sendo o espaço de maior influência na formação e articulação de experiências típicas da fase juvenil. É principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas

no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações. (WELLER, 2010, p. 57).

Esse mesmo autor também apresenta algumas vantagens dos grupos de discussão na coleta de dados com jovens, como: os jovens sentem-se mais à vontade entre colegas da mesma faixa etária e utilizam o vocabulário cotidiano para responder, refletindo melhor a realidade; a discussão entre integrantes do mesmo meio social permite perceber detalhes que em uma entrevista individual não apareceriam; o grupo pode levar os integrantes a pensarem em algo novo reestruturando os conteúdos da pesquisa e o grupo pode corrigir fatos distorcidos ou interpretações que não refletem a verdade dos fatos. Sendo assim, considerando a faixa etária dos alunos pesquisados, esse método de coleta de dados foi escolhido por ser o mais adequado para essa pesquisa. O roteiro da entrevista foi elaborado em torno de dois temas: concepção de coral e relação social do adolescente com a música. Considerando o número de participantes do coral, foram feitos dois grupos de alunos para as entrevistas, utilizando-se como critérios a assiduidade nas atividades e o desejo de participar. O roteiro da entrevista, que foi realizada após dois meses de atividades do coral, está apresentado no Apêndice B.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Na análise de dados, foram consideradas as falas dos participantes nas entrevistas e os registros das observações feitos pela pesquisadora. Durante esta análise, foi necessária a classificação em temas/categorias que colaboraram para a melhor compreensão dos significados nos discursos e ações.

Optou-se por tomar como delimitador deste estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (2006) que são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do

material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase da pré-análise ocupou-se em organizar as ideias iniciais colocadas pela revisão da literatura, estabelecendo indicativos para a interpretação das informações coletadas. Esta etapa compreendeu a leitura geral do material eleito para a análise, neste caso, as entrevistas gravadas e posteriormente transcritas, e o diário de campo escrito pela pesquisadora.

Após esta primeira fase, iniciou-se a exploração do material, que consistiu na classificação e agregação das informações em categorias temáticas. Bardin (1977) define esta fase como a codificação por meio de recorte, agregação e enumeração, com base nas informações textuais representativas das características do conteúdo. Nesse momento, o texto das entrevistas e de todo o material coletado foi recortado em unidades de registro. Podemos denominar unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, os textos de documentos e as anotações do diário de campo. Por conseguinte, foram identificadas palavras chaves dando origem às categoriais iniciais agrupadas tematicamente. Fossá (2003) reforça que este processo indutivo é necessário para maior compreensão do sentido da fala dos entrevistados e as mensagens contidas nelas.

Por fim na terceira fase, chamada por Bardin (2006) de fase da interpretação, fez-se o tratamento dos resultados, através de análises comparativas do material coletado (entrevistas, documentos e diário de campo), ressaltando os aspectos concernentes ao que se propôs este estudo.

4 OS ENSAIOS NA PROPOSTA DE CANTO CORAL PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO POLIVALENTE/PR

As atividades de canto coral iniciaram no dia 22 de setembro de 2015, após a aprovação da equipe diretiva da escola em uma reunião para apresentação do projeto que autorizou a divulgação para a comunidade escolar. Cabe destacar a disponibilidade da equipe em auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa e a constante satisfação demonstrada com a ideia de um coral na escola. Sobre a formação de um coral em um contexto comunitário, Oliveira (2003, p. 5) afirma:

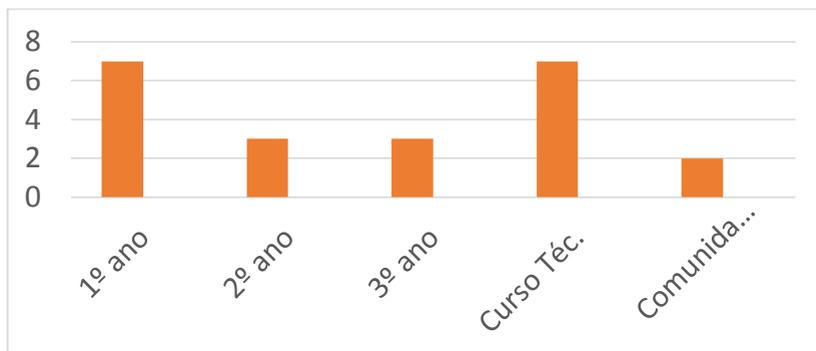
Fundar um coral [...], não remunerado, é coisa que geralmente começa depois de ter começado e que existindo uma comunidade ou associação ou firma comercial, ou seja que grupo for, algumas pessoas querendo cantar, motivam-se para a formação de um coral. Alguém toma a iniciativa, procura um regente e “vapt-vupt” está lançada a semente do coral.

Houve uma divulgação em todas as salas do ensino médio explicando para os alunos como seriam as atividades e que todos poderiam participar, pois no projeto não haveria seleção. Esta explicação foi necessária porque, segundo Costa (2009), é preciso que haja uma divulgação estratégica para despertar o interesse nos adolescentes para o canto coral:

O adolescente da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, sabe exatamente o que é um jogo de vôlei. Por conseguinte, a divulgação da “escolinha de vôlei” do colégio onde eu trabalho se resume, basicamente, a horários, vagas e preços. No entanto, em se tratando de coral, a visão distorcida ou a total ignorância da atividade faz com que o aluno não consiga dimensionar a proposta que lhe é oferecida. A

divulgação requer, portanto, cuidados e estratégias específicos. (COSTA, 2009, p. 83).

Nesta escola no ano letivo de 2015 o Ensino Médio continha três classes de 1º anos, três classes de 2º anos, duas classes de 3º anos e três turmas de ensino técnico integrado no período matutino, totalizando uma frequência média de 240 discentes. No primeiro encontro do grupo, dezesseis alunos compareceram, seis rapazes e dez moças. Um aluno trouxe o violão e se dispôs a tocar e um acadêmico da UEPG compareceu como voluntário para tocar teclado, o número de frequência nos ensaios durante o tempo deste estudo permaneceu entre 16 a 22 alunos. A seguir, temos o gráfico de alunos que permaneceram no projeto de acordo com suas séries escolares:



Fonte: A autora

Os ensaios foram planejados com a duração de uma hora, a partir do entendimento que um ensaio curto poderia ser mais produtivo para o aluno iniciante na atividade de canto coral. Este entendimento está em acordo com o que sugere Costa (2009):

Muitas vezes será o próprio estabelecimento (seja ele escola, igreja, clube ou condomínio) a ditar a frequência dos encontros de acordo com sua disponibilidade. O desenvolvimento do coralista está diretamente ligado à sua exposição

à prática musical, ao repertório, à técnica vocal, aos exercícios e ao treino durante os ensaios. De minha experiência, posso afirmar que mais valem ensaios curtos e mais frequentes do que ensaios longos com espaçamento entre eles. (p. 84).

Foram realizados 13 ensaios, 3 apresentações e uma saída técnica para assistir a uma apresentação do Coro Cidade de Ponta Grossa, com início dia 22 de setembro de 2015 e término dia 16 dezembro de 2015. O período de realização deste estudo teve que ser adequado ao calendário escolar, que foi modificado em função da greve dos professores do estado do Paraná que durou por volta de dois meses.

Sobre a rotina de ensaios, Schimiti (1997, p. 122 *in* Pruefer 2010) declara:

Denominaremos ensaio o trabalho rotineiro e progressivo desenvolvido com o coral. Esse dia-a-dia requer toda a atenção do regente. Se a repetição pode levar à perfeição, também é o caminho mais rápido em direção à monotonia. Os ensaios integram um processo. Logo, respeitam um tipo de ordenamento em que as partes estão vinculadas umas com as outras. O regente, porém, deve ter a preocupação de fazer de cada ensaio um encontro completo, com começo, meio e fim.

A partir desta compreensão foi necessário que a professora/regente se instrumentalizasse com ferramentas que poderiam dar suporte para as atividades, para não cair na monotonia causando desinteresse nos cantores adolescentes. O roteiro de atividades dos ensaios foi elaborado com base nos autores Mathias (1986), Zander (2003), Costa (2009), Mendonça (2011), Sobreira (2003) e Figueiredo (1990).

No entanto, verificou-se, durante a realização deste trabalho, que as atividades referentes aos procedimentos de ensaios para coral nem sempre são especificadas nos livros de

regência e na literatura que trata da prática coral. Diversas estratégias, técnicas, exercícios e dinâmicas de ensaio, nem sempre são compartilhados na literatura específica da área.

Diversos autores concordam quanto à importância da organização dos ensaios para um bom trabalho no canto coral. Sobre este assunto, Figueiredo (1990, p. 88) sustenta que:

A organização do ensaio pode contribuir efetivamente para a melhora das condições musicais dos corais. A escolha de repertório adequado, a preparação das diversas etapas do ensaio, a seleção cuidadosa de diferentes tipos de treinamento, a previsão de problemas e soluções para os mesmos, a avaliação sistemática das atividades do ensaio, são aspectos fundamentais para o bom funcionamento de um trabalho coral.

Zander (2003, p. 30) afirma que: “O regente deve, com sua técnica e conhecimento da literatura, saber entusiasmar e despertar cada vez mais o interesse do seu grupo”. No caso específico desta pesquisa, o entusiasmo dos estudantes era essencial para a manutenção do grupo. Como os alunos participaram voluntariamente, se houvesse evasão de um grande número de alunos, a continuidade do coral estaria comprometida.

O primeiro ensaio foi dedicado à interação inicial do grupo e esclarecimentos quanto aos objetivos do projeto de canto coral na escola. Neste ensaio foi proporcionado o primeiro contato com exercícios vocais e a partitura. Como os alunos eram de classes diferentes, foi proposta uma apresentação dos nomes com dinâmica rítmica onde todos faziam um ostinato (célula rítmica que se repete) e cada um falava seu nome com percussão corporal dividindo as sílabas.

Neste mesmo ensaio foi explicado aos alunos a importância da respiração diafragmática e o aquecimento vocal para uma boa execução do coral e nos primeiros exercícios os

alunos riam e tinham dificuldades de concentração, porém no decorrer dos ensaios eles se ambientaram com estas atividades e faziam com maior naturalidade.

Acreditando no canto coral como ambiente de aprendizagem, os ensaios foram planejados para ter a duração de sessenta minutos, uma vez na semana, com a seguinte organização do tempo:

- Roda de conversa ou jogo musical para integração dos alunos (15 minutos)
- Exercícios de respiração e aquecimento vocal (15 minutos)
- Estudo do repertório (30 minutos)

O roteiro de atividades programadas está no apêndice D deste trabalho e apesar dos ensaios serem planejados neste formato, foi necessário ter flexibilidade na execução deste planejamento, pois se tratando de alunos adolescentes, a dinâmica de ensaios precisa sempre estimular o interesse e o entusiasmo dos mesmos, motivando a permanência dos mesmos no coral. Como afirma Zander (2003, p. 30):

O regente deve, com sua técnica e conhecimento da literatura, saber entusiasmar e despertar cada vez mais o interesse do seu grupo, para que os ensaios em suas, muitas vezes intermináveis repetições, não se tornem monótonos, mas sejam fonte de renovação – apesar da repetição – e com isso levem a um gradativo aperfeiçoamento e maturidade.

Os alunos também puderam opinar sugerindo repertório e atividades para aperfeiçoar as performances musicais, alguns pesquisaram sobre corais em sites da *internet* e trouxeram as pesquisas aos ensaios para mostrar aos colegas e à professora. Sobre este tema, Prueter (2010) declara que:

Quando a responsabilidade entre o maestro e o coro é dividida, os cantores podem participar mais ativamente do processo de construção da performance do canto coral. Essa divisão de responsabilidades consiste no poder de mediação do maestro, que coloca à luz do coro os elementos que precisam ser modificados. Quando o coro assume a responsabilidade da performance musical sobre si e compreende o que deve ser realizado, o processo de mediação do maestro começa a trazer um sentido à execução musical. Além disso, os objetivos são atingidos por meio de um grande trabalho em equipe. (PRUETER, 2010, p.48).

O local utilizado para os ensaios do coral foi o salão social da escola, um espaço reservado para reuniões de pais e professores. Este local foi escolhido por ser o espaço mais amplo que a escola disponibilizava. Este salão social não contém isolamento acústico e fica na entrada do colégio em frente à secretaria. Por esta razão, durante a realização das atividades, era comum ver alunos e demais membros da comunidade pararem na porta e nas janelas para ouvir os ensaios. Muitos até pediam para entrar e assistir. De certa forma, isso contribuiu para a divulgação do projeto no ambiente escolar.

Apesar da equipe diretiva da escola ter demonstrado total apoio ao projeto, esta escola não dispõe de uma verba específica para cópias de partituras, por isso, a professora ficou responsável por fazer as cópias e a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) se responsabilizou pelas despesas das camisetas e o transporte dos alunos para uma das apresentações. Esta é uma dificuldade que muitos professores encontram nas escolas públicas quanto às atividades culturais que demandam um investimento que muitas vezes não se enquadra na especificidade das verbas educacionais. É preciso diálogo e engajamento por parte do professor e da comunidade escolar para que as atividades não fiquem comprometidas por falta de investimento. Infelizmente, muitas atividades deixam de ser

realizadas por causa das dificuldades financeiras. Finck (1997) constatou que a falta de amparo do poder público pode desestimular as escolas e a comunidade contribuindo para a descontinuidade de atividades musicais.

A confecção das camisetas foi uma sugestão da direção da escola que acreditava que isso poderia dar uma identidade ao grupo e incentivar os alunos a participarem. Em função disto, em um dos ensaios os alunos escolheram a cor e os símbolos que seriam utilizados para a confecção das camisetas.

Além dos ensaios, foram programadas três apresentações: a primeira realizada em homenagem aos professores no dia 14 de outubro de 2015; a segunda na Amostra Regional do Núcleo de Educação no dia 18 de novembro de 2015, e a terceira para o encerramento do ano letivo no dia 16 de dezembro de 2015. Além destas 3 apresentações, foi realizada uma saída técnica para assistir ao concerto do Coro Cidade de Ponta Grossa. Esta saída foi planejada em razão da maioria dos alunos que participaram do projeto nunca terem assistido à apresentação de um coral profissional com a finalidade de ampliar a concepção de canto coral dos mesmos e estimulá-los a apreciar eventos culturais da cidade, esta saída técnica trouxe resultados positivos, pois na roda de conversa do ensaio após esta saída alguns alunos declararam o quanto haviam gostado de ir ao teatro e que desejavam um dia cantar como aqueles cantores profissionais.

O Coral Polivalente, este foi o nome escolhido pelos alunos para o grupo musical recém formado em virtude do nome da escola, fez sua primeira apresentação na escola em homenagem ao dia dos professores, o que gerou entusiasmo e comoção nos docentes, alguns comentaram em suas respectivas aulas o quanto gostariam que outros alunos se envolvessem nas atividades do coral

A segunda apresentação foi na Amostra Pedagógica do Núcleo Regional de Educação, neste evento todas as escolas estaduais da cidade são convidadas a inscreverem suas

atividades curriculares e extracurriculares que são apresentadas em um teatro da cidade, por isso, esta foi uma apresentação que necessitou de um apoio maior da Colégio Polivalente, pois foram confeccionadas as camisetas para os alunos e contratado um veículo de transporte para levá-los, que foi pago pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) do colégio. Os alunos ficaram muito ansiosos e ao chegar ao local ficaram assustados com a quantidade de pessoas que iriam assistir - los, todavia, os alunos se apresentaram com êxito e na roda de conversa pós apresentação declararam que apesar da ansiedade, gostaram da experiência.

A terceira apresentação foi para o encerramento do ano letivo que foi realizada em uma das igrejas no bairro da escola, este local foi escolhido devido ao fato do colégio não ter um auditório, também foram confeccionados cartazes e convites para que os alunos trouxessem convidados e neste dia houve uma considerável participação dos familiares e membros da comunidade escolar na plateia, era perceptível a alegria e entusiasmo em cada música executada, o repertório consistiu em apresentar todas as músicas ensaiadas pelo coral desde o início de suas atividades e os adolescentes também receberam um certificado simbólico de participação no projeto do canto coral. Neste dia os alunos aproveitaram a oportunidade para homenagear a professora com um vídeo gravado por eles que foi projetado em um telão, onde agradeciam pelo surgimento do coral e declaravam o desejo de continuidade das atividades.

As apresentações foram de extrema importância para a consolidação do grupo e a valorização do canto coral na escola. Elas trouxeram visibilidade ao projeto e contribuíram para que os alunos se sentissem valorizados neste processo. Porém, é importante destacar o papel relevante dos ensaios nesta pesquisa, concordando com Moore (1999, p. 48): “O ensaio torna-se o foco do processo de música coral, até mais significativo que a própria apresentação”. Durante os ensaios os alunos aprendem música e todos os aspectos importantes

relacionados à execução musical. A apresentação pode funcionar como o encerramento de um ciclo, uma amostra de todo um processo de ensino e aprendizagem, além de se constituir de forma também relevante no processo de desenvolvimento de um grupo musical.

Para esta pesquisa, o processo de aprendizagem vocal utilizado foi o de Chevitarese (1996), citado por Sobreira (2003), que considera que um aluno para aprender a cantar precisa:



Quando se trabalha com cantores iniciantes que ainda não leem partituras, pode-se considerar estas ações como sendo fundamentais para o aperfeiçoamento vocal. A partir delas, pode-se acrescentar a manipulação de símbolos musicais para favorecer o progresso do aluno. Sendo assim, desde o primeiro dia de atividades práticas, os alunos puderam manipular partituras mesmo não podendo ainda compreendê-las.

Trabalhar com uma música já conhecida pelos adolescentes pode parecer mais fácil; no entanto, se houver intenção de ensinar outra voz além da melodia, os alunos poderão apresentar dificuldades. Trabalhar com músicas desconhecidas pode estimular a percepção musical, ampliando a capacidade de aprendizagem do principiante. Foram entregues as partituras para todos alunos, considerando que o contato com este material pode ser essencial para aprendizagem musical dos alunos no canto coral. Sobre este tema, Figueiredo (2006, p. 23) afirma que:

Todo cantor de coro deve ter consigo sua partitura, mesmo que nada saiba sobre notas ou valores. A experiência demonstra que cantores permanentemente estimulados a ler música durante os ensaios desenvolvem essa habilidade de maneira espantosa.

Durante os vocalizes é natural que surjam algumas dificuldades para reproduzir as notas. Assim, o apoio de um teclado foi essencial para ajudar aqueles que necessitavam de algum tipo de referência diferente da voz.

Durante alguns ensaios, estrategicamente alguns alunos que não emitiam as notas corretamente foram colocados ao lado daqueles que ouviam, memorizavam e reproduziam com facilidade, e foi notável a melhora de afinação. Alguns até conseguiram emitir notas corretas sozinhos sem a ajuda dos colegas no decorrer das atividades.

Sobreira (2003, p. 23) define afinação como a capacidade de “estar de acordo com um determinado sistema, seja ele qual for”. A mesma autora ainda afirma que:

Afinar implica não apenas na reprodução correta das alturas das notas isoladas, mas também na compreensão da estrutura musical em que essas alturas se encontram; para afinar uma nota, a pessoa deve ser capaz de perceber sua função dentro do contexto musical embora, em geral, tal procedimento seja feito de maneira inconsciente. (SOBREIRA, 2003, p.23)

Para melhor compreensão quanto à forma mais adequada de buscar afinação em um coral de estudantes adolescentes, foi necessário investigar no histórico da mudança vocal o que os autores aconselhavam e indicavam como metodologia de ensino coerente às transformações fisiológicas desta faixa etária. Além do mais, havia uma preocupação por parte da pesquisadora, em não prejudicar o processo de muda vocal de seus alunos, mas auxiliá-los a compreenderem este processo natural da

puberdade. Nesta proposta de trabalho coral com adolescente, todos os arranjos foram adaptados para melhor emissão vocal, havendo trocas de tonalidades e reescrita de alguns fraseados nas músicas para que os cantores pudessem entoar as canções em uma condição confortável.

Esta adaptação também se faz necessária porque pude observar que nos dias de hoje há certo preconceito por parte dos adolescentes sobre o canto coral. Costa (2002) afirma que isso acontece devido a alguns fatores:

“(…) pelo fato de que o modelo da atividade tradicional nos remete ao canto orfeônico, à religiosidade da música sacra ou natalina, ou ao civismo dos hinos patrióticos. Além disto, o gosto da atividade pela faixa da terceira idade ou ainda a identificação como uma prática infantil, aliados à invisibilidade na mídia, em nada incentivam os jovens a perceberem no canto coral a possibilidade de veículo de expressão e prazer em sua faixa etária. Ainda, a forma ultrapassada de apresentação (uniformes pesados, nenhum contato dos cantores com a plateia, repertório distante do cotidiano deles), se somada aos argumentos anteriores, é uma explicação plausível para o distanciamento desse tipo de atividade do jovem urbano de hoje”. (p.24).

Por esta razão vemos, cada vez mais, um número menor de coros estudantis no Ensino Médio, na cidade de Ponta Grossa. Até então, segundo informações do Núcleo Regional de Educação, não havia nenhum coral que contemplasse esta faixa etária e todas as atividades de canto coral das escolas estaduais da cidade eram voltadas para o ensino fundamental e mantidas pelo projeto do governo federal Mais Educação.

Vemos que é necessária certa disposição do professor em tornar esta atividade atrativa diante de tantos conceitos distorcidos sobre a prática coral. Oliveira (1995, p. 6) afirma que

“a prática coral com juvenis ocorre com a adaptação de repertório de coro adulto ou infantil. “Costa (2002) também menciona que seria necessário compreendermos que coro juvenil não é um coro de ”crianças que cresceram”; e arremata afirmando que, por conseguinte, “o repertório deverá ser específico, bem como a sua linguagem. O estilo do coro naturalmente determinará o repertório a ser escolhido” (p. 22).

Diante disso, muitos docentes podem se sentir perdidos, pois além das questões fisiológicas da voz adolescente que exigem atenção diferenciada, o cantor precisa se identificar com o repertório como vimos em um dos capítulos anteriores sobre a música como fator social na vida dos jovens.

Sobreira (2003) declara que apesar da infância ser o período mais propício para a aprendizagem musical, a fase adulta pode gerar bons resultados, pois já existe uma consciência para perseguir objetivos definidos. Isso foi perceptível em alguns adolescentes que apesar de apresentarem problemas de afinação, esforçavam-se para poder acertar as notas durante os ensaios. Alguns até cantavam de maneira incorreta, precisando ser corrigidos, porém era notável a vontade de acertar. A autora também menciona que as causas de desafinação podem ser reflexos de atitudes e rótulos que a pessoa recebe desde a infância por amigos, familiares e até professores. Por esta razão, é necessário que o professor tenha paciência e disposição para ensinar e não gerar ainda mais bloqueios no aluno que deseje cantar após a infância.

As músicas executadas neste período de análise foram escolhidas pelos alunos juntamente com a professora a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Nos primeiros e segundos anos do ensino médio são abordados alguns períodos da história da música, seus movimentos e principais artistas como: Tropicália, Jovem Guarda, Anos 80 e 90, logo, é esta a razão para que os períodos tenham sido utilizados como parâmetros. As partituras disponíveis também foram um fator relevante para a escolha do repertório. Considerando que a voz

na adolescência tem suas peculiaridades, os arranjos de fácil execução e adaptação tiveram prioridade, vale ressaltar que existem poucos arranjos disponíveis para coros adolescentes e cada grupo tem suas particularidades necessitando de uma adaptação de repertórios.

A música “É preciso saber viver” de Roberto Carlos foi executada em uníssono (uma só voz) e as demais músicas divididas apenas em duas vozes, sendo escolhidas as vozes mais agudas dos arranjos vocais devido à dificuldade de afinação de alguns executantes e o curto espaço de tempo entre as apresentações, todavia a professora explicou que no decorrer das atividades as músicas poderiam ser retomadas e assim que o grupo tivesse mais segurança poderiam cantar os arranjos vocais com três ou mais vozes. Alguns alunos também manifestaram a vontade de executarem músicas religiosas devido à proximidade das apresentações das comemorações do natal.

A música “*Syahamba*” foi escolhida por causa da sua origem africana em virtude de uma das apresentações do coral ser em uma amostra pedagógica que tinha como tema a cultura africana. As partituras utilizadas estão no Apêndice C deste trabalho.

4.1 A OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A PRÁTICA CORAL

Ao todo foram entrevistados dezessete alunos, divididos em dois grupos de discussão. O Grupo I foi composto por oito alunos e o Grupo II foi formado por nove alunos. Nos dois grupos participaram alunos considerados assíduos nas atividades do coral.

Todos os estudantes que participavam do coral foram convidados a participar do grupo focal. Compareceram aqueles que tinham vontade e disponibilidade para participarem das entrevistas. Foram realizados dois encontros, um com cada grupo de alunos, com uma duração média de cinquenta minutos

cada, ambos em novembro de 2015. As reuniões aconteceram em uma sala da escola utilizada para guardar os instrumentos musicais e outros materiais relacionados às aulas de arte. Os dias e horários foram escolhidos a partir da disponibilidade dos alunos, dentro das atividades da escola, considerando que as entrevistas foram feitas em horário de aula e os demais professores contribuíram dispensando os alunos para que pudessem participar. É importante ressaltar que os docentes foram avisados previamente e nenhum deles se opôs à liberação dos alunos.

Durante as entrevistas, foi utilizado um aparelho celular fixado em um local da sala para filmar desde a chegada dos alunos até o final das entrevistas. As reuniões foram feitas no dia 04 de novembro de 2015, sendo a primeira com início às 08:20h e com término às 09:10h e a segunda com início às 09:15, com término às 10:05h.

Para manter o anonimato dos participantes, os alunos foram convidados a escolherem um pseudônimo para ser usado no texto da dissertação. Os pseudônimos utilizados foram escolhidos pelos alunos ao final de cada entrevista.

4.1.1 Maneiras de ouvir música e suas funções

Quando questionados sobre a importância da música no cotidiano de cada um, algumas respostas foram comuns entre os dois grupos, como: “Música é tudo!” (John); “Ninguém é louco de viver sem música!” (Denise). Estas duas falas demonstram que para esses alunos a música é de extrema importância, e o ato de ouvir música é constante no desempenho das atividades cotidianas em diversas situações, como a vinda para escola, o retorno para casa e até na hora do banho.

Tratar da educação musical no ensino médio exige pensar sobre os adolescentes e suas relações com a música. Estas respostas dos alunos indicam que a música tem um relevante significado na vida desses jovens. E os trabalhos analisados na

revisão de literatura desta pesquisa apresentaram alguns apontamentos que orientaram a reflexão sobre a educação musical no ensino médio e também nas ações em sala de aula. Sobre esta temática Del Ben (2008) destaca:

Acredito que os estudos e pesquisas que vêm sendo realizados pela área de educação musical têm nos ajudado a conhecer cada vez mais e melhor a relação dos jovens com a música – jovens que, na escola, passam a ser tratados como alunos ou estudantes. E, por meio dessa relação, também temos compreendido melhor os jovens. (DEL BEN, 2008, p. 38).

As palavras “expressão”, “sentimentos”, “tristeza” e “alegria” estão presentes nas respostas dos dois grupos, como: “É... tipo... você tá triste, você tá cantando, se você tá feliz, você também está cantando” (Nicoly). Para alguns alunos, ouvir música também contribui para que possam compreender o que estão sentindo:

A música nos ajuda a entender melhor as pessoas (John).

Se expressar, a música me ajuda a me expressar. (Isadora)

Eu gosto porque me traz felicidade. (Yngrid)

Música é calma, é sentimento. (Elisa)

A música expressa todos os sentimentos, até a tristeza (Nicoly)

Não tem como viver sem música! (Luiza)

Tudo! Quando a gente ta inspirado a gente ouve, canta, dança! (John)

Música é vida! (Lucia)

Se a gente ta alegre a gente ouve uma música alegre e quando ta triste também (Daniela)

Ela expressa nosso sentimento (Márcia)

Não tem como explicar (...) música é tudo! (Eduardo)

Uma das justificativas para esta importância atribuída à música se encontra nas pesquisas de Palheiros (2006) e Silva (2008) que declaram que esta faixa etária gasta um tempo significativo do dia ouvindo música. Pelaez (2005) discorre sobre a representatividade da música na vida dos jovens da seguinte maneira:

Para os adolescentes, ela perpassa o cotidiano naquilo que ele tem de mais concreto e comum. É uma forma de passar o tempo, mas também de intensificá-lo com alegria. É da ordem da corporalidade, do fisiológico (...); é da ordem do entendimento (...); é da ordem do sentimento (...); é da ordem do coletivo (...); e da ordem da individualidade e da personalidade (PELAEZ, 2005, p. 80).

É importante destacar que o acesso aos aparelhos de tecnologia facilita e amplia as possibilidades da presença da música no cotidiano dos adolescentes, como percebemos na seguinte resposta de uma das estudantes: “Eu ouço música pelo celular quando estou na rua, mas quando vou pra casa eu ligo a TV e fico ouvindo os canais de música, eu não consigo ficar em casa no silêncio” (Márcia).

Uma das entrevistadas declarou que estava ouvindo música dentro da sala de aula, através do aparelho de celular, provocando risos nos demais. Isso ocorreu porque na escola pesquisada o uso do celular em sala de aula é proibido, porém, é inegável a dificuldade dessa proibição se efetivar, pois, o celular é cada vez mais constante na vida dos jovens. Autores como

Souza (2004) e Arroyo (2009) ressaltam a influência dos aparelhos eletrônicos na escolha musical e nas maneiras de ouvir música. Todavia, este assunto ainda está sendo debatido no cotidiano escolar com a finalidade de encontrar uma solução plausível a esta situação relacionada à proibição ou não do uso dos equipamentos eletrônicos na escola e na sala de aula, outros alunos também tiveram afirmações semelhantes como:

Quanto tempo por dia vocês ouvem música?
Vocês tem ideia? (Pesquisadora)

Eu tava ouvindo agora na sala com o celular!
(Márcia)

Maior tempo do dia! (Nicoly)

Chega em casa eu já começo a ouvir música
também (Isadora)

Na televisão também tem o canal de música, eu
ouço música até na hora do banho! (Willy)

Eu também, eu levo o celular sempre comigo pra
ouvir música. (Karla)

Eu não consigo ficar em casa no silêncio, eu
ouço o dia todo. (Daniela)

Umás oito horas por dia (Walter)

Quanto às maneiras de ouvir música, os alunos, em sua maioria, usam fones de ouvido constantemente. Alguns até deixam os fones expostos sobre as roupas. Nas entradas e saídas das aulas eles caminham ouvindo músicas nos fones e mesmo quando estão conversando em grupos estão com seus fones, cada um, ouvindo a sua música. Nos ensaios do coral quando queriam dar alguma sugestão de repertório, utilizavam o celular para mostrar as músicas que gostariam de cantar.

Dessa forma podemos identificar nos discursos e ações,

algumas das funções sociais da música estabelecidas por Merriam (1964): função de expressão emocional; função de prazer estético; função de divertimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de reação física; e a função de contribuição para a integração da sociedade.

Diante disso, pode-se afirmar que o uso das tecnologias contribui para o acesso a diferentes repertórios, podendo ser um aliado no processo de educação musical, desde que o professor saiba compreender os diferentes modos de se relacionar com a música dos adolescentes, e como a música pode influenciar na construção das identidades destes jovens.

4.1.2 Motivações para participar do Coral

Durante a realização desta pesquisa, havia, por parte da pesquisadora, certa insegurança quanto ao interesse dos adolescentes pelo canto coral. Costa (2009) aborda essa questão apontando que o professor/regente deve ampliar suas estratégias pedagógicas com a finalidade de atrair os adolescentes para o canto coral, desmitificando esta prática que, para muitos deles, é carregada de estereótipos e estaria relacionada apenas a contextos religiosos ou de pessoas adultas e idosas.

Por estas razões, decidiu-se investigar a motivação para os alunos se inscreverem no projeto extracurricular, considerando que, ao participarem do coral, eles não receberiam nenhum benefício curricular quantitativo, como notas extras no boletim, tornando a participação no projeto com caráter genuinamente voluntário. As motivações dos alunos foram consideradas não somente para os fatores que os levaram ao coral, mas também, aos elementos que os motivaram a continuar no coral ao longo do semestre letivo.

Eu sempre quis fazer música, mas eu queria que fosse assim, algo mais acessível, tipo assim, na escola (Isadora).

Aprender mais técnicas pra cantar, eu já canto na minha igreja, mas no coral eu aprendo (Denise).

Por causa do meu tio, minha família já vem de músico (Willy).

Eu queria muito continuar aprendendo música, mesmo no terceiro ano (Edson).

É bacana, *prof*, a gente conhece outros alunos e também sai para ver apresentações (Walter).

A partir das respostas dos participantes, podem ser sintetizadas três principais razões que levaram estes adolescentes a participar do canto coral extracurricular na escola: 1) oportunidade de aprender a cantar ou melhorar a prática de canto já existente; 2) incentivo ou história familiar; 3) interação social.

A oportunidade de aprender foi mencionada várias vezes e uma das alunas destacou que sempre quis saber cantar. Esta aluna não podia frequentar aulas de canto nas escolas particulares devido às condições financeiras da família. Segundo ela, participar de um coral na escola era a realização de um sonho.

Ao falarem sobre o que aprenderam neste período do coral, os alunos destacaram a consciência corporal através da respiração, os aquecimentos e a ampliação de repertório. Sobre a respiração, algumas respostas ilustram como os alunos se manifestaram: “Tem a questão da respiração também... nem sabia que tinha respiração certa pra cantar... agora já sei.” (Márcia). A respiração diafragmática foi citada por outros alunos também, como um aspecto importante aprendido na prática coral: “eu nem sabia que diafragma era pra respirar!” (Eduardo). Isso mostra que o canto coral como ambiente de aprendizagem também contribuiu para que o aluno tivesse uma melhor consciência corporal e postural.

Quanto ao aquecimento vocal, pode ser destacada a resposta de uma aluna que tem um laudo de dislexia e encontrou na atividade do canto coral uma forma de desenvolvimento da fala e inclusão social: “Pra mim é bom porque eu tenho problema de dislexia, eu falo errado, eu troco as palavras e me ajuda, quando a gente faz aquelas brincadeiras com a voz” (Ingrid). Ela compreendeu que os exercícios de dicção aplicados nos ensaios, auxiliam em suas dificuldades com a fala e denomina estes exercícios de aquecimento como “brincadeiras com a voz”. Percebe-se, então, que esta prática traz uma vivência significativa e representa também uma maneira de inclusão, pois a aluna não se sentiu impedida de fazer os exercícios, pelo contrário, viu neles uma oportunidade de aprendizagem.

Outros alunos se manifestaram sobre seu desenvolvimento vocal, evidenciando a importância desta prática coral para a consciência dos cuidados com a voz e melhor sonoridade do grupo. “É assim, na hora que a gente canta a primeira vez ou a professora mostra parece que vai ser muito difícil e depois na apresentação parece que saiu assim, natural” (Márcia). Neste sentido, a fala da aluna também reitera a noção que o regente/professor não deve ter receios de apresentar um repertório desafiador aos alunos, pois no primeiro contato com uma nova música é natural um estranhamento. Mas com os ensaios, é possível perceber que os alunos vão se familiarizando com as melodias, cantando de maneira natural, como a própria aluna afirma. Alguns alunos também consideraram que aprender novas músicas era um dos objetivos na participação do coral: “Eu vim com a ideia que ia ser música que eu não ouço, é isso, a gente tá aprendendo, abrindo a visão pra outros estilos.” (Isadora).

A ida ao teatro foi destacada por uma aluna quando questionada sobre o que aprendeu neste período que participou do coral: “Eu aprendi ir ao teatro, ver o coral e a orquestra, eu nunca tinha visto”. (Taís). Esta afirmação da aluna demonstra a importância da aquisição de novos hábitos com relação à

música. A prática musical forma executantes, mas também ouvintes, contribuindo para a educação musical na escola. Esta ida ao teatro tornou-se um fator relevante para a apreciação musical dos estudantes, e também pode fortalecer a ideia de formação de plateia e apreciação de eventos culturais.

Os alunos também fizeram relação entre as aulas curriculares de música e o coral extracurricular, destacando a parte prática da atividade extracurricular e sua integração com o currículo do ensino médio: “Na aula de música a gente tem uma outra visão das músicas, a gente começa a prestar mais atenção nos detalhes do que ouve; no coral a gente pratica o que aprendeu na sala” (John). A partir desta fala, verifica-se que a atividade extracurricular pode auxiliar no processo de aprendizagem do conteúdo curricular, sendo complementar e integrada ao currículo. Os alunos fizeram apontamentos quanto ao interesse como fator importante para a atividade coral, o que facilitou o processo de ensino e aprendizagem: “No coral a gente é mais focado, só vem quem gosta, na sala é muito geral, tem sempre os desinteressados que ficam atrapalhando”. (Lúcia).

O incentivo familiar também apareceu nas respostas como um fator motivador. Sobreira (2003) trata da importância da família na aprendizagem musical e sua influência na afinação dos indivíduos, apontando que ter alguém na família que toca um instrumento, participa ou já participou de um coral ou grupo musical, pode influenciar no desejo do adolescente de aprender música. Chevitarese (1996) afirma que pessoas que são encorajadas a cantar em casa terão mais liberdade e confiança para explorar a voz, sendo assim, poderão ter um interesse maior para estas práticas na escola.

E por último, mas não menos importante, um dos fatores motivadores da participação destes alunos no coral foi a interação social. Muitos autores abordam este tema e, conforme as afirmações de Bastian (2009), Figueiredo (2009), Fucci Amato (2007), Pereira e Vasconcelos (2007) o coral além de ser um ambiente de aprendizagem musical, é também um local de

interação social, podendo atender às necessidades sociais e até mesmo terapêuticas de seus cantores. Podem ser identificados vários destes elementos nos comentários dos alunos:

Antes todo mundo era separado, agora a gente se uniu, criou amizade (Regina).

É bacana, prof, a gente conhece outros alunos e também sai para ver apresentações (Walter).

É uma oportunidade muito boa, sabe, de você estar fazendo isso, ainda mais junto com outros alunos... é muito bom isso! (Isadora)

Eu acordo na terça animado porque tem coral e eu vou encontrar todo mundo (João)

Os aspectos socioeducativos do coral são abordados em diversas pesquisas (Chiarelli; Figueiredo, 2010; Souza 2009), apontando que o canto coletivo não se restringe apenas à afinação e performances, mas alcançam dimensões sociais, além dos resultados musicais.

Goffman (1975, p. 23) define a interação como a “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. O coral nesta pesquisa cumpriu uma função agregadora. Os alunos que procuraram participar das atividades tinham diversos motivos para se inscreverem, e este interesse comum uniu alunos de classes diferentes, que apesar de estudarem na mesma escola, ainda não se conheciam. Nas falas durante as entrevistas, ficou evidente que este era um fator importante para estes adolescentes.

Quando foram solicitadas ideias para a camiseta do coral, a professora do coral pediu que os alunos escolhessem três palavras que representavam o grupo. Das diversas palavras sugeridas, as escolhidas foram: Força, União e Música. Esta escolha evidencia que a participação nesta prática coral não se

restringiu apenas ao aprendizado da música, mas também à formação social destes jovens promovendo acolhimento, inclusão e amizades.

As Diretrizes Curriculares do Paraná consideram que “Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.” (PARANÁ, 2008, p. 14). Sendo assim, este trabalho propôs inserir o aluno do ensino médio ao canto coral respeitando as individualidades e limitações, por isso, em nenhum momento houve critérios de seleção para a participação dos alunos, todos aqueles que desejaram e se comprometeram a frequentar os ensaios foram aceitos sem restrições.

Uma situação peculiar ocorreu durante os primeiros ensaios: havia uma aluna que não cantava em nenhum momento, ficava apenas com a partitura na mão olhando os outros ensaiarem. Depois de frequentar alguns ensaios apenas observando, ela decidiu cantar, sem ninguém pedir. A aluna percebeu que era possível participar, todavia, diferentemente dos outros, necessitava de um tempo para compreender e se inserir no novo contexto e sua individualidade foi respeitada.

4.1.3 Sugestões e apontamentos

Ao final das entrevistas, os alunos foram convidados a falar sobre outros temas que considerassem relevantes e que também contribuíssem com sugestões para aperfeiçoamento do projeto de canto coral na escola. Dentre as sugestões, os alunos consideraram a possibilidade de haver um lanche nos encontros semanais e um ensaio com tempo maior ou mais um dia na semana: “Mais aulas prof, é muito pouco uma hora de ensaio, quando fica bom, acaba!” (Kely).

O desejo de ter mais aulas demonstra o significado positivo que esta atividade proporcionou aos alunos. Os ensaios foram mantidos uma vez na semana com duração de uma hora

devido à rotina escolar dos adolescentes do ensino médio, que precisam conciliar a atividade extracurricular com estágios, provas de vestibular, provas do Exame Nacional de Ensino Médio e treinos esportivos. Esta situação também foi discutida por Costa (2009) ao tratar da prática coral para adolescentes estudantes do ensino médio.

Os alunos de ensino médio são, constantemente, pressionados pelo conteúdo das demais disciplinas, além de trabalhos, provas e/ou recuperações em períodos específicos. O regente, portanto, deverá ter consciência da melhor época para marcar apresentações, ensaios extras ou qualquer outra atividade que requeira um total comprometimento do grupo. A atividade também deverá obedecer aos períodos de férias e recessos escolares. (COSTA, 2009, p. 02).

Os alunos também falaram sobre a vontade que tinham de que mais colegas participassem das atividades. Alguns deles gostariam de escrever uma música em conjunto para ser realizada por muitos alunos. Costa (2009) discute a importância de se compreender qual seria o papel do coral para os adolescentes, para que esta experiência fizesse sentido para eles.

Se for possível compreendermos o que é coral para um adolescente ou jovem, teremos a possibilidade de refletir sobre a atividade e talvez assim buscar caminhos para obter novos cantores dispostos a experimentar o canto em grupo. (COSTA, 2009, p.05).

Na experiência realizada nesta escola de ensino médio, os resultados foram positivos, como destacado pelos alunos, sugerindo que os caminhos adotados foram satisfatórios e cumpriram funções importantes para estes alunos que participaram do grupo. Figueiredo (2006, p. 17) diz que “a

atividade coral é associativa por excelência, sendo um trabalho em equipe, que, bem conduzido, prepara indivíduos para uma convivência positiva em sociedade”. Esta convivência positiva foi evidenciada ao longo do processo de funcionamento do grupo desta escola de ensino médio, aproximando os estudantes, proporcionando novas amizades, enfatizando a relevância do trabalho coletivo.

No decorrer desta experiência prática, observam-se muitos aspectos positivos que o canto coral trouxe para estes cantores adolescentes. A atividade vai ao encontro de uma série de necessidades próprias dessa faixa etária, consideradas pelos autores Matheus (2008), Salles (1998), César (1998) contribuindo com a ampliação da concepção de canto coral dos mesmos, colocando-os como protagonistas, oferecendo um veículo de aprendizagem musical e social. Sendo assim, a manutenção da divulgação das atividades pode ser feita pelos próprios alunos, ao trazerem os colegas para participarem dos ensaios, convidando as pessoas para assistirem apresentações, fazendo despertar nos demais o interesse pelo canto coral.

Os estudantes também aproveitaram a oportunidade de agradecer pela existência do projeto, reiterando a importância que esta atividade teve durante a experiência acadêmica no ensino médio naquele ano. Pode-se inferir sobre os benefícios que esta atividade trouxe para estes alunos em todo o contexto escolar. Na situação atual no Brasil, questiona-se continuamente sobre as práticas pedagógicas mais apropriadas às escolas públicas, por isso, antes mesmo de se pensar em conteúdo, é preciso refletir sobre o que faz sentido para os adolescentes construírem caminhos que os conduzam à autonomia como indivíduos, capazes de lidar com diferentes aspectos de sua existência. A música faz parte deste processo, e ficou evidente sua importância para os adolescentes que participaram do coral. A prática musical coletiva desvelou novas sociabilidades, que trouxeram contribuições não apenas aos indivíduos envolvidos, mas a toda comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi analisar o processo de formação de um coral como atividade complementar para o ensino médio no Colégio Polivalente, na cidade de Ponta Grossa, PR. Foram também objetivos específicos: discutir a concepção de coral e o envolvimento dos alunos nesta prática; apresentar os documentos que direcionam as políticas do ensino de música no estado do Paraná e verificar de que maneira a prática coral extracurricular se relaciona a tais políticas; analisar como a atividade coral pode se integrar o ensino curricular de música no ensino médio, e observar o impacto social da formação de um coral na comunidade escolar.

A revisão de literatura realizada evidenciou diferentes aspectos em relação à prática coral escolar com adolescentes e suas relações sociais com a música. Constatou-se que há pesquisas sendo realizadas neste contexto, porém, é um campo que ainda precisa ser explorado. No caso deste trabalho, foi possível verificar que a proposta de canto coral com adolescentes do ensino médio é realizável a partir do comprometimento do professor/regente em entender as vozes adolescentes e as adaptações de repertório e do fundamental apoio da comunidade escolar e de uma equipe diretiva que compreenda a importância do ensino de música na educação básica.

Ressalto que nesta escola o diálogo sobre a lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade da música na escola, gerou uma transição de um ensino polivalente de artes, onde um professor deveria ser responsável por todas as áreas artísticas, para um ensino específico de música. Esta transição representa o processo de convencimento, ou seja, quando os professores de música encontram um contexto escolar contrário à prática das aulas específicas, serão necessários primeiramente convicção e profissionalismo e, sobretudo, diálogo e convencimento da direção e da equipe pedagógica. Através desta experiência,

conclui-se que é possível, através de diálogo, articulações de currículo e profissionalismo, promover a mudança do ensino polivalente para o ensino de especificidade.

Neste processo, foi importante enfatizar o papel do professor enquanto pesquisador, pois quando a prática pedagógica é reflexiva, chegam-se a resultados melhores e consegue-se relevantes conquistas para o contexto escolar. No campo educacional, não existem fórmulas e receitas que dão certo, mas existem soluções a serem alcançadas através da pesquisa, da reflexão e da prática educacional coerente. Esta reflexão inclui, obrigatoriamente, o conhecimento de aspectos específicos da faixa etária com a qual se está trabalhando. No caso dos adolescentes não pode ser diferente. É um grupo etário que necessita de abordagens que sejam adequadas e condizentes com parte dos seus anseios. O trabalho realizado nesta escola de ensino médio com adolescentes demonstrou resultados positivos que foram salientados pelos próprios estudantes, considerando que as abordagens utilizadas foram importantes para o sucesso do trabalho realizado com o coral.

O conceito de adolescência como construção histórico social, abordado na revisão de literatura, foi essencial para a compreensão dos discursos e das ações dos sujeitos pesquisados. Não seria possível analisar os dados das entrevistas sem entender quem eram estes adolescentes e suas expectativas quanto ao contexto escolar e suas relações com a música dentro e fora da sala de aula.

O papel do professor do ensino médio como pesquisador é essencial na construção de novas metodologias de ensino e nas reflexões pedagógicas. Este exercício de pesquisa realizado com a experiência coral em uma escola de ensino médio, confirmou a relevância desta atitude desejada para os professores, como profissionais que se renovam constantemente a partir da busca contínua pela qualidade da educação. Desta forma, este trabalho está alinhado ao que está estabelecido pelo Programa do Mestrado Profissional em Artes, que é direcionado a professores

da rede pública de educação básica, como consta no regimento (Anexo Único – Resolução 001/2016 CONSEPE):

Artigo 1º O Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROF -ARTES) visa à capacitação de professores de Artes para o exercício da docência no Ensino Básico, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País.

Sendo assim, é desejável que o professor seja também um pesquisador, e ao concluir o programa do curso, possa contribuir para a melhoria do ensino básico do país, em suas práticas pedagógicas. Existem muitas dificuldades a serem superadas na formação de um professor pesquisador, porém não houve pretensão de enfatizar neste trabalho as dificuldades, mas sim as possibilidades de se tornar professor pesquisador no exercício da docência, como propõe o Programa do Mestrado Profissional em Artes. Seguindo esta proposta, foi necessário compreender que alguns autores diferenciam a pesquisa acadêmica em educação, da pesquisa do professor em sua prática.

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos. (GARCIA 2009, p. 177).

O Mestrado Profissional em Artes proporcionou esta experiência de professor/pesquisador, em busca de respostas aos desafios encontrados em um contexto escolar. O envolvimento direto com a pesquisa, com objetivos específicos que surgiram através da ação docente, permitiu a implementação de uma proposta de prática coral escolar com adolescentes, cujos resultados indicam a relevância deste processo desenvolvido durante o mestrado profissional.

Dependendo do contexto e da perspectiva de cada participante, o impacto social gerado pela formação de um coral pode ser analisado. Porém é inegável que além de um ambiente de aprendizagem, foi estabelecido, também, um espaço de interações sociais, não apenas entre os alunos, mas também entre os professores e funcionários que apoiaram o projeto.

Outro resultado positivo quanto ao impacto social, foi a aproximação das famílias da escola, pois, durante vários anos, uma das dificuldades era a ausência dos pais e responsáveis nas reuniões e eventos escolares. Nas apresentações do coral, os familiares compareciam de maneira significativa construindo, assim, um novo espaço de diálogo entre familiares e equipe pedagógica. Por outro lado, foi possível verificar que alguns alunos gostariam de se integrar ao coral, mas por questões financeiras de deslocamento, afazeres domésticos ou outras atividades que a família considera prioridade, foram impedidos de participar. De certa forma, esta situação precisa de maiores reflexões e novas ações no futuro. Apesar da atividade coral ser acessível a todos dentro do contexto escolar, o apoio familiar é um fator decisivo na participação dos estudantes adolescentes em projetos educacionais. A primeira vez que este projeto ocorreu já trouxe várias aproximações entre a família e a escola, o que estimula a continuidade do trabalho com vistas a uma maior participação da família no cotidiano da escola.

Alguns pontos durante as entrevistas não foram aprofundados, que poderiam ter sido questionados para que se pudessem alargar as discussões. No entanto, o tempo para a

realização da coleta de dados, foi comprometido por causa de duas greves dos professores que causaram alteração no calendário escolar de 2015.

A pedido dos alunos e das famílias, o Coral Polivalente teve continuidade no ano de 2016, porém, ainda em caráter voluntário. Todavia, há um esforço da professora/ pesquisadora e equipe diretiva junto ao Núcleo Regional de Educação da cidade, onde a escola está localizada, para que este projeto de canto coral possa ser efetivo na escola, mesmo após o término da pesquisa. Acredita-se, baseado nos resultados obtidos, que iniciativas como esta podem ser mantidas a partir de subsídios e programas de apoio do governo, mas também a partir do apoio da própria comunidade.

O trabalho não abarca completamente tudo o que se possa pensar sobre o tema, devido à complexidade do mesmo e da possibilidade de haver outras maneiras de implantar um coral como atividade complementar no ensino médio. Daí a necessidade de novos estudos que verifiquem mais profundamente questões metodológicas do ensaio, questões de técnica vocal para adolescentes, formação dos professores/regentes, concepções destes a respeito do coral e também sobre o repertório específico para esta faixa etária. A manutenção das atividades de canto coral no Colégio Polivalente poderiam contribuir para a continuidade dos trabalhos de investigação na área de canto coral para adolescentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY M. et. al. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ARROYO, M. **Juventudes, músicas e escolas**: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 21 pp. 53-66, mar. 2009.

BAE, Tutti. **Canto**. Uma Consciência melódica. Os Intervalos através dos vocalizes. Irmãos Vitale, 2002.

BARBOUR R. **Grupos focais**. Porto Alegre, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

_____. **Análise de conteúdos**. (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006.

BALEIRO M.C. et. al. **Sexualidade do adolescente** – Fundamentos para uma ação educativa. Salvador: Fundação Odebrecht e Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1999.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Centro de documentação e informação. 4. ed. Brasília, 1990.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008.

CAMPOS. D.M.S. **Psicologia do Adolescente: normalidade e psicopatologia**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CÉSAR, M.R.A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Campinas, SP, 1998; Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: UNICAMP.

CHEVITARESE, Maria José. **A questão da afinação no coro infantil discutida a partir do “Guia prático” de Villa-Lobos e das “20 rondas infantis” de Edino Krieger**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

CHIARELLI, Lígia; FIGUEIREDO, Sérgio. **Canto coral**: um levantamento sobre os trabalhos nos encontros nacionais e congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: Congresso Anual da ABEM, 19, Anais. 2010.

COSTA, Patricia Soares Santos. **Coro juvenil** – por uma abordagem diferenciada. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

COSTA, P. **Coro juvenil nas escolas**: sonho ou possibilidade? Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

DEL-BEN, L. **Educação musical escolar como objeto de estudo no Brasil**: uma análise dos artigos da Revista da Abem. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Anais, Vitória, 2011.

DIAS, L. **Interações pedagógico-musicais da prática coral**. Revista da ABEM, Londrina, V. 27, 131-140, jan/jun 2012.

DIAS, L. M. M. Pedagogia musical em coros de adultos: dois estudos de caso. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – ANPPOM, 18., 2008, Salvador. **Anais...** Anppom: Salvador, 2008. p. 231-234.

FIGUEIREDO, C. A. et al. **Ensaio**: olhares sobre a música coral brasileira. Org. Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral/Oficina Coral, 2006.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. **O ensaio coral como momento de aprendizagem**: a prática coral numa perspectiva de educação musical. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

FIGUEREDO, M. S. **Coral “Canto que Encanta”**: um estudo do processo de educação musical com idosos em Madre de Deus, região metropolitana de Salvador, Bahia. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FINCK, Regina. **A prática coral - uma reflexão**. Monografia – Centro de Artes – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1997.

FLICK W. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2004

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FOSSÁ, M. I. T. **Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas Empresas familiares e visionárias**. Tese (Doutorado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música.** 2ª Ed. rev. e ampl. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011.

FREIRE, V. L. B. **Música e Sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música.** Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, 2011.

FROTA, A. M. M. C. (2007). **Diferentes concepções da infância e da adolescência: A importância da historicidade para a sua construção.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, 7(1), 144-157.

FUCCI AMATO, R. de C. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical.** Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.

GAINZA, V. **Fundamentos, materials y técnicas de la educacion musical.** BuenosAires: Ricordi, 1977.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.;

PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Porto Alegre: Vozes, 1975.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

GREEN, Anne-Marie. **Les comportements musicaux des adolescents**. Inharmoniques “Musiques, Identités”, 1987.

GREEN, Lucy. **Pesquisa em sociologia da educação musical**. Revista da ABEM, n. 4, p. 25-35, 1997.

GREENE, Margaret C. L. **Distúrbios da Voz**. Editora Manole Ltda, SP, 1989.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KRAEMER R. D. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Em pauta v.11 n. 16 e 17. 2000.

LUDKE M; ANDRÉ. M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU. 1986.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MATHEUS, T. C. **Quando a adolescência não depende da puberdade**. São Paulo: Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental, 2008.

MATHIAS, Nelson. **Coral**: um canto apaixonante. Brasília: Musimed, 1986.

MENDONÇA, R. C. **Adolescente e canto**: definição de repertório e técnica vocal adequados à fase de mudança vocal. Goiânia, 2011.

MOORE, James A. Como organizar e realizar um ensaio coral eficiente. In: **Anais da Convenção Internacional de Regentes de Coros**. Gráfica da Fundação Educacional do Distrito Federal, 1999

MOREIRA H. e CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, 2008.

MUUSS, R. E. **Teorias da Adolescência**. 4ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1974.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica.**
Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Caderno de expectativas de aprendizagem.**
Curitiba: SEED, 2012

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz (org.) **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. pp. 303-349

PAREJO, Enny. Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpx, 2011.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Villa Lobos o Educador. In: **Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988.** Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, Brasília: 1989.

PELAEZ, Neyde C. M. **A música do nosso tempo”**: etnografia de um universo musical de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio**. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55

PEREIRA, E.; VASCONCELOS, M. **O processo de socialização no canto coral**: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. *Música Hodie*, v. 7, n. 1, p. 99-120, 2007. Disponível em: <[http://www.musicahodie.mus.br/7_1/MusicaHodie7-1\(Pereira-Vasconcelos\).pdf](http://www.musicahodie.mus.br/7_1/MusicaHodie7-1(Pereira-Vasconcelos).pdf)>. Acesso em: 31 jan.2016.

PINHO, Silvia M. R. e PONTES. **Tópicos em Voz**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan , 2001.

PRUETER, Priscilla Battini. **O Ensaio coral sob a perspectiva da performance musical**: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias de ensaio. Dissertação (Mestrado em Música). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

UDESC. **Regimento do curso de Mestrado Profissional em Artes – PROF - ARTES**, aprovado pela Resolução nº 002/2013 – CONSUNI, de 03 de abril de 2013. Disponível em <www.dev.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/65/regimento_prof_artes.pdf> Acesso em 28/05/2016.

SALLES, Leila Maria Ferreira. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998

SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 39-58.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: SOBREIRA, Sílvia Garcia. **Desafinação vocal**. 2. ed. Rio de Janeiro: MusiMed, 2003.

SLOBODA, J. A. **A mente musical**: psicologia cognitiva da música; tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUZA, Jusamara. **Educação Musical e práticas sociais**. Revista da ABEM, n 10, 2004.

SOUZA, J. et al. Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18., 2009, Londrina. **Anais...** Abem: Londrina, 2009. v. 1, p. 985-992.

TAFURI. O Desenvolvimento Musical através do Canto na Etapa Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9. **Anais...** Belém. Set., 2000. p.53-67.

THIOLLENT M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, 2009.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**, A voz dos Adolescentes. Brasília, 2002.

WELLER W. e PFAFF N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação, teoria e prática**. Petrópolis, 2010.

ZANDER, O. **Regência coral**. 5^a ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

ENSINO MÉDIO		EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
CONTEÚDOS ESTRUTURANTES		Movimentos e Períodos	
Elementos Formais	Conteúdo		
MÚSICA	Ritmo Melodia Harmonia Escala Modal, Tonal e fora de escala Gêneros: erudito, clássico, popular clássico, folclórico, Pop, jazz, outros Técnicas vocal, instrumental, distribuição, informática e outros Interpretação	Música Popular Baudelaire Paganini Schubert Egipcio Venezolano Ocidental Africano Largo-Americanos Música Contemporânea Estruturas Músicas RAP, Rock, Trance	<p>71. Perceber os modos de fazer música e sua função social.</p> <p>72. Compreender os elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com o movimento e período.</p> <p>73. Compreender os elementos que estruturam e organizam a música e sua relação com a sociedade contemporânea.</p> <p>74. Analisar a produção musical nos diferentes períodos: literários e culturais.</p> <p>75. Identificar e analisar diferentes possibilidades de técnicas e estilos de composição musical.</p> <p>76. Reconhecer os elementos formais na produção musical e na música.</p> <p>77. Perceber a presença sonora como característica da música contemporânea (popular e erudita) dos modos de fazer música.</p> <p>78. Identificar diferentes ritmos e estilos musicais, assim como suas diferenças gêneros.</p> <p>79. Produzir e executar instrumentos musicais (percutivos).</p> <p>80. Experimentar e compreender a prática coral e clarear ritmos e melodias.</p> <p>81. Perceber a relação do cotidiano musical com gêneros populares e eruditos.</p> <p>82. Produzir trabalhos musicais com características populares e composições com voz de primeira voz.</p> <p>83. Compreender as diferenças (forma musical popular), suas origens e práticas contemporâneas.</p> <p>84. Produzir trabalhos de composição musical com utilização de equipamentos e recursos tecnológicos.</p> <p>85. Compreender as técnicas e modos de composição musical em música, relacionados à produção, distribuição e consumo (Clássica, Rádio, TV e Computador).</p> <p>86. Produzir trabalhos com modos de organização e composição musical com ênfase em estilos populares.</p> <p>87. Compreender a música como ideologia e como fator de transformação social e agente transformador musical em arte e educação.</p> <p>88. Reconhecer a música como produto e produtor de trabalho artístico, inserido em determinado tempo e espaço.</p>

ORIENTAÇÃO: Foco pensado para a Educação Básica Ensino Médio. Expectativas de Aprendizagem elaboradas aos conteúdos já trabalhados no Ensino Fundamental. Retomamos que a produção deverá fazer a sua planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos a partir de sua função, bem como a abordagem de conteúdos das outras áreas artísticas, buscando a relação que existe entre as diversas áreas do conhecimento. É importante destacar a importância de se trabalhar os conteúdos de música, segundo a Lei n. 11.700/2008, em todos os níveis da Educação Básica.

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista

- Qual a importância da música no cotidiano de vocês?
- Quanto tempo por dia vocês ouvem música?
- Como vocês definem a qualidade de uma música (se é boa ou ruim)?
- Vocês consideram importante haver aula de música na escola?
- O que influenciou vocês a decidirem participar do coral na escola?
- Quais foram os aprendizados provenientes das atividades do coral na escola?
- Para os alunos que tem aula de música na sala de aula, qual a diferença entre as aulas e o coral?
- Que aspectos positivos vocês destacariam das atividades do coral?
- Que aspectos negativos vocês destacariam das atividades do coral?
- Quais as sugestões de vocês para a continuidade do coral?

APÊNDICE C – Partituras

Todas as partituras utilizadas pertencem ao arquivo pessoal da pesquisadora.

Tema 12: É preciso saber viver

8. É PRECISO SABER VIVER Gravação: Roberto Carlos

8 **G** **D** **D7** **G** **D** **D7** **G** **D** **D7** **E7**
 la si la... si do si la sol si sol sol la fa# le sol#

12 **D/C** **G/B** **Gm**
 Quem es - pe - ra que a vi - da... se - ja fel - ta de - ju - sô... po - de a

15 **D/A** **B** **E** **E7** **G** **A** **D**
 tá fi - car ma - lu... co - ou mor - rer na ao - li - d'ô... é pre - ci - so ter - cui - da... do... pra mais

19 **F#m/C#** **D/C** **G/B**
 tar - de não so - frer é pre - ci - so sa - ber vi - ver... To - da pe - dra no ca - mi - nho vo - câ

22 **Gm** **D** **B** **E** **E7** **G** **A**
 po - de re - ti - rar... nu - ma flor que tames - pi - nho vo - câ po - de sa - ar - ra - nhar... se o

26 **G** **D** **D7** **G** **D** **D7**
 si si si si si la si la... si si si si si la si la...
 é pre - ci - so sa - ber vi - ver... é pre - ci - so sa - ber vi - ver...

30 **G** **D** **D7** **E7** **G** **A**
 si si si si si la si la... si si si si si la si la...
 é pre - ci - so sa - ber vi - ver... é pre - ci - so sa - ber vi - ver...

Figura 06 – partitura É preciso saber viver

CANON EN SWING

JORDAN CONSTANTIN

1 du ba

2 du bi du ui ba da ba da ba da ba du

3 da ba da da ba du bi du bi du ui

4 sha bi da ba du bi da ba du

5 ha da ba du ba

6 du ba

7 du ba du

8 du

9 sha bi da ba du bi da ba

10 du

11 du

12 sha bi da ba du bi da ba

Dedicated to Dr. Doreen Rao

5

II. Siyahamba

South African Freedom Song

Handwritten: *Handwritten*

9

I
1. Si-ya- hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
2. We are march - ing in the light of God. We are

II
1. Si-ya- hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
2. We are march - ing in the light of God. We are

III
1. Si-ya- hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
2. We are march - ing in the light of God. We are

1. 7

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
march - ing in the light of God. We are

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
march - ing in the light of God. We are

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
march - ing in the light of God. We are

2

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. Si - ya -
march - ing in the light of God. We are

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos. nye - ni kwen - kos. Si - ya -
march - ing in the light of the light of God. We are

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - kos, nye - ni kwen - kos. Si - ya -
march - ing in the light of the light of God. We are

Mash Up Lull

2/3 C^F C^F

— m - ã — Voi sen - ta - ta da ci - re - me —

39 E^F D C G

O meu dei - o - me! ar - te O ven - to bei - jo! e mais ca - ba - tes —

48 C^F

Ai - se - ão tem - pou ali - nha — por - ão — O sei - a - tra - ço e meu

89 FAZES CANTAR JESUS NASCEU?

Vi-vem can-tar, Je-sus nas-ceu! É - le é o Rei dos reis! Que to-da ter-ra e o-cu - re

al-tun ao Se-nhor, com hi-nos de lou-vor, com hi-nos de lou-vor, em -
com hi-nos de lou - vor

te - mos in - óas ao Se - nhor!

JE - SUS NAS - CEU!

APÊNDICE D - Roteiro de Atividades

Ensaio 1 (22/09)

- Apresentação da proposta aos alunos através de slides
- Distribuição dos termos de consentimento do uso de imagens
- Dinâmica de apresentação dos nomes de cada um utilizando ostinato rítmico e percussão corporal
- Aquecimento vocal
- Explicação das partituras da música Canon em Swing (Jordan/ Constantin) e É preciso saber viver (Roberto Carlos/ Walmir Teixeira)
- Iniciar as músicas com todos cantando em uníssono

Ensaio 2 (29/09)

- Explicação sobre a importância da respiração diafragmática com slides
- Exercício de inspiração e expiração com as mãos no abdômen para sentir o movimento do diafragma
- Inspiração e expiração com som de S
- Aquecimento vocal
- Ensaio das músicas em uníssono praticando a respiração

Ensaio 3 (06/10)

- Assistir a um vídeo de um coral de estudantes do filme “Mudança de hábito” e comentar o que mais chamou atenção.
- Exercício de expressão corporal: com o tecladista tocando enquanto caminhamos na sala e quando a música parar faremos algumas expressões com o corpo como: alegria, tristeza, entusiasmo, preguiça...
- Aquecimento vocal

- Ensaio das músicas na forma de apresentação
- Organização da apresentação no dia dos professores
- Filmagem das músicas

Ensaio 4 (14/10)

- Aquecimento vocal
- Ensaio das músicas
- Preparação para a apresentação

Apresentação do dia dos professores (15/10)

Ensaio 5 (20/10)

- Grupo de discussão sobre a apresentação, cada um deve falar a sua impressão sobre a primeira apresentação do coral
- Aquecimento vocal
- Explicação sobre as partituras do Mash up Lulu (Lulu Santos/Priscila Prueter)
- Ensaio das vozes separadas
- Ensaio das vozes cantando em conjunto
- Organização para uma saída técnica para assistir o Coro Cidade de Ponta Grossa

Saída técnica (22/10)

- Assistir a apresentação do Coro Cidade de Ponta Grossa com espetáculo “Folias e folguedos”, para analisar como se dá a apresentação de um coral profissional; os alunos serão orientados a levar caneta e um caderno para anotarem o que mais chamou a atenção na apresentação.

Ensaio 6 (27/10)

- Grupo de discussão: cada um deve falar sobre as

anotações que fizeram sobre a apresentação do Coro Cidade de Ponta Grossa

- Aquecimento vocal
- Ensaio das vozes separadas do Mash up Lulu (Lulu Santos/Priscila Prueter)
- Ensaio das vozes em conjunto
- Organização para a próxima apresentação na Mostra Pedagógica do Núcleo Regional de Educação
- Comemoração do primeiro mês do coral com uma dinâmica de grupo onde cada um deve falar o que sente em relação a estar participando do coral.

Ensaio 7 (3/11)

- Aquecimento vocal
- Ensaio das vozes separadas; os rapazes irão ensaiar em uma outra sala juntamente com o tecladista e as mulheres ensaiarão com a professora durante 30 minutos
- Ensaio da música com todas as vozes
- Organização para a próxima apresentação na Mostra Pedagógica

Ensaio 8 (10/11)

- Escolha da cor e da arte gráfica da camiseta do coral
- Aquecimento vocal
- Ensaio da música Lulu Mash Up com últimas correções (Lulu Santos/Priscila Prueter)
- Ensaio da música Canon em Swing (Jordan e Constantin) e Syahamba (Desconhecido/Débora Braga).
- Organização para apresentação

Ensaio 9 (17/11)

- Distribuição das camisetas

- Aquecimento vocal
- Passagem das músicas
- Organização para apresentação

Apresentação na Mostra Pedagógica Regional (18/11)

Ensaio 10 (24/11)

• Grupo de discussão sobre a apresentação na mostra pedagógica

- Explicação sobre o novo repertório
- Aquecimento vocal
- Passagem das músicas novas

Ensaio 11 (01/12)

• Exercício para respiração: cada aluno receberá um canudo e de acordo com as orientações da professora irá inspirar e expirar soprando o canudo; o objetivo desta atividade é melhorar o controle da respiração ao cantar.

- Aquecimento vocal
- Ensaio das músicas
- Organização para a próxima apresentação para encerramento do ano letivo

Ensaio 12 (08/12)

• Dinâmica de grupo: os alunos formarão um círculo e terão que gravar quem está à sua direita e esquerda; ao som do teclado caminharão pela sala; quando o som parar, devem do lugar que estão alcançar os colegas que estavam ao seu lado na formação inicial formando um nó humano, o desafio será voltar à forma de círculo sem soltar as mãos. O objetivo desta atividade é mostrar como cada integrante do coral é importante na sua individualidade e no coletivo.

- Aquecimento vocal
- Ensaio das músicas
- Organização da próxima apresentação e a confraternização de encerramento das atividades

Ensaio 13 (14/12)

• Este será o último ensaio do coral neste ano, então iremos assistir a um vídeo com fotos e gravações de ensaios e apresentações e cada aluno será convidado a falar sobre sua participação no coral.

- Aquecimento vocal
- Ensaio de todas as músicas da apresentação final
- Organização da apresentação
- Confraternização

Apresentação do encerramento do ano letivo (15/12)