

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MICHELINE PRAIS DE AGUIAR MARIM GOIS

A DIMENSÃO LÚDICA NA REGÊNCIA DE CORO INFANTIL

CURITIBA

2015

MICHELINE PRAIS DE AGUIAR MARIM GOIS

A DIMENSÃO LÚDICA NA REGÊNCIA DE CORO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música ao Programa de Pós-Graduação em Música, Linha de Educação Musical e Cognição, Setor de Artes, Comunicação e Design, Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Guilherme Gabriel Ballande Romanelli.

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Gois, Micheline Prais de Aguiar Marim  
A dimensão lúdica na regência de coro infantil / Micheline Prais de Aguiar  
Marim Gois – Curitiba, 2015.  
194 f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Roamneli  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e  
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música - Aprendizagem. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Regência  
(Música). 4. Coros infantis I.Título.

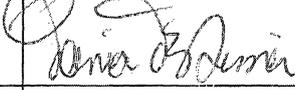
CDD 783.8

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Micheline Prais de Aguiar Marim Gois** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli**, **Tânia Zimer** e **Rosane Cardoso de Araújo**, arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: **A Dimensão Lúdica na Regência de Coro Infantil**.

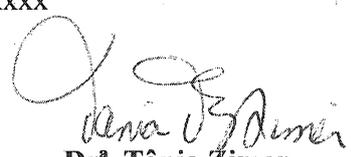
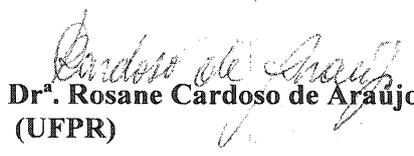
Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
<b>Guilherme Romanelli (UFPR)</b>		Aprovado
<b>Tânia Zimer (UFPR)</b>		aprovada
<b>Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)</b>		aprovada

Curitiba, 27 de fevereiro de 2015.

  
Prof. Dr. Danilo Ramos  
Coordenador do PPGMúsica

Ata centésima vigésima primeira, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda Micheline Prajs de Aguiar Marim Gois. No vigésimo sétimo dia de fevereiro de dois mil e quinze, às nove horas, na sala 208, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituídos pelos seguintes Professores Doutores: **Guilherme Romanelli (UFPR)**, orientador, **Tânia Zimer (UFPR)** e **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: “**A Dimensão Lúdica na Regência de Coro Infantil**”, apresentada por Micheline Prajs de Aguiar Marim Gois. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. O senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra à primeira examinadora e à segunda para as suas arguições, seguidos pela defesa da candidata. Na sequência, o Professor **Guilherme Romanelli** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou aprovada a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no vigésimo sétimo dia de fevereiro de dois mil e quinze. xxxxxxxxxxxxxxxxxxx

  
**Dr. Guilherme Romanelli**  
(UFPR)  
**Dr.ª Tânia Zimer**  
(UFPR)  
**Dr.ª Rosane Cardoso de Araújo**  
(UFPR)  
**Micheline Prajs de Aguiar Marim**  
Gois

## AGRADECIMENTOS

À Deus, autor e consumidor da minha fé, por anos de vida em abundância.

Aos meus pais, quando ainda pequena, me proporcionaram estudar piano e não mediram esforços para que isso fosse possível. Início de uma história musical.

À CAPES, pelo incentivo financeiro no fornecimento de bolsa para realização dos estudos.

Ao meu querido orientador, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, pela competência e disponibilidade em compartilhar seus conhecimentos, pela autonomia a mim confiada no processo de construção desta dissertação. (Que privilégio ser sua orientanda!!!)

Às professoras Dr<sup>a</sup> Rosane de Araújo Cardoso e Dr<sup>a</sup> Tania Zimer, pelas contribuições e reflexões preciosas e construtivas quando a banca de qualificação e defesa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, pelas aulas que contribuíram para minha formação e cujos ensinamentos contribuíram para a construção desta dissertação.

Às regentes participantes da pesquisa, que prontamente aceitaram participar da pesquisa e me acolheram carinhosamente em seus coros infantis em todos os dias da investigação de campo.

À professora Sonia Maria Toyoshima Lima, pela ajuda na correção do que ainda era projeto de pesquisa e pelas dicas valiosas quanto à vida de mestranda.

Ao meu pequeno príncipe, Calebe, que indiretamente tanto me incentivou quando dizia “boa aula de mestrado mamãe”.

À Tia Cleudy, Tio Laertes e Diogo, pelo apoio e muitas vezes “socorro” de forma incondicional contribuindo para que em vários momentos pudesse dispor de mais tempo para o estudo e escritas. (Quantas noites pudemos contar com você, tia! Muito obrigada mesmo!!!).

Aos meus sogros, pelas orações e apoio logístico.

Em especial, ao meu esposo Gustavo, o meu amor e gratidão por aceitar este desafio comigo, pelo abraço e carinho nas horas de choro, pelo incentivo e por me auxiliar nas questões de formatação do trabalho. (Valeu a pena!!!)

## **SALMOS 19**

*Que as palavras dos meus lábios*

*E o meditar do coração*

*Agradem a Ti*

*Ó Senhor*

*Minha rocha e redentor*

*A razão do meu cantar*

*Agradável aos Teus olhos quero ser*

*Cada dia, cada instante*

*Sempre hei de Te servir*

*Agradável aos Teus olhos*

*Quero Senhor*

*Ó Senhor.*

(Composição: Terry Butler)

## RESUMO

A pesquisa teve por objetivo verificar o papel da ludicidade nas práticas musicais de regentes de coros infantis. Na pesquisa a ludicidade foi investigada a partir da prática pedagógica de regentes selecionados onde se abordou aspectos sobre sua formação, suas habilidades e competências, como utilizam e se apropriam de estratégias lúdicas para o ensaio do coro bem como as crianças avaliam e compreendem propostas lúdicas. O trabalho foi assim organizado: na primeira parte da pesquisa são apresentados conceitos e reflexões a cerca do regente de coro infantil numa perspectiva mais ampla que inclui as questões formativa, pedagógica e lúdica. A segunda parte consiste no delineamento metodológico onde foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa tendo como ferramentas de coleta de dados a observação dos ensaios de dois coros infantis e entrevista semiestruturada com o regente dos respectivos coros. Na terceira parte são apresentados os resultados obtidos na realização da pesquisa dialogando com a literatura pesquisada e os dados coletados. Nesta etapa verifica-se a dimensão lúdica na aprendizagem a partir das seguintes qualidades: (a) ter prazer funcional, (b) ser desafiadora, (c) criar possibilidades ou dispor delas, (d) possuir dimensão simbólica e (e) expressar-se de modo construtivo ou relacional apoiadas em Macedo (2005, 2006). Acredita-se por meio desta pesquisa, proporcionar aos regentes de coros e educadores musicais uma reflexão e discussão em busca de uma metodologia de trabalho que atenda às características socioculturais e cognitivas de seu grupo. Como conclusão, verifica-se a existência da dimensão lúdica como processo educacional e que esta supera o senso comum de ludicidade enquanto elemento complementar da educação deslocando-o para o centro da ação educativa promovendo a construção de conhecimento na música.

Palavras-chave: Coral Infantil. Ludicidade e aprendizagem musical. Competências e habilidades na regência de coro infantil.

## **ABSTRACT**

The research aimed to verify the role of playfulness in the musical practices of children's choir conductors. In this research, playfulness was investigated from the pedagogical practice of selected choir conductors, where I discussed issues about their training, their skills and expertise, how they use and appropriate playful strategies for choir practice and how children evaluate and understand playful proposals. The work was organized in three sections: the first part of the research presented concepts and reflections about the children's choir conductors in a broader perspective that includes the training, educational and recreational matters. The second part consists of the methodological design in which a case study was carried out with the qualitative approach, using data collection tools such as the observation of two children's choirs and semi-structured interviews with the conductor of their choirs. The third section presents the results obtained from the research in dialogue with the literature and the data collected. At this stage it is verified the playful dimension in learning from the following qualities: (a) having functional pleasure, (b) being challenging, (c) creating opportunities or disposing of them, (d) having a symbolic dimension and (e) expressing themselves in a constructive or relational way supported by Macedo (2005, 2006). It is believed through this research, that we are providing choir conductors and music educators a reflection and discussion seeking a working methodology that meets the sociocultural and cognitive characteristics of their group. In conclusion, the existence of a playful dimension as an educational process is verified, and it exceeds the common sense of playfulness as a complementary element of education, moving it to the center of the educational activity, promoting the construction of knowledge in music.

**KEYWORDS:** Children's Choir. Playfulness and musical learning. Skills and abilities in children's choir conducting.

## LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 - PRÉ-REQUISITOS PARA O REGENTE DE CORO INFANTIL .....	43
DIAGRAMA 2 - SISTEMATIZAÇÃO SOBRE O REGENTE DE CORO.....	48
DIAGRAMA 3 - SELEÇÃO DOS COROS PARA A PESQUISA .....	97
DIAGRAMA 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	103
DIAGRAMA 5 – QUESTÕES DE ENTREVISTA SOBRE A REGÊNCIA CORAL .....	127
DIAGRAMA 6 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE.....	148

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES CUJO TEMA DIALOGA COM “REGENTE DE CORO INFANTIL” .....	22
QUADRO 2 - FORMATIZAÇÃO DO TRABALHO NOS COROS.....	99

## LISTA DE SIGLAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEM – Centro Experimental de Música  
EA – Entrevistado A  
EB – Entrevistado B  
FAP – Faculdade de Artes do Paraná  
FC – Fala de criança  
OEA – Observação de ensaio do Coro A  
OEB – Observação de ensaio do Coro B  
SESC – Serviço Social do Comércio  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNB – Universidade de Brasília  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UNICAMP – Universidade de Campinas  
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>2 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>3 CORO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM MUSICAL</b> 20	
3.1 CARACTERIZAÇÃO DE CORO INFANTIL: DEFINIÇÃO, FAIXA ETÁRIA E FORMAÇÃO.....	23
3.2 SABERES NECESSÁRIOS À REGÊNCIA DE CORO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO .....	25
3.3 COMPETÊNCIAS DO REGENTE DE CORO .....	33
3.3.1 Competências do regente educador.....	34
3.3.2 Competências do regente de coro infantil .....	42
<b>4 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA LUDICIDADE NO TRABALHO CORAL</b> .....	49
4.1 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM MUSICAL .....	68
4.1.1 As contribuições de François Delalande no campo da ludicidade.....	74
4.1.2 Pedagogias ativas em Educação Musical sob a ótica da ludicidade.....	79
4.3 O CORO INFANTIL COMO ESPAÇO LÚDICO PARA PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICO MUSICAL .....	82
4.3.1 Repertório, ensaio e apresentação.....	86
4.3.2 Planejamento do ensaio numa perspectiva de Educação Musical lúdica	89
<b>5 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	94
5.1 ESTUDO MULTICASO NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	94
5.2 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA .....	95
5.2.1 Participantes da pesquisa .....	98
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS.....	100
5.3.1 Observações .....	100
5.3.2 Entrevista Semiestruturada .....	103
5.3.3 Roteiro da entrevista .....	105
5.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	106
<b>6 APROXIMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CORO INFANTIL EM DOIS GRUPOS</b> .....	110
6.1 ENTREVISTA COM OS REGENTES.....	110
6.2 OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS CORAIS .....	112
6.2.1 Ensaios.....	113
6.2.2 Apresentações .....	118

6.3 PARTICIPAR DO CORO INFANTIL NA “VOZ DAS CRIANÇAS” .....	119
<b>7 DISCUSSÃO: O CORO INFANTIL, O REGENTE E A CRIANÇA ENTRELAÇADOS NA PRÁTICA DE FAZER MÚSICA.....</b>	<b>126</b>
7.1. DEMANDAS PARA O REGENTE DE CORO INFANTIL SEGUNDO SUA PRÓPRIA ÓTICA .....	126
7.1.1 Formação .....	127
7.1.2 Atuação profissional no coro .....	134
7.1.3 A condução do trabalho coral .....	139
7.2 OLHANDO PARA DENTRO DO CORO.....	147
7.2.1 Planejamento de ensaio .....	149
7.2.2 Ensaio .....	156
7.2.3 Aprendizagem das crianças .....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>186</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Recordo-me que desde os seis anos de idade, antes mesmo de ter iniciado os estudos de piano, comecei a participar do coro infantil da igreja que frequentávamos, eu e minha família. Lembro-me dos anos em que estive envolvida com o “coralzinho”<sup>1</sup> e passo a refletir sobre alguns aspectos que me incomodavam a ponto de trazerem lembranças significativas nos dias de hoje como, por exemplo, pensar que passaria horas ensaiando e que os momentos dos ensaios eram tão metódicos e um tanto maçantes.

Chegar aos ensaios era já saber que as horas que passaria ali não seriam tão legais nem divertidas, exceto o fato de que encontraria e estaria com minhas amigas e que mesmo entre cochichos e sussurros para que não percebessem que não estávamos cantando, teria um tempinho para conversar com elas. O querer estar ali era por desfrutar da companhia delas. Era gostoso pensar que nos encontraríamos todos os sábados e não que teríamos que ensaiar. Até então, participar de um coro infantil era simplesmente estar com outras crianças, cantando juntos e fazer apresentações.

O resultado dessa experiência foi que ao chegar à idade máxima permitida para participação do coro senti um alívio por não mais poder participar do grupo.

Tal experiência me acompanhou no processo de estudos e experiências profissionais. Ao entrar na sala de aula, no primeiro dia de trabalho, foi como voltar anos atrás e me ver sentada como aluna e coralista, em meio a outras crianças, diante de uma professora, onde tudo era novo e desconhecido. Surgiram indagações e reflexões sobre os “para quê” e “como” de se ensinar música, bem como o que era intrínseco no desejo e na prática de ser professor.

Durante minha formação na Graduação em Música atuei como professora de música e regente coral em diferentes contextos e espaços educativos. Ao aplicar os conhecimentos musicais e pedagógicos aprendidos na universidade, procurava refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e

---

<sup>1</sup> Assim era chamado o Coro Infantil que participei quando criança.

minha preparação para exercer tais atividades. Esse período de trabalho juntamente com estudos contribuiu positiva e significativamente para que eu pudesse refletir por meio de minhas práticas educativas sobre o ser professor e o que envolvia tal prática.

Depois de formada e bem envolvida com o ensino de música para crianças, fui percebendo que além de conteúdos, conhecimentos pedagógicos e musicais aprendidos na academia era necessário desenvolver outras estratégias de ensino com o intuito de oportunizar maior envolvimento dos alunos nas atividades musicais. Foi nesse momento que busquei entender no que consistia ensinar música, quais seus benefícios e como estes poderiam ser alcançados e utilizados nas atividades em sala de aula ou como regente coral.

Esses questionamentos instigaram-me a buscar respostas que pudessem esclarecer um panorama quanto à formação de professores para o ensino de música e suas implicações na prática de ensino com crianças. Para tanto, procurei vários cursos de curta duração e especialização na área, sempre preocupada e investindo em minha formação profissional. Em função desses questionamentos optei pelo Mestrado buscando aprofundar os conhecimentos e me capacitar ainda mais na prática e nos saberes que envolvem o ensino de música.

Dentro desse contexto o contato em sala de aula com as crianças por meio da música provocou-me profundas reflexões quanto à relação que os alunos estabeleciam com a música através de mim. Foi então que busquei estratégias práticas e lúdicas para o ensino da música. Concomitantemente me foi feito o desafio de trabalhar com a música não apenas em sala de aula, mas com o coro infantil.

Observo por meio da minha vivência com a prática do canto coral, que cantar em coro é uma experiência afetiva forte. Tudo se torna carregado de significados: o diapasão<sup>2</sup> do regente, fascinante para os inexperientes, curioso para as crianças; a afinação, sempre um objetivo mágico; a correta colocação da voz, o som de “cabeça”, objetivo ainda mais vago, trabalhado por nós regentes ou professor de técnica vocal, com imagens incríveis e às vezes engraçadas; e também as partituras, tratadas pelos cantores de formas

---

<sup>2</sup> Objeto de metal utilizado por regentes corais cuja finalidade é encontrar a afinação sonora da nota Lá entoada na vibração de 440hz.

variadas, alguns colocando em pastas para protegê-las, outros que as carregam no bolso da calça, de onde saem completamente amarfanhadas. São imagens que os coralistas carregam pelo resto da vida como uma boa lembrança.

Durante todo o processo de trabalho com o coro infantil, a expectativa e alegria das crianças em participar das atividades propostas eram expostas na prática. Era perceptível essa motivação em cada ensaio. Muitos se expressavam dizendo: “quando eu crescer serei cantor”. Nesse momento foi possível relembrar minha experiência com o coro infantil quando criança e como era possível uma nova realidade para o aprendizado de música nesse mesmo contexto.

Conforme percebo em minha experiência, no contexto do coro infantil, é preciso não apenas ter um ensaio planejado, mas também possuir um repertório de atividades práticas e divertidas. Destas experiências, que até hoje somam 16 anos, juntamente com a reflexão em busca de estratégias e resultados concretos de que essa metodologia lúdica funciona resultou na criação e coordenação do curso de extensão “Brincando e cantando: uma proposta de educação musical”, experiência esta realizada enquanto professora do ensino superior e cujo objetivo era oportunizar às crianças participantes a prática do canto coletivo por meio de jogos e brincadeiras musicais. Essa atividade realizou-se durante o ano de 2010, período em que atuei como docente no curso de graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá - UEM, enquanto proposta vinculada à área de Educação Musical e que também envolvia a participação de alunos graduandos como estagiários.

Nesse contexto, já bem envolvida com a regência de coro em diferentes modalidades – coro adulto, coro de empresa, coro infantil, e propostas de canto em grupo com crianças, surgiram vários questionamentos que me levaram a escolha do tema desta pesquisa.

## 2 INTRODUÇÃO

A atuação da Educação Musical neste início do século XXI tem-se ampliado em diferentes campos. Observa-se a existência de inúmeras pesquisas e relatos de experiências que registram os diferentes espaços onde se efetivam o processo prático de ensinar e aprender música, bem como as distintas formas como esse processo se dá.

Kraemer (2000) fundamenta a Educação Musical nesses espaços, observando que se trata de uma área do conhecimento que:

Ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 52).

O canto coral é tido como um desses espaços de ensino-aprendizagem da música. É também considerado uma modalidade de prática musical com caráter essencialmente pedagógico visto que envolve ações de ensino e aprendizagem da música uma vez que a maioria de suas formações não é constituída de profissionais, e sim de crianças, jovens, estudantes e voluntários que participam dessa atividade com vários propósitos diferentes, sendo “aprender música”<sup>3</sup> um deles.

As funções da atividade coral são diversas. Cantar em coro pode estar relacionado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, contribuir para a ampliação do universo sonoro dos participantes através da realização de repertório diversificado, como também relacionar-se a experiências de performance<sup>4</sup> em grupo através de apresentações públicas dos trabalhos realizados. Tais funções, e outras que possam ser agregadas, podem ser observadas em diversos tipos de corais<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Considera-se que além do aprendizado musical há muitas funções diferentes para participar de um coro tais como artística, social ou terapêutica.

<sup>4</sup> Palavra com origem no inglês e que no português diz respeito à prática musical de se apresentar.

<sup>5</sup> Coro Infantil, Coro Infanto-juvenil, Coro Juvenil, Coro de Empresa, Coro de Igreja, Coro Adulto e outras formações de canto em grupo.

O canto coral é uma atividade exercida no mundo todo, pelas mais variadas formações e com diferentes objetivos. Dentre os vários tipos de corais estão os profissionais, cujos integrantes são remunerados para realizar apresentações, mas a grande maioria de corais é composta por coralistas amadores, cuja qualidade técnica, em alguns casos, pode ser igual ou superior às dos corais profissionais. Dentre os vários tipos de corais há o infantil, assunto desta dissertação.

Considerando que “a criança aprende brincando e brincando ela é feliz” (CELY, 1997, p. 127), de acordo com Macedo (2006) entende-se que as atividades lúdicas oferecem à criança momentos em que podem movimentar-se, divertir-se, jogar, interagir com os companheiros, colocando a serviço da aprendizagem toda a sua energia, alegria e vontade. A partir de leituras realizadas (HUIZINGA, 2001; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; MACEDO, 2003, 2006) a ludicidade também pode ser compreendida como um processo de aprendizagem em si mesma e não apenas como estratégia de ensino. Sendo assim, pressupõe-se que a atividade lúdica resulta em alguma aprendizagem.

Macedo (2006) apresenta cinco indicadores que permitem inferir a dimensão lúdica na aprendizagem por meio do brincar e do jogar: ter prazer funcional; ser desafiadora; criar possibilidades ou dispor delas; possuir dimensão simbólica e expressar-se de modo construtivo ou relacional.

Inserido no contexto de ensino-aprendizagem musical, o regente de coro assume muitas vezes a postura de professor, mesmo que não tenha sido formado para tal fim. Ele é a pessoa que conduz o coral, figura que em algum momento da trajetória do estabelecimento dessa atividade, torna-se o elemento central para organizar, instruir, treinar e dirigir os ensaios e as apresentações do grupo de pessoas que cantam em conjunto. Para exercer esse papel de condutor com essas atribuições, faz-se necessário que esse regente desenvolva certas competências e habilidades para atender às demandas que a um grupo de canto coral é requerido.

Somando-se à temática desta pesquisa, as experiências profissionais da autora desenvolvidas na docência oportunizaram tais reflexões que levam a considerar a proposta de educação musical no espaço do ensaio coral uma possibilidade de ensino-aprendizagem dinâmica e lúdica. Toma-se como

pressuposto que atuar nos contextos pedagógico-musicais vai além dos conteúdos musicais, há necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico.

Nesse contexto, a escolha do tema da pesquisa parte da seguinte questão: observando corais infantis que trabalham com ludicidade, como os regentes incorporam a ideia do lúdico em suas práticas? Foram investigados aspectos da formação do regente de coro infantil e sua prática pedagógica junto ao coro por meio de entrevistas e observações nas práticas de ensaio dos participantes selecionados. Partindo da hipótese que o regente do coro infantil é também um educador musical e que, além de conhecer aspectos da regência e do canto coral, precisa ter conhecimento sobre a faixa etária em estudo para o desenvolvimento de uma prática musical adequada às condições específicas – fisiológicas, emocionais e sociais de seu grupo – considera-se que o trabalho com crianças envolve o jogo e a brincadeira e estes são elementos de aprendizagem que trazem prazer e motivação. Piaget (1964) afirma que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, o que justifica o princípio da relação inseparável entre ludicidade e aprendizagem.

Com enfoque em aspectos que envolvem o coro infantil esta pesquisa tem como objetivo geral verificar o papel da ludicidade nas práticas musicais do regente de coro infantil. Para que se alcance o objetivo proposto, tem-se como objetivos específicos estudar aspectos sobre a formação do regente de coro infantil; levantar as competências e habilidades de regentes de coro infantil; verificar a utilização de estratégias lúdicas pelo regente de coro infantil; como o regente se apropria de propostas lúdicas para o ensaio do coro infantil e como as crianças avaliam ou compreendem propostas lúdicas.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se pela sua relevância nos seguintes aspectos: contribuirá auxiliando regentes e educadores a refletirem sobre a importância e consequências de sua prática, buscando desenvolver um trabalho que atenda as características socioculturais e cognitivas do seu grupo, o que trará benefícios à área de Educação Musical por meio da reflexão sobre a complexidade que envolve a formação do regente/educador dentro do processo de educação musical característico do canto coral. Também

contribuirá na apresentação de possibilidades metodológicas para a atividade de canto coral com crianças numa abordagem lúdica.

Para tanto, o trabalho foi assim estruturado: após os capítulos da apresentação e introdução do trabalho, no primeiro capítulo desta pesquisa é apresentado o conceito de coro infantil bem como suas especificações quanto aos participantes envolvidos nesta prática e atribuições afins da prática do canto coral com crianças. A reflexão amplia-se onde são abordados aspectos referentes ao regente educador numa perspectiva mais ampla que inclui as questões formativa e pedagógica com olhar voltado para suas habilidades, competências e particularidades visto que ele é o responsável pela mediação desse processo. Os autores apresentados na discussão são: Figueiredo (1990); Bellochio (1994); Sesc (1997); Schimiti (2003) e Fucci Amato (2008) que contribuem na discussão sobre o regente de coro infantil. Complementando a investigação da prática educativa toma-se a reflexão em Freire (2013), Tardif (2012) e Gauthier (1998) que fornecem as bases conceituais para a compreensão dos saberes docentes, assunto abordado pelo olhar dos saberes necessários à regência coral.

No capítulo dois é tratado o tema ludicidade. Os autores estudados e que fundamentam as discussões e reflexões pertinentes ao tema são: Kishimoto (1997); Brougère (1998, 2004), Huizinga (2001); Macedo (2003, 2006) e Nascimento (2010).

O capítulo três refere-se à metodologia utilizada e retrata a trajetória da pesquisa. Esse capítulo descreve o caminho metodológico percorrido, as escolhas realizadas e de que forma os dados foram coletados e organizados em categorias. O método escolhido foi o estudo multicaso de cunho descritivo qualitativo. A coleta de dados aconteceu em dois coros infantis na cidade de Curitiba – Paraná permitindo aproximação com o campo e objeto de pesquisa por meio de observações e entrevistas.

No quarto capítulo apresentam-se os dados coletados e analisados e por fim, no sétimo capítulo são apresentados os resultados obtidos na realização da pesquisa onde é proposto um diálogo entre a literatura pesquisada e os dados coletados. Nas considerações finais acredita-se proporcionar uma reflexão em torno de uma metodologia que busca desenvolver no coro infantil um trabalho coerente às características

socioculturais e cognitivas do grupo e, a partir da realização deste trabalho contribuir para novas pesquisas em relação ao tema estudado.

### 3 CORO INFANTIL ENQUANTO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM MUSICAL

Com base no levantamento bibliográfico, neste capítulo serão apresentados os aspectos que envolvem a prática do coro infantil, abordando as características da formação coral com crianças, os saberes necessários à regência de coro infantil, contemplando as competências do regente enquanto educador musical.

Encontram-se escassos no Brasil, documentação e materiais disponíveis sobre coro infantil. Referente a essa temática, há pouco material impresso tanto no que se refere a publicações de composições e arranjos específicos para voz infantil quanto à produção bibliográfica e acadêmica que possam auxiliar no levantamento histórico da trajetória e prática da atividade de canto coral infantil no país.

Isso não significa que não tenha havido produção nacional na área de composição e arranjos, mas grande parte do material produzido é de difícil acesso. Muitos materiais de apoio para ensaios são produzidos pelos próprios regentes, não para publicação, mas como suporte para sua prática. Isso ocorre pela facilidade dos meios de comunicação que permite um intercâmbio virtual<sup>6</sup> entre regentes e pelos novos programas de edição musical. Outra parte das obras que circulam entre regentes brasileiros são editadas fora do Brasil, o que dificulta a aquisição, o que as torna acessível a um número restrito de pessoas.

Para o levantamento bibliográfico foi feita uma pesquisa em busca de teses e dissertações em âmbito nacional que tratassem do tema “O regente de coro infantil” sem encontrar resultados. Surgiu então a ideia de investigar as Universidades no Brasil que oferecem programas de Pós-Graduação em Música em nível de mestrado e doutorado. Foram encontradas 14 instituições, são elas: Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal de Goiás - UFG, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO, Universidade Federal do Rio Grande

---

<sup>6</sup> Sua distribuição por meio eletrônico e participação em redes de relacionamentos.

do Norte - UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Universidade de São Paulo - USP, Universidade de Campinas - UNICAMP e Universidade do Estado de São Paulo - UNESP. A partir das páginas na internet de cada instituição foi feita uma pesquisa em seus bancos de dados referente às teses e dissertações. Como não se encontrou nenhuma obra cujo título tivesse o tema pesquisado, optou-se por investigar os subtítulos dos trabalhos que tratassem do tema “coro infantil” ou “regente coral”, “formação do regente de coro”. Nessa etapa foram encontrados alguns trabalhos mais relacionados com o tema desta pesquisa. No quadro a seguir estão listadas todas as pesquisas encontradas referentes ao tema.

<p>ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires. <i>Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática</i>. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.</p>
<p>ANDRADE, Margaret Amaral de. <i>Avaliação em execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares</i>, PR, 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.</p>
<p>CHEVITARESE, Maria José. <i>A questão da afinação no coro infantil discutida a partir do “Guia prático” de Villa Lobos e das ‘20 rondas infantis’ de Edino Krieger</i>. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 1996.</p>
<p>BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. <i>O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar</i>, 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 1994.</p>
<p>DIAS, Leila Miralva Martins. <i>Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso</i>, RS, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.</p>
<p>FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. <i>O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical</i>, RS, 1990. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.</p>
<p>GUIMARÃES, Maria Aparecida Baldin. <i>O canto coletivo na educação infantil e no ensino fundamental</i>, SP, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.</p>
<p>OLIVEIRA, Cleodiceles Branco Nogueira. <i>A prática do canto coral infantil como</i></p>

<i>processo de musicalização</i> , SP, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
SANTOS, Maria da Glória Schaper dos. <i>Lúdico: isto é sério? Uma constatação sobre as experiências lúdicas das crianças</i> , RJ, 1991. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 1991.
SANTOS, Najla Elisângela. <i>A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis</i> . Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
UTSUNOMYA, Mirian Megumi. <i>O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades</i> . Dissertação (Mestrado em Música). – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
Autor não encontrado <sup>7</sup> - <i>A pedagogia crítica de Paulo Freire e as práticas do regente-educador de corais escolares</i> – dissertação 2011 – UNIRIO

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES CUJO TEMA DIALOGA COM “REGENTE DE CORO INFANTIL”

FONTE: A autora (2014)

A fim de ampliar os horizontes, a pesquisa tomou outras direções de busca, como procurar em revistas, periódicos, anais, artigos, livros, etc., ou seja, trabalhos de outra natureza que não monográficos que estivessem envolvidos com o tema da presente pesquisa. Referente a “Coro infantil”, pouco se achou. Quanto à formação de regente e prática pedagógico-musical de regentes foi possível uma maior resposta de trabalhos já publicados na área.

Em sua maioria o material encontrado versa sobre temas que de maneira indireta têm relação com o assunto “coro infantil”. Destacam-se alguns que foram encontrados no site, nas revistas e anais da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, cujos temas estão relacionados à temática “coro infantil”: “O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio cognitivo da criança em idade escolar” de Bellochio (Dissertação de Mestrado, 1994); “Como fazer um coral infantil feliz” de Matias e Abrantes (2005) (Cd Rom); “Coro infantil: educação musical e ecologia social a partir das ideias de

<sup>7</sup> Por meio de diversas buscas, até o momento, não foi possível localizar a autoria dessa dissertação.

Koellreuter e Guattari” de Soares (2003) (Cd Rom); “Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades” de Vianna (2003); “Canto coral infantil: dinâmica e expressão como elemento técnico e estético” de Maciel (2000), entre outros que indiretamente versam sobre o assunto.

É importante registrar o livro “Canto, Canção, Cantoria: como montar um coro infantil”, editado pelo Serviço Social do Comércio – SESC São Paulo em 1997, com a colaboração de diversos autores e regentes da área de coro infantil, pois trata-se de uma obra específica publicada sobre o tema “coro infantil”.

Assim, diante do escasso material disponível na área e com intuito de conceituar o coral infantil e suas especificidades tomou-se como base algumas reflexões em autores como Vertamatti (2008) que fez um estudo com diferentes grupos corais infanto-juvenil da cidade de São Paulo e encontra-se registrado em seu livro “Ampliando o repertório do Coro Infanto-Juvenil” e a obra citada “Canto, Canção, Cantoria: como montar um coro infantil” (SESC, 1997).

“Canto, Canção, Cantoria” (SESC, 1997) é a primeira publicação que consolida o coro infantil no contexto de uma proposta contemporânea. É resultado de três atividades desenvolvidas pelo Centro Experimental de Música - CEM do SESC: “Oficina Coral Infantil, Como montar um Coral Infantil e Compondo para Coro Infantil”. Seu texto e pesquisa foram escritos por Gisele Cruz e os textos introdutórios aos capítulos por vários autores tendo cada um diferente envolvimento com corais infantis, contribuições que definiram a profundidade dos assuntos disponíveis. São eles: Ilza Zenker Leme Joly, Marisa Fonterrada, Ana Yara Campos, Mara Behlau, Amaury Vieira, Lucy Mauricio Schimiti e Thelma Chan. Foi escrito com objetivo de “servir de apoio àqueles que se dedicam à formação de um grupo coral infantil” e como instrumento de consulta, pois o material “contém informações e sugestões para cada etapa de montagem de um grupo coral (...) e está voltado para o momento de início à atividade coral com crianças” (CRUZ, 1997, p. 3-4).

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DE CORO INFANTIL: DEFINIÇÃO, FAIXA ETÁRIA E FORMAÇÃO

Alguns educadores apontam a voz cantada como um instrumento eficaz que promove a aprendizagem musical, a exemplo de Kodaly, Orff e Willems (apud FONTERRADA, 2005), Fucci Amato (2007), Penna (1990), Coelho (1999), entre outros. Nessa concepção de aprendizagem incluem-se as contribuições da prática coletiva ao desenvolvimento de habilidades musicais através do ato de cantar. Segundo Fucci Amato (2007) a prática coletiva estabelece um processo de ensino/aprendizagem dos procedimentos vocais a partir da convivência com vários modelos vocais o que possibilita desenvolver técnicas eficazes para uma produção de música coral de qualidade.

O livro “Canto, Canção, Cantoria” traz o coral definido como “canto coletivo” que:

[...] tem como uma de suas riquezas o relacionamento com o outro. Requer disciplina, conteúdo e constância, tanto para os ensaios quanto para as apresentações. No entanto para a criança será uma forma de lazer, aprendizado e descoberta (CRUZ, 1997, p. 8).

Entende-se, portanto, o coral infantil como uma atividade que envolve o canto coletivo com crianças e um meio de participar de uma atividade em grupo. Complementando esta definição, Vertamatti (2008) diz que “a prática do canto coral é um recurso que aproxima as pessoas da música de maneira simples, espontânea e pouco dispendiosa” (VERTAMATTI, 2008, p. 25). Para Joly (1997) outro aspecto a destacar é que, quem canta em um coral “desenvolve o controle da voz e um repertório de canções além de ser capaz de explorar vários tipos de vozes – cantar, falar, sussurrar, gritar, cantarolar” (apud CRUZ, 1997, p. 10).

A utilização da voz reúne benefícios musicais, mas também conta com benefícios extra musicais dentro dessa prática coletiva. Schimiti (2003) destaca que além da audição interior, o canto em grupo desenvolve habilidades como a percepção dos parâmetros musicais de altura, intensidade, ritmo, senso harmônico, aspectos de agógica e contrastes. Através da ampliação do repertório musical outras habilidades podem ser desenvolvidas como a execução de estilos e técnicas vocais variadas.

No que se refere a elementos extra musicais, o trabalho com música, principalmente no coletivo, faz com que as crianças experienciem a ordem,

disciplina, organização, respeito ao próximo e ser “um meio que prioriza o desenvolvimento vocal sem perder o foco na formação global da criança” (SESC, 1997, p.14). O trabalho em grupo é um auxiliar “no desenvolvimento da personalidade, o respeito com o próximo, o desenvolvimento da organização, disciplina, pontualidade, sensibilidade e criatividade” (CRUZ, 1997, p.10). Neste sentido, Mathias (1986) defende que o coral deve buscar uma identidade com os valores humanos significativos, ao respeitar a individualidade do outro e as relações interpessoais.

De acordo com Schimiti (2003) a formação do coral infantil compreende participação de crianças, em geral, entre sete e doze anos de idade. Porém, são encontrados vários trabalhos com crianças com menor idade que, dispõem de uma metodologia diferenciada e acréscimo de cuidados dispensados às crianças com idade inferior a sete anos. Da literatura estudada, de acordo com Cruz (1997) não se registra um ideal quanto ao número de participantes, mas contam com uma equipe de apoio formada por preparador vocal, pianista acompanhador e em alguns casos regente assistente. A definição sobre número de participantes e idade inicial ideal para os coralistas não é categórica e apenas sugere fatores referenciais. Na prática, os regentes de coro infantil trabalham com condições mais flexíveis e tem autonomia tanto na quantidade de membros do coro quanto na idade inicial dos coralistas.

Portanto, registram-se possíveis caminhos para o trabalho com o coro infantil, mas sabe-se que na prática as variáveis que permeiam toda a proposta devem ser consideradas e adaptadas ao contexto inserido. Desta forma, torna-se o coro infantil um ambiente oportuno para se transmitir o conhecimento musical. O coro transforma-se então em um laboratório onde a aprendizagem acontece de maneira socializadora e participativa.

### 3.2 SABERES NECESSÁRIOS À REGÊNCIA DE CORO INFANTIL - CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

À pessoa que conduz o coral atribui-se o nome “regente”, figura um tanto quanto importante e necessária em sua função e que em algum momento da trajetória dessa atividade torna-se o elemento principal para organizar, instruir, treinar e dirigir o trabalho musical de um grupo de pessoas que cantam em conjunto. Para exercer o papel de condutor com essas atribuições entende-se como necessário que esse regente apresente certas habilidades e competências para atender às demandas que a um grupo de canto coral é requerido dentro de um contexto.

Segundo Zander (2003) para tornar-se um profissional respeitável o regente deve ter consciência que atuará na maioria das vezes com pessoas com pouco ou nenhum conhecimento musical. Dessa forma, o regente geralmente conduzirá um grupo formado por amadores que têm em comum apenas o gosto pela música e o desejo de aprimoramento vocal. O regente coral não é apenas uma pessoa que rege um grupo, mas alguém que deverá dar ou completar a formação musical de seus cantores e com esses moldar a música. Deve-se também destacar que o regente coral deve além de uma boa formação musical, gozar de autoridade em seu âmbito de trabalho, a fim de conduzir os ensaios.

Atualmente, encontra-se o canto coral como atividade exercida no mundo todo, por diversos grupos e com os mais variados objetivos. Há corais com diferentes tipos de constituição (por faixa etária, por gênero, por área específica, misto, entre outros) que surgiram ao longo do tempo e cumprem distintos papéis em contextos nos quais se desenvolvem. Para tanto, entende-se que a atividade de canto coral requer do regente um perfil coerente às habilidades e competências desejáveis e adaptáveis à demanda conforme o contexto sócio histórico em que está inserido.

Aprender música no espaço do coro é um processo de envolvimento em uma atividade humana coletiva e intencional. Organizar e exercer o canto em conjunto abre espaço para diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, o que contribui cada vez mais para a inserção e difusão do canto coral na sociedade e a inclusão do indivíduo nesta atividade de socialização.

Segundo Figueiredo (2006), “cantar em coro deveria ser sempre uma experiência de desenvolvimento e crescimento, individual e coletivo” (p.9). O

autor complementa que tal experiência proporciona o desenvolvimento da musicalidade e da capacidade de expressão através da voz num processo de educação musical, que é um conjunto de estímulos práticos de sensibilização da pessoa para com a música. Segundo Godoy (2007) “a prática coral constitui como um veículo para o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos musicais” (p. 3).

Deste modo, prática coral e ensino de música imbricam-se mutuamente de maneira indissociável. Nesse contexto, o regente deve ser compreendido como um professor/regente, pois este deverá organizar o coro com propósitos educativos. O regente coral “precisa ser também um educador competente” (GODOY, 2007, p. 3).

Concordando que a regência e o ensino envolvem ações didático-pedagógicas, fica evidente uma relação clara entre a atividade de ensino e a atividade da regência, aproximando o regente do professor. Fucci Amato (2008) preocupa-se em seus estudos sobre canto coral com diversas questões que envolvem a atividade coral. Seu olhar volta-se para o contexto sócio cultural em que os coros estão inseridos, com a motivação para se cantar no coro, com a formação e prática pedagógico-musical dos regentes e com o processo de ensino aprendizagem. A autora evidencia ainda que a atuação do regente como educador musical e como agente social somente é possível a partir de uma formação sólida, que o permita desenvolver as diversas perspectivas do trabalho de educação musical em coros.

Hentschke (2001) menciona que além dos espaços escolares, estão sendo investigados aqueles não escolares nos quais também acontecem o ensino e aprendizagem musical. Observa-se que esses múltiplos espaços e possibilidades têm ampliado o campo de estudo. As pesquisas agora se preocupam também em investigar com um olhar crítico e reflexivo a formação dos professores.

Para Souza (2000a), a discussão da educação musical entre o escolar e o não escolar:

[...] não pode estar resumida no conteúdo que se ensina ou na música que pode frequentar a sala de aula, mas deverá considerar que tipo de formação de professores é necessário e que modificações são necessárias para poder atuar nos vários campos emergentes da educação musical (SOUZA, 2000a, p. 145-146).

Segundo a autora, é preciso que na formação de professores haja uma conscientização de que atualmente há uma ampliação do campo da Educação Musical. Nele estão inseridas todas as práticas musicais que ocorrem nos espaços escolares e não escolares, e nos espaços que a autora denomina “alternativos”<sup>8</sup> (SOUZA, 2000a, p. 139).

A partir de reflexões sobre as colocações apresentadas busca-se aqui refletir sobre os saberes que envolvem a prática pedagógica<sup>9</sup> inserida no contexto coral.

Em busca de subsídios na literatura da Educação que complementem a reflexão sobre a prática educativa, discussões apresentadas por Freire (2013), Maurice Tardif (2012) e Clermont Gauthier (1998) embora não tratem especificamente do professor de música, são transpostas no presente texto para se pensar as questões referentes à prática pedagógico-musical. As ideias de Paulo Freire (2013) trazem reflexões sobre a relação dos educadores com seus educandos, orientadas para a prática do diálogo político-pedagógico em favor da autonomia dos educandos, e dos pesquisadores Maurice Tardif (2012) e Clermont Gauthier (1998) fornecem bases conceituais para a compreensão sobre os saberes docentes.

A obra de Freire talvez responda a um aspecto necessário para a docência, não desconsiderando outros que também existem, como por exemplo, a estética na docência que se encontra diretamente relacionada com os procedimentos burocráticos da docência, entre tantos outros. Na ‘Pedagogia da Autonomia’ Freire (2013) apresenta os saberes que ele considera necessários à prática educativa e que demanda do educador um exercício permanente. O autor lista várias exigências ao ensino como: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, risco, consciência do inacabamento, entre tantas outras.

Freire (2013), afirma também que o educando deve fazer a sua leitura e que ela é única – “é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2013, p. 58). Aqui ele refere-se ao educando criança,

---

<sup>8</sup> Espaços informais de vivências e experiências musicais as quais acontecem de forma assistemática por meio da indústria cultural, do folclore, em casa, na igreja, nos bairros, no teatro e outros espaços com característica de natureza informal.

<sup>9</sup> Para deixar uma leitura mais fluida usam-se as denominações prática pedagógica, prática docente, prática educativa, prática pedagógico-musical, prática do ensinar e do aprender, como todo tipo de ação que envolva o ensino e aprendizagem por meio de uma atividade prática.

jovem ou adulto. Isso instiga a construção desta dissertação e, a partir das palavras do autor permite-se fazer uma leitura particular sobre os saberes identificados nas obras lidas, classificando-os de acordo com uma nova percepção e atendo ao que parece importante sobre os saberes docentes no papel do regente coral que exerce o papel de professor de música na prática que, como visto no capítulo anterior, imbrica-se entre si.

Sabe-se que os estudos de Tardif (2012) e Gauthier (1998) têm sido divulgados no Brasil com muita frequência. Para Tardif (apud GALIZIA, AZEVEDO, HENTSCHKE, 2008, p. 29) os saberes profissionais são os saberes *para* e *do* trabalho docente, sendo legitimados pelo próprio trabalho e pelos pares da profissão. Os saberes profissionais caracterizam o profissional professor e são entendidos como um corpo de saberes para a profissão.

Tardif (2012) defende que o saber do professor é plural e heterogêneo, formado pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Advindos de diversas fontes são assim facetados por não formarem um repertório de conhecimentos unificado e ser a prática docente heterogênea em relação aos objetivos internos de ação e aos saberes mobilizados. Para o autor, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2012, p. 39).

Na visão de Gauthier (1998), os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica. Gauthier (1998) concebe o ensino como “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 27). Seu trabalho visou pesquisar “[...] o ensino, sua natureza, seus componentes, seu funcionamento, seus efeitos, em suma, sobre a determinação daquilo que chamamos de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino” (GAUTHIER, 1998, p.35).

Tardif (2012) encontra-se mais centrado nos saberes necessários a profissão do professor. O autor categoriza os saberes de uma forma que

Gauthier (1998) aprofunda, acrescentando outros saberes não categorizados por Tardif (2012).

A gama de saberes contemplados pelos autores corrobora entre si. Como exemplo, ao afirmar que todo “saber do professor é um saber social” Tardif (2012) está utilizando um conceito de Freire (2013) quando afirma que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético constituídos no ambiente social. Esse é um exemplo que possibilita a construção de um diálogo entre as posições dos autores, porém não sendo o foco principal da pesquisa o assunto não será aprofundado.

Identificar os saberes que hoje são estudados e qual sua importância, permite conceber o ensino como uma atividade complexa. Como colocam Gauthier *et al.* (1998) “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhe são próprias” (p. 20). Busca-se por meio de pesquisas a criação de um repertório de conhecimentos, de saberes específicos para o ensino para que o educador possa exercer sua profissão com maior competência e, dessa maneira, corrigir o “[...] erro de manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 20). Nas palavras do autor, dispor de um *corpus* de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo. A partir dessa ideia compreende-se que o educador deve ser capaz de exercer sua profissão de maneira que possibilite ao aluno o ato de aprender.

Nessa perspectiva, alguns estudos na área da Música como Bellochio (2003) e Araújo (2005) contribuem para a reflexão referente à profissionalização, formação acadêmica, identidade de professores e a realidade enfrentada por eles. Os saberes apresentados pelos autores para a prática docente foram reinterpretados e contribuíram na realização de pesquisas sobre saberes docentes e música.

Bellochio (2003) realizou um estudo que buscou conhecer parte da situação do profissional atuante com educação musical em Santa Maria (RS) verificando sua formação e os saberes mobilizados, buscando compreender como se dá a relação desse profissional com o ensino de música num âmbito de escola básica e escola de música. A tipologia de Gauthier *et al* (1998) foi a utilizada pela autora. Foram constatados por meio dos dados coletados pelas

entrevistas semiestruturadas, que os “saberes experienciais” é o tipo de saber mais marcante. Também foi citada como fundamental, a importância do “[...] reconhecimento da prática pedagógica como atividade mobilizadora de saberes de diferentes tipos” (BELLOCHIO, 2003, p.179).

Em outra pesquisa, Araújo (2005) investigou os saberes que orientam a prática pedagógica de três professoras de piano, Bacharéis em Música. Com o enfoque da transversalização, o fator temporal foi empregado visto que se encontrava em diferentes fases da carreira. Também foram identificados pela autora as fontes sociais de aquisição dos saberes e os processos de mobilização desses saberes que foram reconhecidos na prática. Constam como referencial teórico para tal investigação, Tardif, Huberman e Heidegger.

Foi criada por Araújo (2005) uma tipologia de saberes própria para seu estudo como resultado da análise dos dados coletados. A tipologia é composta pelos saberes disciplinares (oriundos da formação inicial ou emergentes), saberes curriculares, saberes experienciais e saberes da função educativa. Foram apresentadas convergências e divergências com o modelo apresentado por Tardif (2012), devido às particularidades de sua pesquisa e dos dados coletados. A autora expõe como resultado que o curso de Bacharelado em Música oferece “[...] disciplinas significativas para a aquisição dos saberes disciplinares e curriculares, mas não para a aquisição dos saberes da função educativa” (ARAÚJO, 2005, p.6). Tal realidade fez com que os saberes da função educativa fossem adquiridos em diferentes fontes no decorrer de suas carreiras como professoras. Também foi apontado pelas professoras pesquisadas a “[...] necessidade de adquirir outros conhecimentos que emergiram no confronto de sua atuação e que não foram contemplados em suas formações acadêmico/institucionais” (ARAÚJO, 2005, p. 6).

Dessa maneira, encontram-se no campo da pesquisa brasileira estudos, como exemplo Bellochio (2003) e Araújo (2005), sobre saberes docentes e música. Essas pesquisas, com a contribuição de teóricos como Tardif (2012) e Gauthier *et al.* (1998) contribuem para a reflexão referente aos saberes docentes necessários para o ensino de música. De acordo com Hentschke (2001), atualmente o papel do professor de música tem sido questionado. Este deve ter flexibilidade, ser reflexivo, possuir um conhecimento pedagógico-musical fundamentado na literatura e vivenciado na prática, além

de ter a competência de perceber e agir em realidades distintas. Considerando a prática coral e o ensino de música como indissociáveis, nesse contexto, o regente é compreendido como um professor/regente.

Para concluir, toma-se a liberdade de incluir as palavras regente e coralistas na citação de Tardif (2012) quando este se refere ao professor em uma concepção que certamente se enquadra perfeitamente à figura do regente.

Em suma, o **regente**/professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os **coralistas**/alunos (TARDIF, 2012, p. 39, grifos/inclusões nossas).

Refletindo sobre o texto de Tardif (2012), acredita-se que o “professor é alguém que sabe alguma coisa, que detêm algum conhecimento, e sua função consiste em transmitir esse saber à sociedade” (TARDIF 2012, p. 31). Salientando que a educação musical se ocupa da relação entre as pessoas e a música sob os aspectos de apropriação e transmissão, fazendo parte de seu campo de estudo toda a prática músico-educacional que acontece dentro e fora das instituições (KRAEMER, 2000), é função do educador musical pensar no projeto educacional de forma geral.

No trabalho com o coro infantil, significa considerar as especificidades da fase da criança, os objetivos do trabalho coral com o grupo, os valores estéticos, as capacidades musico-vocais de seu grupo, o significado que a prática coral tem para os integrantes do coro, pensar o canto coral como espaço de educação e os aspectos sociais e culturais que envolvem essa atividade. “Pode-se considerar a função do regente análoga à de um professor. Por isso, o regente também deve refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem musical” (FIGUEIREDO, 1990, p 04). Diante disso, “nem todo professor de música, enquanto educador, precisa ser um regente de coros, mas todo regente de coros precisa ser um educador” (D´ASSUMPÇÃO JÚNIOR, 2010, p. 241).

### 3.3 COMPETÊNCIAS DO REGENTE DE CORO

Ao discorrer sobre Educação Musical por meio do canto coral discute-se a importância que a música tem na formação do indivíduo como um todo. Como visto, Penna (1990) apresenta em seus escritos que o canto coral é tido como instrumento privilegiado de musicalização e Cartolano (1968) complementa essa concepção ao discorrer sobre o canto coral como atividade básica de Educação Musical segundo a ideia de que esta é uma atividade disciplinadora e socializadora. Em diversas discussões sobre o tema pergunta-se, qual deve ser o papel do regente frente ao coro? Para Figueiredo (1990) “o regente coral, como agente de um processo educacional, tem a função de desenvolver com maior eficácia os diversos aspectos envolvidos na prática coral” (p. 19).

Figueiredo (1990) comenta que:

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

Entendendo que a formação musical em regência coral envolve domínio técnico e musical, é preciso por parte do regente uma formação pedagógica básica que o capacite desenvolver um trabalho de qualidade em seus coros. Ao regente não cabe apenas dominar conhecimentos musicais, mas desenvolver habilidades que valorizem a aprendizagem.

As habilidades do regente coral envolvem várias atitudes inter-relacionadas que se deve ter diante dos coralistas<sup>10</sup> e de estratégias para a organização do trabalho em conjunto – planejamento, execução e avaliação. A literatura específica de regência, como Rudolf (1950); Figueiredo (1990) e Zander (2003) destaca essas habilidades e enfatiza a importância de que o regente tenha conhecimento teórico e prático musical. Esses autores também

---

<sup>10</sup> Nome atribuído à pessoa participante da atividade de canto coral.

trazem em seus escritos que os regentes tenham domínio pedagógico musical e metodologias de ensino.

Nesta perspectiva, Schimiti (2003) defende que o regente deve possuir conhecimentos de sua própria voz como instrumento para facilitar o trabalho sendo bom exemplo vocal, além de conhecimento das etapas de desenvolvimento vocal em distintas faixas etárias, para uma adequação ao repertório. Fucci Amato (2007, p. 75) ressalta a necessidade de competências de gestão social “(...) referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social”. Em relação à gestão, Lakschevitz (2006) destaca a relevância do respeito ao próximo afirmando: “é preciso ter em mente que se trabalha com pessoas, e não com coisas. Não devemos fazer pela criança, ou tomar seu lugar, mas indicar caminhos” (LAKSCHEVITZ, p. 65).

De fato, corais são ambientes permeados por complexas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Constituem-se ao mesmo tempo como grupos de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social como propõe Merriam (apud SWANWICK, 2003, p.47) ao comentar sobre as funções sociais possibilitadas pela vivência da música. Nesse sentido, o ofício da regência coral requer do praticante um conjunto de habilidades para o trabalho de direção do coro.

### 3.3.1 Competências do regente educador

Da revisão de literatura realizada em livros publicados com a temática de regência como Rudolf (1950) e Zander (2003) e trabalhos acadêmicos como Figueiredo (1990), possibilitam-se algumas inferências a respeito da abordagem do perfil do regente sobre aspectos da sua formação numa perspectiva mais ampla que inclui a questão pedagógica. Hoje, há uma preocupação latente quanto ao aspecto pedagógico-educacional do regente, por isso, o regente deve apresentar domínio técnico para reger e conhecimentos pedagógicos.

As obras de Zander (2003) e Mathias (1986), em sua maioria, tratam da importância da liderança no exercício profissional diante do grupo liderado, seja como característica inata, como aquilo que fundamenta a vocação do regente, ou como uma habilidade natural<sup>11</sup> do indivíduo. Segundo Zander (2003), “o regente de coros, como músico, é responsável pela vida coral e pelo ambiente humano” (ZANDER, 2003, p. 147).

Observa-se em Figueiredo (1990) uma abordagem um pouco diferenciada, que a falta de liderança juntamente com outros aspectos do ser regente como domínio técnico e prática pedagógico-musical, corroboram no prejuízo de qualidade musical do coral. Hoje se exige do regente alguns domínios para exercer a regência - conhecimento teórico-prático musical, conhecimento dos padrões de regência, conhecimento quanto ao trabalho vocal e a preocupação volta-se ao aspecto pedagógico-musical do ser regente.

Alguns autores (MATHIAS, 1986; ZANDER, 2003) utilizam, citam e conceituam a palavra liderança. Para os referidos autores o líder é entendido como aquele que “faz acontecer” com habilidade natural e inerente à sua função.

Mathias (1986) diz que “o maestro, líder, é aquele que faz com que as pessoas cresçam, aquele que valoriza o esforço de cada elemento através de inter-relações pessoais, buscando uma unidade dentro do grupo” (MATHIAS, 1986, p. 18). Elenca em dez itens as funções de um líder afirmando que é aquele que:

1. Determina objetivos (não tem dúvidas sobre quando se deve atingir o quê);
2. Planeja as atividades necessárias (sabe o que deve acontecer a curto, médio e longo prazo);
3. Organiza um programa (estabelece as prioridades e se pergunta: O quê?, Por quê?, Onde?, Quando?, Quem?, Como?);
4. Prepara um cronograma (pode assim, acompanhar seu planejamento);
5. Estabelece pontos de controle (procura avaliar seu trabalho por meio de padrões de desempenho);
6. Esclarece responsabilidade (coordena atividades por sábia delegação);

---

<sup>11</sup> Entende-se nesta dissertação que, das muitas formas de se pensar e explicar o aspecto do inato, de acordo com o autor, subentende o “natural” como algo espontâneo e inerente ao liderar. Nesse sentido o autor não está fazendo apologia a determinismos genéticos que seriam impeditivos para o acesso à música. Entretanto, seu discurso segue uma concepção já superada sobre o pensamento sobre o dom.

7. Mantêm abertos os canais de comunicação (é acessível e está disponível, comunica-se com clareza);
8. Desenvolve a cooperação (cria as condições de trabalho em grupo);
9. resolve problemas (toma decisões sábias, a partir dos dados existentes);
10. Elogia a quem o merece (valoriza os seus liderados) (MATHIAS, 1968, p. 18).

O autor também elenca como qualidades de um bom líder: dedicação altruísta, coragem, determinação, motivação, humildade e competência.

Para Cartolano (1968) a regência coral é uma arte tão complexa quanto a regência de uma orquestra. Para ele ter requisitos técnicos musicais, cultura geral e qualidades especiais de liderança são inerentes à regência de um grupo instrumental e de um coral.

Para Zander (2003) a questão está no regente ter talento e saber liderar. Diz serem estes aspectos inatos<sup>12</sup>. O autor define talento como ter bom ouvido e que este pode ser desenvolvido. “O importante é que cada pessoa que queira reger tenha um ouvido relativo bem treinado, a fim de poder observar, corrigir e sentir os menores deslizes de afinação e, assim, achar-se capacitado para bem guiar seu conjunto” (ZANDER, 2003, p.20). Para Zander (2003) liderança é uma responsabilidade:

Esta deve ser tão forte, que o regente possa realmente conduzir e não ser conduzido pela personalidade do grupo e, poder irradiar aos outros, de um modo espontâneo, a autoridade da condução e, através de seus gestos, refletores de personalidade, fazer entender todas as intenções da música. Deve saber liderar (ZANDER, 2003, p. 20).

Para Zander (2003) a liderança atribui ao regente autoridade de condução sem que seja propriamente autoritário. Seu conceito é estruturado em um tipo de liderança de forma que o regente seja claro no que pretende em seu fazer musical. Em sua concepção acrescenta que o regente precisa ser desinibido, organizado, ter calma e paciência dizendo que a impressão que o mesmo deve causar em seu meio de trabalho como nos ouvintes é o

---

<sup>12</sup> Zander (2003) afirma que a condição *sine qua non* para o regente é ter talento e saber liderar. Diz ainda que o conhecimento pode ser adquirido através de um estudo intensivo e aperfeiçoado. Já o talento, segundo o autor, não pode ser adquirido pelo esforço, aplicação e trabalho persistente (ZANDER, 2003, p. 20). A questão do talento não está em discussão neste trabalho. Apenas aponta-se o ponto de vista do autor como característico de uma forma de se pensar música. Ver ZANDER (2003, p. 20).

autocontrole de si, de sua tarefa de identificação com o grupo e a obra que executam e simpatia para com os ouvintes.

Dentre as capacidades que o regente pode adquirir Zander (2003) cita a boa cultura musical, ser bom músico, tocar instrumento, saber cantar e também saber falar. Também deve conhecer sobre educação vocal e ter conhecimento de outras línguas para facilitar o trabalho com a literatura coral que versa em muitas línguas. Além disso, considera importante que tenha tido experiência como cantor em um grupo coral.

Em seu entendimento, Zander (2003) justifica que para ser um regente competente é necessário além das características inatas, buscar formação técnica específica em música e domínios afins.

Nota-se nos autores Mathias (1986) e Zander (2003) um consenso na importância da liderança no perfil do regente. Nos escritos não há considerações aprofundadas a respeito do desempenho do regente líder, ficando o discurso mais aprofundado no que tange ao conhecimento musical técnico.

Do ponto de vista pedagógico musical, encontra-se em discussão de forma mais intensa a questão formativa de regentes corais. A discussão nas últimas décadas tem foco na importância de que sejam trabalhadas as diversas competências e habilidades relacionadas à prática de regência.

Delimitando o que seriam habilidades e competências, Moretto (apud FUCCI AMATO, 2008, p. 19) define que as habilidades estão associadas ao saber fazer - ação física ou mental que indica capacidade adquirida, e devem ser desenvolvidas na busca de competências que: são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam uma função/profissão específica - ser arquiteto, médico ou professor.

A noção de habilidade se aproxima da capacidade de se adaptar e agir sobre determinada situação. Dentre as mais destacadas no contexto do trabalho em grupo apontam-se a capacidade do trabalho em equipe, lidar com incertezas e ambiguidades, tomar atitudes de ação e decisão, criar, comunicar-se e relacionar-se com outros. As habilidades seriam constituintes de determinada competência.

Desse modo, uma competência forma-se por habilidades correlacionadas que mobilizam o conhecimento teórico previamente adquirido

pelo indivíduo. Assim, o conhecimento teórico e as habilidades constituem a competência que é delimitada como um grupo de requisitos: saberes e habilidade.

Fleury e Fleury (apud FUCCI AMATO, 2008, p. 17) destacam o caráter dinâmico que constitui uma competência como “inteligência prática de situações que se apoiam nos conhecimentos adquiridos e os transformam com quanto mais aumenta a complexidade das situações”. É comum geralmente considerar competente a pessoa que é capaz de realizar eficientemente determinada função. O significado do termo “competência” abordado aqui é o “esforço” apresentado por Fucci Amato (2008, p. 17).

Fucci Amato (2008) traz em suas reflexões que a “competência da regência coral se funda no conhecimento musical, pedagógico e de outras áreas e em diversas habilidades, tais como saber aprender com os coralistas, saber estabelecer metas e levar os coralistas a cumpri-las (habilidade de liderança) e saber motivá-los” (FUCCI AMATO, 2008, p. 18). Nesta pesquisa a palavra competência será utilizada no contexto educacional para refletir sobre o regente que atua no coro infantil.

Entendendo que a competência eleva o nível de performance dos corais, pode-se inferir à competência do regente coral como responsável por uma grande parcela do resultado final apresentado por seus grupos. Assim, o regente deve com sua técnica e preparo saber entusiasmar e despertar cada vez mais o interesse do seu grupo, para que os momentos do ensaio em suas muitas vezes intermináveis repetições, não se tornem monótonos, mas sejam fonte de renovação levando a um gradativo aperfeiçoamento e maturidade.

Dentre as diversas competências relacionadas à prática de regência encontra-se o ensaio<sup>13</sup> que envolve naturalmente diferentes ações. Figueiredo (1990) em seu trabalho demonstra o quão importante é para a prática coral, uma preparação adequada do ensaio dentro de uma perspectiva educacional. Para o autor, uma prática prazerosa e bem fundamentada incitará posturas de busca constante pela atividade e pelo aperfeiçoamento.

O regente coral como agente de um processo educacional, pode desenvolver com maior eficácia os diversos aspectos envolvidos na prática

---

<sup>13</sup> Momento em que o coro se reúne para trabalho técnico-musical e prática de repertório.

coral através de planejamento. Na preparação do ensaio facilita-se a condução de um processo de aprendizagem que garante a previsibilidade de resultados e adequação de estratégias. É no ensaio que ele vai orientar, corrigir e também aperfeiçoar o ensino.

No âmbito do coro infantil, uma boa aprendizagem se dá através da motivação e dedicação do regente, que também desempenha a função de professor. Concordando que a regência e o ensino envolvem ações didático-pedagógicas, fica evidente uma relação clara entre a atividade de ensino e a atividade da regência, aproximando o regente do professor. O cuidado na preparação e no planejamento das atividades que farão parte dos ensaios é fundamental e seu principal produto do ensino é o aprendizado musical.

Figueiredo (1990) ressalta a importância do ensaio dentro da aprendizagem coral:

O ensaio é um momento fundamental na atividade coral. É no ensaio que se constrói o conhecimento musical de um grupo. São várias habilidades exigidas dos integrantes de um coral. Diversos são os treinamentos que ocupam o ensaio com a finalidade de promover aprendizagem. Estes treinamentos devem possuir um objetivo comum: facilitar a realização musical (FIGUEIREDO,1990, p. 13).

O ensaio no coro infantil é, portanto, um espaço de lazer onde diálogo, reflexão e questionamento são constantes. Tem por objetivo que as crianças trabalhem em grupo e haja troca de conhecimento de tal maneira que, o trabalho se realize com prazer tendo em vista o desenvolvimento de uma atividade que proporcione crescimento intelectual e a participação em um trabalho sério, que envolve responsabilidade e compromisso. Nesse sentido, Elza Lakschevitz (2006) atenta para atitudes e procedimentos do regente no trabalho com crianças:

Um grande segredo é tratá-los como pessoas normais e inteligentes que são sem utilizar de linguagem infantilizada. Manter sempre em vista o prazer, o jogo, a brincadeira, mas também delegar uma dose de responsabilidade para o cantor. Eles cantam no coro, mas também vão à escola, soltam pipas, jogam bola, tem seus amigos, etc. Temos que levar em consideração os efeitos desses fatores na vida deles (LAKSCHEVITZ apud LAKSCHEVITZ 2006, p. 55-56).

Por essa razão, o papel do regente é preponderante no estabelecimento de métodos e práticas que sejam eficazes e facilmente adaptáveis ao contexto do coro infantil, considerando possibilidades de aprendizado, formação e estratégias metodológicas. Assim, acredita-se necessário para o bom crescimento do grupo que o regente possua conhecimentos sólidos de música e seja capaz de aplicá-los contribuindo efetivamente para a melhora das condições musicais de seu grupo. O regente deve se lembrar de sua função educacional: “contribuir para um crescimento integral do ser humano, não apenas para a sua formação técnica numa área específica de atuação” (PENNA, 1990, p. 10).

Ao conhecer o grupo, ter conhecimento das peças trabalhadas, ter clareza das dificuldades e dos objetivos a serem alcançados o regente tem a possibilidade de construir a organização do ensaio e um plano de ação de maneira equilibrada. O ensaio é o momento em que o conhecimento musical é construído e para isso precisa ser organizado. A organização é também uma estratégia pedagógica e demanda variedade de atividades. Também deve ser entendida como uma ferramenta no desenvolvimento da atividade coral.

Nesta pesquisa, concebe-se o regente de coro infantil como um agente do processo educacional. Lucy Schimiti (2003, p. 2) corrobora com esse pensamento e ressalta a especificidade do trabalho com esse público:

Se o trabalho musical com adultos requer um preparo especial por parte do educador, muito maior parece ser a responsabilidade dessa tarefa quando nos propomos realizá-la com crianças e jovens; com essa faixa é quase impossível desfazermos as primeiras impressões. Se não oferecermos dados para essa vivência de forma absolutamente segura e objetiva, poderemos estar perdendo a oportunidade de obter o interesse e a motivação necessários para o sucesso da atividade que nos propusemos realizar (SCHIMITI, 2003, p. 2).

É no ensaio, portanto, o espaço onde se revela a metodologia de trabalho do regente-educador, onde se coloca em prática o domínio musical e onde se criam as condições para que o coro seja levado à performance artística. O ensaio mal planejado, ou inadequado às condições do coro, pode levar à indisciplina, à falta de motivação e desinteresse dos coralistas. Mas, por outro lado, o ensaio bem pensado e adequadamente estruturado pode

desenvolver habilidades musicais dos coralistas e conseqüentemente também desenvolver aspectos extramusicais de ordem física, psicológica e cognitiva.

Bellochio (1994, p. 186) ao abordar aspectos do desenvolvimento sócio cognitivo de crianças em idade escolar que participam de um coro, afirma que “a criança envolvida com a atividade coral desenvolve um referencial forte, que a coloca em destaque frente a seus companheiros (...) em função do desenvolvimento de conhecimentos que subsidiam e impulsionam a criatividade musical”. Ainda afirma que:

As crianças coristas apresentam-se mais autônomas frente a determinadas situações, ou seja, através de uma posição grupal socializada e do uso mais contínuo da expressão oral, ocorre um posicionamento intrapessoal mais afetivo do corista em situações sociais extra coral, o qual consideramos como posicionamento autônomo (BELLOCHIO, 1994, p. 186).

Tais reflexões levam considerar que o regente-educador, ao planejar seu ensaio, deve verificar se a metodologia utilizada está adequada às características do público com o qual trabalha, considerando número de coralistas, faixa etária, gênero predominante (masculino, feminino ou misto), experiências e vivências que trazem consigo, ambiente social e cultural em que vivem - e mantenha-se em constante auto avaliação dessa metodologia.

Uma ação planejada é essencial para o trabalho do regente, como discorre Figueiredo (1990):

É necessário que hajam objetivos a serem alcançados; é necessário que se verifique se os objetivos propostos foram ou não atingidos; é necessário que se tenha consciência do porquê certos objetivos foram ou não alcançados. (...) A organização e a objetividade de treinamento capacita os cantores e estimula a aprendizagem. Mais qualidade terá a aprendizagem quanto maior for a compreensão que ela puder gerar (FIGUEIREDO, 1990, p.13).

Assim, compreende-se que a atuação do regente coral implica, além do domínio de um conjunto de habilidades que transcendem a técnica e o conhecimento da área musical, funções de educador que atendam às necessidades do coro no contexto onde ele se insere. Considerando que tudo o que envolve ensaio e regência caracteriza-se através de um paradigma de

ensino, pode-se afirmar que o regente coral “é um agente de um processo educacional” (FIGUEIREDO, 1990, p. 19).

Dessa forma, observa-se que a literatura reconhece que é necessário ao regente adquirir competências educacionais ao desenvolver suas atividades. Visto que, em maior ou menor intensidade, a regência é uma atividade que envolve aprendizagem musical sendo que o regente assume também a função de um educador musical.

### 3.3.2 Competências do regente de coro infantil

A atividade coral, quando direcionada à faixa etária infantil requer uma orientação do estudo por parte do líder que está à frente do grupo. Doreen Rao (1993), regente americana radicada há alguns anos no Canadá e autora de importante trabalho de orientação a professores e regentes na área do canto coral, convida seus leitores para participar de sua trajetória pelo mundo da música através da experiência do canto em grupo com crianças. A autora afirma que o objetivo maior dessa atividade, no que se refere à educação musical, é promover um auto crescimento e permitir que as crianças explorem e disciplinem sua musicalidade, não apenas para o bom desempenho das atividades musicais, como para seu desenvolvimento geral como ser humano.

Para Penna (1990) o canto coral é tido como um instrumento privilegiado de musicalização, pois, embora não seja a única forma de musicalização infantil, pode ser um meio que priorize o desenvolvimento vocal sem perder o foco na formação integral da criança. Como forma de atender a demanda de formação da criança em seu aspecto integral, Fonterrada (1997) afirma que outras funções devem ser agregadas ao regente de coro infantil: “educador, animador cultural, malabarista e, por vezes, também contínuo secretário e faxineiro” (SESC, 1997, p. 17).

Utsunomya (2011, p. 60) em sua pesquisa sobre o regente de coro infantil lista alguns pré-requisitos para o exercício da profissão de regente coral:

[...] gostar de crianças e do trabalho que vai realizar; liderança e equilíbrio; conhecimentos básicos de psicologia infantil e pedagogia;

domínio da linguagem musical; conhecimentos dos princípios básicos de harmonia e análise musical; voz clara e bem colocada; conhecimento da voz infantil; bom treinamento auditivo (UTSUNOMYA, 2001, p. 60).

Além disso, deve o regente buscar constante atualização em atividades que complementem sua formação e, segundo Cruz (1997), ter bom senso, clareza e objetividade na avaliação dos resultados do trabalho. Complementa Schimiti (2003) que o regente de coro infantil, como um educador musical, deve procurar preencher alguns requisitos considerados fundamentais segundo a autora: prática pedagógica bem fundamentada e ampla formação musical.

Com base nessa reflexão, a partir do livro Canto, Canção e Cantoria, foi elaborado um diagrama apresentando alguns pré-requisitos para a regência de coro infantil (SESC, 1997, p.19).

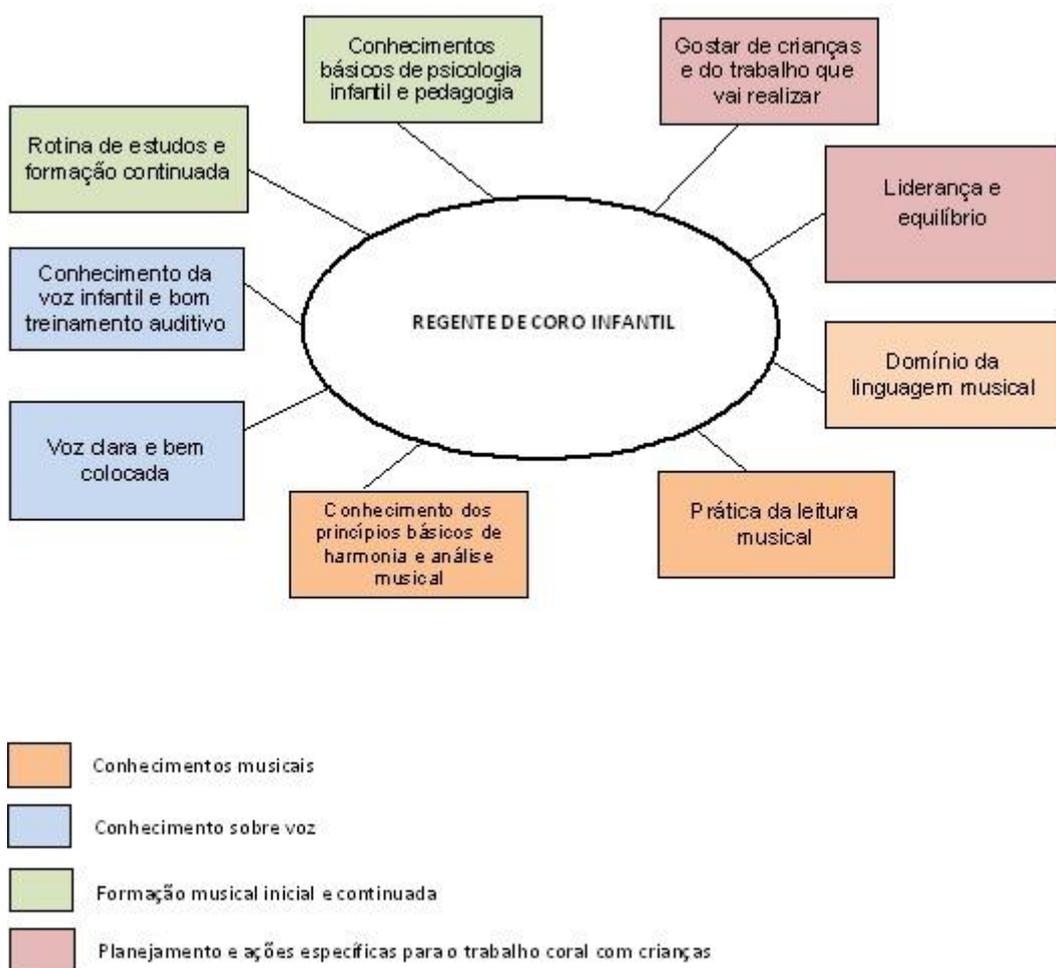


DIAGRAMA 1 - PRÉ-REQUISITOS PARA O REGENTE DE CORO INFANTIL  
 FONTE: A autora (2014)

Na prática de um coro infantil, é importante que o regente esteja atento às necessidades decorrentes desta ação. Também precisa apresentar habilidades e competências para desempenhar seu papel de educador musical<sup>14</sup>, pois não se pode dissociar o trabalho musical do processo de ensino-aprendizagem. Uma condução pedagógica do fazer musical nos ensaios provavelmente resultará em uma performance de qualidade.

Com um olhar voltado para o coro infantil, Schimiti (2003), partindo do pressuposto de que o regente é um educador musical, elenca requisitos que deverão fazer parte da formação do regente como a consciência de:

1. Uma prática pedagógica bem fundamentada e de ampla formação musical;
2. Conhecimento das etapas do desenvolvimento da personalidade infantil e de sua capacidade de abstração, para a adequação e dosagem do conteúdo a ser explorado nos ensaios;
3. O processo de educação se concretiza com conhecimento e com sensibilidade, envolvendo afetividade, paciência e compreensão;
4. Responsabilidade assumida dentro do processo de aquisição de conhecimento por parte da criança [que] fornece estímulos constantes que favorece a autoconfiança e também a disciplina;
5. Importância de uma flexibilidade no planejamento das atividades musicais e de sua execução de forma lúdica, para haver sempre uma motivação para a aprendizagem;
6. Cultura geral por parte do educador, para com êxito relacionar dados musicais com dados pertencentes às demais ciências ou às demais artes, reconhecendo e sabendo executar obras de diferentes estilos;
7. Conhecimento de sua própria voz, como instrumento que facilitará o trabalho diante das crianças, como bom exemplo vocal, além do conhecimento das etapas do desenvolvimento das vozes infantis e juvenis para uma perfeita adequação do repertório (SCHIMITI, 2003, p. 3).

Podem-se resumir esses sete requisitos em três competências necessárias ao regente de coro infantil: o regente como educador, que exige conhecimento dos aspectos pedagógicos envolvendo didática, psicologia e pedagogia vocal; o regente como líder, que organiza, planeja e executa diversas funções dentro do coro como espaço social e o regente músico, que tecnicamente reúne evidências de competência.

Em geral, o regente competente denota um músico que obtém bons resultados musicais do grupo que lidera. Partindo das reflexões apresentadas sobre os conceitos de habilidade e competência fica evidente que

---

<sup>14</sup> Profissional que atua no ensino da música enquanto arte, linguagem e conhecimento.

competências são conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma pessoa desempenhar atividades. Desenvolvem-se por meio da experiência profissional, educação formal e informal e do contexto social.

O regente de coro infantil que desenvolve a competência de liderar, por exemplo, é capaz de utilizar a intuição, imaginação e principalmente a criatividade no exercício de sua profissão, desde a escolha do repertório até o desenvolvimento dos ensaios semanais. Schimiti (2003) incentiva o uso de atividades criativas para sair da rotina dos ensaios porque estimulam a atenção e aumentam o tempo de concentração. A repetição mecânica do regente em suas propostas práticas desestimula os coralistas, o que muitas vezes leva à evasão do grupo.

Ao considerar o domínio técnico como uma das competências importantes para o exercício profissional do regente é necessário pensar num regente capacitado formalmente em cursos de nível superior, por exemplo. Talvez seja o caso de pensar em Cursos de Licenciatura em Música oferecidos no Brasil ou de Regência que atendam a demanda de formação por um regente de coro infantil preparado para ser educador e regente. Pode-se ainda acrescentar que a formação técnica do regente de coro, seja em uma Graduação ou Licenciatura em Música, não o capacita a exercer a profissão de regente de coral infantil. Os regentes que atuam no coro infantil necessitam de uma formação que atinja competências e habilidades específicas para desenvolver um bom trabalho frente às dificuldades pertinentes ao grupo formado por crianças.

Entende-se que o desenvolvimento das competências que agregarão valores para organização e para o próprio regente não seja suficiente. Ressalta-se a importância de que o regente de coro esteja inserido no que Fucci Amato e Amato Neto (2007) chamam de rede de “configurações sociais”. É um espaço de aprendizado, de reciclagem e de formação profissional continuada onde se aprende com o outro pelas novas informações e pelas experiências adquiridas no exercício dos saberes.

Para Fucci Amato e Amato Neto (2007):

O termo competência pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para que um indivíduo desempenhe diversas atividades e pode ser estruturado por meio da

educação formal e informal, da experiência profissional e da rede de configurações socioculturais a qual pertence (FUCCI AMATO & AMATO NETO, 2007, p. 4).

Sabe-se que qualquer atuação competente representa a utilização de saberes inter-relacionados às habilidades e atitudes.

Para Mathias (1986, p. 20) os saberes precisam ser desenvolvidos pelo regente em quatro áreas: *habilidades físicas* – padrões de regência, gestos expressivos, uso da mão esquerda, preparação: ataques, cortes, dinâmica, agógica e fraseologia; *consciência auditiva* – afinação, consciência tonal, equilíbrio/unidade, consciência rítmica; *comunicação* – correção das falhas vocais, equilíbrio do som, motivação, demonstração, uso de analogias e ilustrações, liderança, relacionamento interpessoal; e *interpretação* – recriação das intenções do compositor, entendimento dos estilos e períodos históricos, execução da música dentro do estilo próprio e vivência da música.

Schimiti (2003) alerta que no trabalho com crianças é preciso se dar conta de que teorias abstratas, se substituídas por referências mais concretas, trazem um resultado mais imediato, uma compreensão mais segura e lúdica. Nada melhor que aproveitar recursos visuais para a fixação e incorporação de conteúdos no trabalho com crianças, por exemplo.

A autora aponta alguns tópicos sobre reger um coral infantil com intuito de provocar regentes de coros infantis a refletir sobre a prática e buscar aprimorar procedimentos:

1. Quanto mais imaginativos na elaboração de perguntas durante o ensaio, mais interesse gera e desta forma direciona a atenção das crianças para coisas específicas o que trará resultados mais rápidos;
2. Incluir peças<sup>15</sup> no repertório que apresentem algum desafio para a criança gera interesse e contribuem para sua formação cultural;
3. Valorizar as crianças por meio do ensino reforça positivamente o aprimoramento de atitudes;
4. Boas atitudes nos procedimentos vocais e de postura desde o início do trabalho consolidam a atividade coral como atividade artística respeitosa;
5. Em canções simples, muitas vezes executadas em uníssono, exercitar a afinação ensinando as crianças a ouvir – hábito que precisa ser desenvolvido, explorar o ato da respiração para a emissão

---

<sup>15</sup>Ao se referir às peças do repertório Schimiti (2003) diz estas serem atreladas ao que os cantores sejam capazes de realizar bem. Diz ainda que dessa forma garante-se um nível de satisfação às três categorias diretamente envolvidas com a prática musical coral: cantor, regente e ouvinte.

de um som pleno, com energia e foco, aproveitando para desenvolver conceitos de expressividade e de fraseado;

6. Executar movimentos nas atividades de vocalização auxilia na fixação de conceitos e pode facilitar a emissão sonora;

7. A substituição ou alternância constante de atividades pode aumentar o tempo de concentração e deixam o ensaio mais dinâmico; esteja atento aos sinais de tensão, fadiga vocal ou cansaço pelas atividades;

8. Iniciar as vocalizações em áreas confortáveis para a voz, geralmente através de linhas descendentes, partindo do agudo para o grave, facilita o alcance à colocação ideal que conduz a uma sonoridade mais leve e ressonante (SCHIMITI, 2003, p. 4).

Contudo, acredita-se que o regente de coro infantil precisa ser competente no desempenho de sua função que começa com o domínio do conhecimento musical e extrapola para a competência de liderar quando se espera que consiga administrar a logística de um coral infantil desde a sua criação, operacionalização diária dos ensaios e a organização de uma apresentação. Também não se pode negar que a competência para educar seus coralistas é importante nesse contexto, pois o aspecto educativo não se resume apenas à formação musical. É necessário saber lidar com a capacidade de aprendizagem, disciplina, estímulo e concentração de cada criança que participa do grupo coral.

A partir da literatura que fala sobre o regente de coro infantil, foi elaborado o diagrama a seguir, onde são apresentadas e sistematizadas as ideias dos autores.

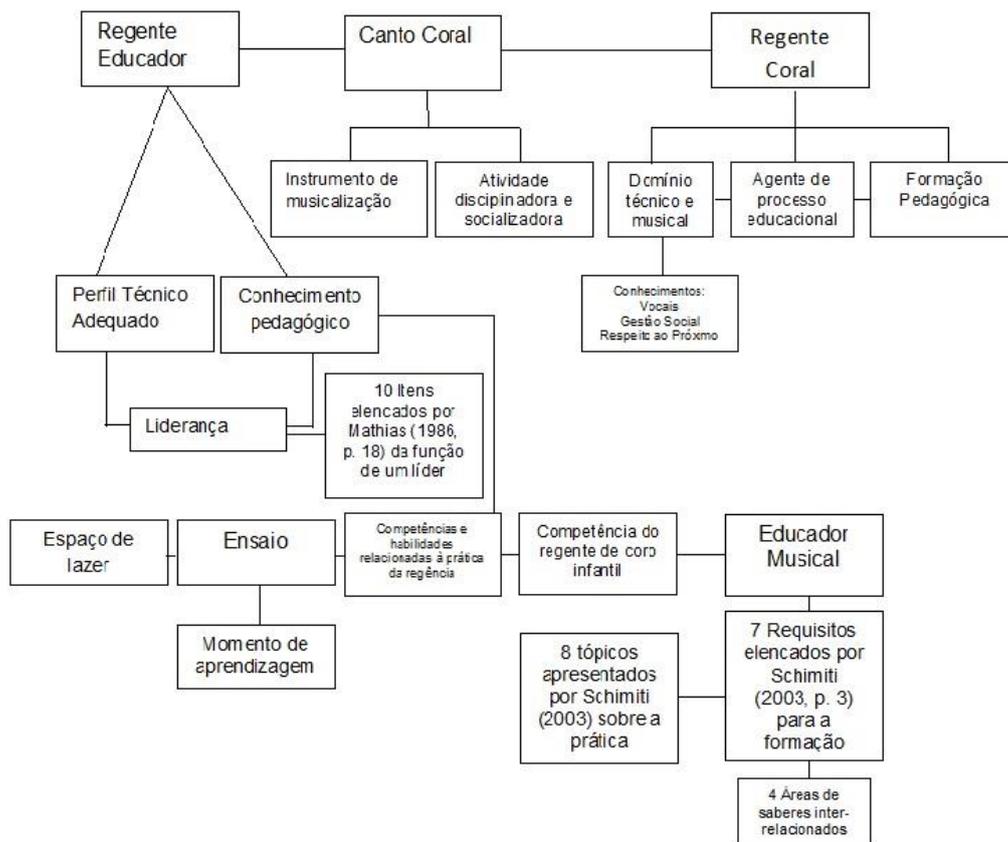


DIAGRAMA 2 - SISTEMATIZAÇÃO SOBRE O REGENTE DE CORO. SUGERIDO ORIGINALMENTE PELA BANCA DE QUALIFICAÇÃO. ELABORADO E SISTEMATIZADO PELA PESQUISADORA  
 FONTE: A autora (2014)

#### 4 APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DA LUDICIDADE NO TRABALHO CORAL

Conforme Macedo (2006), a criança está inserida na ludicidade quando brinca ou joga. O significado do termo jogo é analisado por autores dos quais se destacam na presente pesquisa Brougère (1998, 2004), Kishimoto (1997), Caillois (1958) (apud MACEDO, 2006), Huizinga (2001) e Piaget (1964). Vê-se que a literatura ressalta de diferentes modos a importância do lúdico para o processo de aprendizagem, seja ela desenvolvida em contexto formal ou não formal, e que o jogo é estudado em suas mais variadas perspectivas teóricas.

Para Piaget (1964, 1973) o jogo é uma atividade de predomínio da assimilação<sup>16</sup> sobre a acomodação<sup>17</sup>. Segundo o autor, o jogo tem seu *locus* de funcionamento no processo da inteligência constituído pela adaptação que é o equilíbrio entre assimilação e acomodação. Em sua obra *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, apresentam-se as evidências que permitem saber, face ao comportamento da criança, a caracterização do jogo. Piaget elabora uma explicação psicológica, até mesmo biológica, do jogo, mas nem por isso estabelece um conceito do mesmo. Brougère (1998) ao se referir à obra citada, diz que nela Piaget tem por objetivo a gênese do símbolo, “instrumento por excelência do pensamento individual”, e analisa o jogo em sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo da criança como um instrumento essencial à inteligência (BROUGÈRE, 1998, p. 84).

Em termos piagetianos, o jogo é a denominação usual da emergência visível de um traço psicológico profundo, o que Piaget denomina como predominância da assimilação sobre a acomodação. Não se trata de construir um conceito de jogo, mas de evidenciar, o que se chama de jogo, o fenômeno psíquico essencial ao desenvolvimento da criança que permitirá classificar e distinguir diferentes tipos de jogos. Ainda em “A Formação do Símbolo na

---

<sup>16</sup> O termo assimilação vem da Teoria de Equilibração sistematizada por Piaget e quer dizer integração de um tipo de comportamento por seu funcionamento repetido. (BROUGÈRE, 1998, p. 89).

<sup>17</sup> O termo acomodação também vem da Teoria de Equilibração sistematizada por Piaget. É acomodar-se a um ser, a um comportamento exterior. (BROUGÈRE, 1998, p. 85).

Criança” Piaget (1964) discute os três tipos de jogo presentes ao longo do desenvolvimento infantil: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras<sup>18</sup>. O jogo é valorizado como um elemento significativo à construção do conhecimento e seus experimentos demonstram características lúdicas.

Jean Piaget (1964), em seu estudo ontogenético do ser humano, concebe o conhecimento como produto de uma construção genética e historicamente elaborada. O processo de transformação constante da ação em operações internas é o que se denomina construção do conhecimento, que por sua vez, não se localiza nem no sujeito nem no objeto, mas é fruto da interação entre ambos. Nesse contexto, o jogo representa uma prática significativa, pois oferece flexibilidade, desafio e exigência de raciocínio, fatores que caracterizam uma aprendizagem construtiva.

Encontram-se nesse quadro as atividades relacionadas ao jogo que são significativas para o desenvolvimento total do indivíduo e sua estrutura mental por estimularem o ato de pensar sem priorizarem o desempenho final. O jogo nessa concepção apresenta elementos que estimulam e alimentam o

---

<sup>18</sup> Como definido na psicologia da criança, e em particular na teoria de Piaget (1964), Delalande (1984) relata a partir do referido autor que o jogo de exercício, também conhecido como jogo sensorio-motor, é a experiência sensorial e motora pela qual a criança se adapta ao mundo exterior, onde ela enriquece progressivamente seu repertório de “esquemas sensorio-motores”. Segundo Piaget (1964) o jogo de exercício domina a primeira fase até os dois anos de idade. Piaget diz a esse respeito, ser porque a criança se satisfaz de executar suas possibilidades motoras “a esmo”, sem necessidade imediata. Mais tarde, alguns jogos da infância se tornam um prolongamento dos jogos da primeira fase. Para Delalande (1984) o toque de um instrumento de teclado ou de cordas ou o controle da sonoridade nos instrumentos de sopro, são formas de realizar uma fusão entre a sensação e a motricidade, o que não é muito distante daquela que caracteriza os primeiros esquemas sensorio-motores da primeira infância. Trata-se então de um aspecto da experiência musical reservada aos instrumentistas. Quanto aos ouvintes, só participam dessa experiência de forma simbólica, colocando-se mentalmente no lugar do intérprete. Ainda em Piaget (1964), o jogo simbólico é um comportamento perfeitamente descrito e bem conhecido pelos pais. É o jogo do “faz de conta”, o jogo que imita o real e que o ajusta à sua maneira. Descobrem-se dentro da música alguns esquemas e formas de organização da matéria sonora, aspectos que também são encontrados nos movimentos que podemos encontrar no mundo vivido. Isto é, que o vivenciado extramusical está presente na música como uma espécie de vestígio. Delalande (1984) afirma que o que é certo e amplamente constatado na maioria das culturas é que os comportamentos musicais geralmente têm um direcionamento simbólico, ou seja, que os músicos não produzem o som pelo som, nem estruturas sonoras pelas estruturas sonoras, mas que tudo isso leva a outra coisa, e que essa “outra coisa” está no nível das imagens, dos afetos ou da mitologia. Por fim, o jogo de regras, considerado por Delalande (1984) a partir de reflexões em Piaget (1964), como tudo o que pode consistir em fonte de prazer na própria aplicação do sistema musical. Podemos dizer que cada cultura musical tem sua própria “gramática”. Entretanto, na música, o prazer é precisamente o elemento principal. Para uma compreensão da teoria piagetiana do jogo, sugere-se consultar PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

processo construtivo do pensamento o que pode suscitar tanto a aprendizagem quanto mudanças cognitivas.

Ao engendrar situações como desafios, estratégias, problemas e reflexão, o jogo favorece ao sujeito a oportunidade de preencher possíveis lacunas pela tomada de consciência, o que possibilita, por sua vez, a formação de elementos responsáveis por compor a estrutura cognitiva. Justamente por se constituir enquanto sistema de complementaridades, o jogo é tão importante aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos e torna-se imprescindível estudá-lo.

Macedo (2005) (apud OLIVEIRA, 2009, p. 21) em suas obras enfatiza que a importância do jogar não está localizada na possibilidade de análise dos meios empregados, estratégias e procedimentos adotados ou construídos pelo sujeito enquanto joga. O jogo, assim compreendido, revela seu valor pedagógico na medida em que favorece tanto a observação de condutas lúdicas quanto a intervenção em situações de interação lúdica.

Macedo buscando responder a questão “por que se joga?” afirma:

Os jogos são as respostas que damos a nós mesmos ou que a cultura dá a perguntas que não se sabe responder. Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em um mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais, sociais [...] existem assuntos que a ciência explica, mas que não temos competência ou formação para compreender. O jogo pode preencher nas crianças este vazio. Nos adultos também: o trabalho, o esporte, a vida cultural, a política não são, na verdade, complexos sistemas de jogos? [...] conhecer é um jogo de investigação [...] em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor, amor pelo conhecimento no qual as situações de aprendizagem são tratadas de uma forma mais digna, filosófica, espiritual. Enfim, superior (MACEDO apud OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Verifica-se que as perspectivas funcionais, que teriam um valor explicativo geral, bem como as definições do jogo encontram-se em diferentes áreas científicas. Acredita-se que o uso de jogos em contexto educativo, visando promover a construção do conhecimento nas crianças, público alvo desta pesquisa, é norteado por princípios pedagógicos importantes à prática educativa. Entretanto, ressalta-se que o seu uso não pode ser meramente do jogo pelo jogo e que uma forma adequada de intervenção com o jogo precisa ser priorizada. Para isso, pensar em contextos educativos implica reconhecer

possibilidades de intervenção junto aos alunos em processo de construção de conhecimento.

Encontra-se nos estudos com jogos apoiados na perspectiva piagetiana, que estes se constituem fonte de pesquisa sobre a ação do sujeito e das interações necessárias ao processo de construção do conhecimento. Essa riqueza inerente ao jogo é compatível com as relações necessárias ao ato educativo e isto pode ser o elo entre as situações de interação lúdica e prática educativa.

A presente discussão compromete-se com a compreensão sobre como as crianças, por meio de condutas lúdicas, oferecem condições de percepção de suas relações com os objetos de conhecimento. Tais reflexões remetem às vivências lúdicas oportunizadas enquanto espaço formativo. Esta clareza impele a dar significado à dinâmica lúdica, principal objeto de estudos desta pesquisa, e também refletir sobre a prática pedagógica de professores e o espaço que nela se apresenta para conceber a ludicidade.

Com um olhar voltado ao ato de brincar, atividade que se soma à dinâmica lúdica conjuntamente ao jogo, Winnicott (1975) com base em suas experiências profissionais como psicanalista e pediatra, apresenta o termo como sendo universal e o especifica dizendo que:

Brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINICOTT, 1975, p. 63).

A brincadeira é então entendida como uma conquista a partir do desenvolvimento emocional e tem seu início como símbolo da confiança que a criança deposita no ambiente.

Em relação ao jogo, a ênfase dada por Winnicott (apud BROUGÈRE, 1998) para defini-lo está na preocupação do psicanalista em construir uma teoria completa da personalidade. Importa-se em analisar além do jogo a atividade do jogo, o jogar. O autor tenta suprir a ausência da dimensão do jogar com sua teoria do jogo que está associada a sua concepção dos fenômenos transicionais - objeto transicional, que para ele cria um espaço potencial entre o

objetivo e o subjetivo. É o espaço do imaginário, o espaço do jogo. Para Winnicott (apud BROUGÈRE, 1998), porém, o jogo é a própria relação entre o analista e o paciente e a psicoterapia se situa no lugar em que duas pessoas estão em vias de jogar juntas.

A novidade é a terapia como rito lúdico. Em contrapartida, o jogo pode e deve estar presente em toda parte. Não justificando uma relação privilegiada entre jogo e educação, a psicanálise construiu uma ideia fundamental de que o jogo é o terreno necessário, sobre o qual o conjunto da personalidade e sua parte criativa vão erigir-se. Encontra-se em Winnicott (apud BROUGÈRE, 1998) uma justificativa do jogo como necessidade vital, preliminar a qualquer outra atividade que dela resulte como produção.

Para Winnicott o jogo se compreende a partir do próprio ato, do gesto de jogar e não de sua cristalização social sob forma de jogo regrado e mais facilmente aceito. Defende que “o jogo é um ato criativo e livre que emana do indivíduo e não da sociedade, seja através das regras preestabelecidas ou de uma organização” (WINNICOTT apud BRUGÈRE, 1998, p. 97).

Trata-se mais de propiciar o jogo do que de interpretá-lo, o que voltaria o foco sobre o conteúdo, sobre a base, sem levar em conta a ação criativa do ato, o jogar. A relação do jogo com o prazer e com a criatividade justifica que se deixem as crianças a ele se entregar durante uma parte de seu tempo, como pré-requisito necessário a toda educação.

Winnicott (1975) afirma:

A característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver (WINNICOTT, 1975, p. 75).

A ideia do autor sobre a brincadeira reivindica que o brincar tem um lugar e um tempo e descreve-os como: fazer coisas toma tempo e brincar é fazer.

Na psicanálise indagar porque a criança joga não parece a pergunta correta, o problema é saber o que no jogo a criança revela de si mesma, ou melhor, de seu funcionamento psíquico. O jogo parece ser uma excelente situação para descobrir alguns aspectos do psiquismo humano, daí seu uso ulterior pela psicanálise da criança. Nesse contexto, encontra-se na psicanálise

reavivada a importância, a seriedade que o novo paradigma do jogo supõe. O jogo assume uma maior importância do que o da concepção de um suporte educativo natural. Ele se torna o pré-requisito de tudo, da educação, como do resto.

Complementando tais reflexões, Brougère (1998) destaca em seu livro “Jogo e Educação” a maneira como o jogo e a educação foram pensados por biólogos, psicólogos e pedagogos o que segundo ele pode constituir um instrumento de reflexão adaptado a todos os contextos educativos. Seu estudo tem ênfase na escola maternal francesa e tem seu enfoque na complexidade dos discursos e estratégias relativas à utilização do jogo em um contexto educativo. O autor diz ser o confronto com o tema do jogo inevitável:

O lugar que ocupa na vida da criança, o papel atribuído ao jogo por certas tradições pedagógicas, faz com que toda educação infantil deva ter um discurso sobre essa atividade, mesmo que se trate de limitar sua importância (BROUGÈRE, 1998, p. 5).

Para isso, é essencial conhecer a lógica dos discursos sobre o jogo e seus limites.

Atualmente, associar as noções de jogo e educação parece fazer sentido. Normalmente é dito que o jogo é um meio pedagógico e que todo brinquedo é educativo. Torna-se convincente tratar-se do termo “brincadeira” como referente a atividades preferencialmente infantis, enquanto que “jogo” associa-se a atividades lúdicas com regras. Lida-se aqui com uma noção aberta, polissêmica e até ambígua. Para Brougère (1998) utilizar o mesmo termo em situações diferentes é reunir indícios que nos permitirão descobrir as representações associadas à palavra jogo.

Define o autor que “jogo é o que o vocábulo científico denomina ‘atividade lúdica’; o jogo é também uma estrutura de regras” (BROUGÈRE, 1998, p.14). Complementa que “o jogo é uma coisa de que todos falam que todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir” (BROUGÈRE, 1998, p. 17). Traz em seu discurso que “a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado” (BROUGÈRE, 1998, p. 16). Nota-se que a noção de jogo não vem da língua particular de uma ciência, mas de um uso do cotidiano.

Brougère (1998) cita Henriot que resgata análises como a de Reynolds de que:

O caráter lúdico de um ato provém da maneira como é feito [...] o jogo não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria, ele extrai seus modelos de outros sistemas afetivos comportamentais. No jogo, em situação normal, o comportamento se encontra dissociado de suas consequências. É aí que residem ao mesmo tempo a flexibilidade e a frivolidade do jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 19).

Não é de surpreender, nessas condições, que uma relação entre jogo e aprendizagem seja cada vez mais concebível: “se o jogo pode ser aprendizagem de vida, é porque coloca em movimento energias da mesma natureza das atividades concretas ou “reais” reunidas sob a denominação um tanto vaga de vida” (BROUGÈRE, 1998, p. 19).

Sobre essa concepção, Johan Huizinga, tido como um referencial da presente pesquisa para a reflexão sobre o “jogo”, em seu livro “Homo Ludens” (2001), apresenta o jogo como uma função que se verifica tanto na vida humana como na animal. Em sua obra defende que o jogo é uma possibilidade de simulação de situações reais dentro de um processo complexo e bem definido. Segundo o autor depois de *Homo faber* e *Homo Sapiens* a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura.

Em seus escritos seria óbvio e fácil considerar “jogo” toda e qualquer atividade humana. Não abandona a noção de jogo como um fator distinto e fundamental presente em tudo o que acontece no mundo e afirma “já há muitos anos que vem crescendo em mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2001, p.1). Índícios dessa opinião encontram-se em suas obras desde 1903 – tema de conferências sob o título “O jogo como elemento da cultura”.

Huizinga (2001) não apresenta como intenção definir o lugar do jogo entre todas as manifestações culturais, mas sim determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. Em seus estudos procura integrar o conceito de jogo no de cultura. Segundo Macedo (2006) “Huizinga defende a tese de um *homo ludens*, de que é o jogo que instaura a cultura, pois é por meio dele, sobretudo nas crianças, que as práticas culturais ganham sentido” (MACEDO, 2006, p. 33).

Nas definições de Huizinga (2001), jogo é tomado como fenômeno cultural e não biológico e é estudado em uma perspectiva histórica. Resumindo seus argumentos em forma de teses, uma destas seria que pouca ou nenhuma atenção à antropologia e as ciências ligadas a ela têm dado ao conceito de jogo e à importância fundamental do fator lúdico para a civilização.

Portanto, encontra-se em Huizinga (2001) o jogo como fenômeno cultural sendo ele fato mais antigo que a cultura. A cultura pressupõe sempre a sociedade humana. Contudo, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica e brincam tal como os homens, como é o caso dos cachorrinhos, por exemplo, que se convidam uns aos outros para brincar mediante certo ritual de gestos e atitudes respeitando a regra que os proíbe morderem com violência a orelha do próximo experimentando divertimento e prazer. Situar o homem em relação com o animal se traduz particularmente pela passagem da observação animal à observação da criança. Preyer (apud BROUGÈRE, 1998, p. 86) atribui grande importância aos movimentos reflexos, aos impulsos, ao instinto, ao inato, assemelhando a criança aos animais.

Brougère (1998) em “Jogo e Educação” remete ao animal compreender o biológico no homem, o instinto, bem mais presente na criança do que no homem adulto. Traz o jogo como remetente ao instinto – que é natural, universal e biológico, que permite o treinamento do instinto e resulta da seleção natural. Diz também que “há jogo a partir do momento que a criança aprende a designar algo como jogo, ela não chega a isso sozinha” (BROUGÈRE, 1998, p. 18). A consciência de jogar resulta de uma aprendizagem advinda dos contatos da criança e estes são adquiridos no contexto em que estão inseridas desde as primeiras semanas de sua existência.

Encontra-se aqui um aspecto muito importante: mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa que encerra um determinado sentido. O simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência, ou seja, todo jogo significa alguma coisa.

Brougère (1998) discute ainda que a psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo – dos animais, das crianças e dos

adultos, procurando atribuir-lhe um lugar no sistema da vida. O autor parte do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo havendo alguma espécie de finalidade biológica resultando numa confusão de pensamento que não nos aproxima de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo. Em Piaget (1964) há biológico também na base de suas teorias psicológicas do jogo. É um modelo constante de interpretação dos fatos. O jogo, conseqüentemente, aparece como um fenômeno necessário e que está ligado a uma aprendizagem.

Ao enraizar no biológico a relação entre jogo e educação, Brougère (1998) faz do jogo um lugar de educação. Refere-se ao jogo como sendo a pedagogia natural imposta à própria criança, o instrumento do desenvolvimento. Assim sendo, entende-se que para a criança o jogo se impõe como meio pedagógico por excelência. Complementa o autor que:

A infância tem uma significação biológica e [...] o educador, longe de tentar transformar a criança em adulto o mais rapidamente possível, deve, ao contrário, deixar jogar e desabrochar as atividades próprias da criança. É preciso, pois, estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa (BROUGÈRE, 1998, p. 89).

Huizinga (2001) traz que, em sua maioria, as teorias preocupam-se apenas superficialmente em saber o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores. Abordam o jogo utilizando-se de métodos quantitativos das ciências experimentais, sem antes prestarem atenção a seu caráter estético.

As explicações referidas suscitam a questão: mas o que há de realmente divertido no jogo? Segundo o autor a “intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas”. (HUIZINGA, 2001, p. 5). Huizinga (2001) continua, dizendo que é na intensidade, na fascinação, na capacidade de excitar que reside à própria essência e a característica primordial do jogo. Um raciocínio reducionista indicaria que a natureza ofereceu todas essas úteis funções de “descarga de energia”, mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo. Este último elemento, o divertimento do jogo, é o que “define precisamente a essência do jogo” (HUIZINGA, 2001, p. 5). Brougère (1998) se refere ao jogo

como sendo fonte de felicidade e este por excelência é a atividade infantil. Ao associar um caráter de “prazer” à prática do jogo, diz que “os jogos comuns das crianças, nada mais são do que manifestações de uma atividade séria, sob formas mais leves” (BROUGÈRE, 1998, p. 63).

É legítimo considerar o jogo uma “totalidade” e como totalidade procurar avaliá-lo e compreendê-lo. Sua existência é inegável. Reconhecê-lo é reconhecer o espírito, pois o jogo não é material. Como já visto nos escritos de Huizinga (2001) “se os animais são capazes de brincar, é porque são alguma coisa mais do que simples seres mecânicos, se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (HUIZINGA, 2001, p. 6). Tal pensamento supõe, preliminarmente, a valorização e o reconhecimento do jogo. Considera-se que o mesmo tem alguma função, uma finalidade e um sentido.

O jogo encontra-se na cultura como um elemento existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que se encontra atualmente. Em toda a parte encontra-se o jogo presente como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum”. O que importa é a qualidade que é característica da forma de vida chamada “jogo”.

Sendo o jogo o objeto de estudo desta dissertação como forma específica de atividade, como forma significante, como função social, procura-se considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores em sua significação primária. Se for verificado que o jogo se baseia numa certa imaginação da realidade, ou seja, transformação desta em imagens, nossa preocupação será captar o valor e o significado dessas imagens e dessa imaginação. Observa-se a ação no próprio jogo procurando compreendê-lo como fator cultural da vida.

Pela perspectiva histórica, outro aspecto apresentado por Huizinga (2001) são as atividades arquetípicas da sociedade humana que, desde seu início, são marcadas pelo jogo. Como exemplo, a linguagem – instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. Na criação da fala e da linguagem, brincando com o designar, por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado do mundo da natureza. Outro exemplo é o mito – que é também uma

transformação ou uma imaginação do mundo exterior. Em todas as invenções da mitologia, há um espírito fantasia que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade.

Ao observar o fenômeno do culto ressaltado pelo autor, verifica-se que as sociedades primitivas celebravam seus ritos sagrados dentro de um espírito de puro jogo, tomando-se aqui o verdadeiro sentido da palavra. São no mito e no culto que têm origem as grandes forças instintivas da vida civilizada: o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência. Compreende-se que a estreita ligação entre o jogo e a cultura constitui o jogo uma das principais bases da civilização.

Nesse contexto, Huizinga (2001) apresenta o jogo como sendo uma ação voluntária e que sujeito a ordens deixa de ser jogo podendo no máximo ser uma imitação forçada. Segundo ele “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (HUIZINGA, 2001, p. 10). Aqui residem algumas características atribuídas por ele ao jogo: primeira - o fato de ser ele próprio, o jogo, liberdade; segunda - o jogo não é vida “corrente” nem vida “real” – trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria, visto que não pertence à vida “comum”; terceira - o jogo distingue-se da vida “comum” tanto pelo lugar quanto pela duração que ocupa. O jogo inicia e em determinado momento termina. É jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço; quarta - ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta em que a menor desobediência estraga o jogo, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. As palavras empregadas para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais se procura descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. É como se o jogo lançasse um feitiço: é fascinante, cativante.

O elemento de tensão desempenha no jogo um papel importante, conferindo ao jogo certo valor ético na medida em que devem sempre obedecer às regras do jogo. Por sua vez, as regras são um fator muito importante para o conceito de jogo, tendo todo jogo suas regras.

Resumindo as características formais do jogo, pode-se considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próximos, segundo certa ordem e certas regras promovendo a formação de grupos sociais.

Historicamente, encontram-se nos escritos de Huizinga (2001) elementos lúdicos presentes nos rituais primitivos: o culto é considerado um espetáculo, uma representação dramática, uma figuração imaginária de uma realidade desejada. Na época das grandes festas, o grupo social celebra os acontecimentos principais da vida da natureza levando a efeito representações sagradas, que representam a mudança das estações, o surgimento e o declínio dos astros, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, a vida e a morte dos homens e dos animais. Como escreve Leo Frobenius (apud HUIZINGA, 2001, p. 19) a humanidade “joga”, representa a ordem da natureza tal como ela está impressa em sua consciência. Na descrição proposta por Frobenius o jogo serve explicitamente para representar um acontecimento cósmico, de certo modo tornando-o presente.

Do ponto de vista apresentado por Huizinga (2001) o que é importante é o próprio jogo. O ritual não difere de maneira essencial das formas superiores dos jogos infantis ou animais – que possuem a qualidade lúdica em sua própria essência na forma mais pura dessa qualidade, e dificilmente poderia afirmar-se que estas duas últimas formas tenham sua origem numa tentativa de expressão de qualquer emoção cósmica. Pode-se então dizer que na sociedade primitiva, verifica-se a presença do jogo, tal como nas crianças e nos animais, e que desde a origem, nele se verificam todas as características lúdicas: ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo, entusiasmo.

Em fase posterior da sociedade o jogo se encontra associado à expressão de alguma coisa, a que podemos chamar “vida” ou “natureza”. O que era jogo desprovido de expressão verbal adquire agora uma forma poética. Pouco a pouco o jogo vai adquirindo a significação de ato sagrado. O culto se junta ao jogo sendo este, contudo, o fato inicial. Como pode o culto, sendo a forma mais alta e mais sagrada da seriedade, ser jogo?

Começa-se por dizer que todo jogo, tanto das crianças como dos adultos, pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade. A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada, mas sabe que o que está fazendo é um jogo.

Pode-se situar no jogo, abaixo do nível da seriedade, como faz a criança, mas pode-se também situar acima desse nível, quando se atinge as fronteiras do belo e do sagrado. Adotando esse ponto de vista, é possível definir de maneira mais rigorosa as relações entre o ritual e o jogo: verifica-se que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana.

Nas concepções de jogo aqui apresentadas, desaparece a distinção entre a crença e o “faz de conta”. A noção de jogo associa-se naturalmente a de sagrado. Decidindo considerar toda a esfera da chamada cultura primitiva como um domínio lúdico, abre-se caminho para uma compreensão mais direta e mais geral de sua natureza.

Outra questão apresentada por Huizinga (2001) em sua obra, é que falar do jogo como algo que todos conhecem, analisar ou definir a ideia que essa palavra exprime, necessita a tomada de consciência de que essa noção é definida e talvez até limitada pela palavra que se utiliza para exprimi-la. É interessante a reflexão de que nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora em inúmeras línguas, pois o ato de concepção foi efetuado por mais de uma vez.

Tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas toma-se como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar. Essa noção pode ser razoavelmente bem definida nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUZINGA, 2001, p. 33).

Noção esta capaz de abranger tudo aquilo a que é chamado de “jogo” entre os animais, crianças e os adultos: jogo de força, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero.

Em diversos contextos humanos que possuem instinto de jogo encontram-se expressões distintas para designar a atividade lúdica. Huizinga (2001) apresenta o fato de maneira mais ou menos acentuada no grego, no sânscrito, no chinês e no inglês. Nas diferentes maneiras de escrita o grupo de palavras parece estar associado às ideias de despreocupação e alegria.

São constatadas nos escritos do autor descrições do termo jogo em diferentes línguas. Em todas as designações do jogo apresentadas, o ponto de partida semântico parece ser a ideia de movimento rápido, relação esta que se verifica em muitas outras línguas. De início as palavras denotavam exclusivamente movimento rápido vindo só mais tarde a ser aplicadas ao jogo. Alguns registros constata tais informações, por exemplo, no sânscrito encontram-se quatro raízes verbais correspondentes ao conceito de jogo (detalhados por Huizinga, 2001, p. 37): *Kridali* – que designa o jogo entre os animais, as crianças e os adultos; *Divyati* – que designa jogos de azar, mas corresponde também a outros aspectos da esfera lúdica, como brincar, contar piadas, fazer troça. O sentido original parece ser jogar no sentido de lançar, atirar, mas há também uma ligação com a ideia de brilho, de irradiação; a raiz *las* – que designa ao mesmo tempo brilho, aparecimento súbito, subir, ir e vir, brincar e ocupar-se; *Lila* – que exprime todos os aspectos mais ligeiros, frívolos, descuidados e insignificantes do jogo.

Outro registro é a função do jogo em chinês – palavra *wan*, na qual predomina a ideia de jogo infantil cujo âmbito semântico compreende os seguintes significados: estar ocupado, ter prazer com alguma coisa, entreter-se, recalcitrar, dizer piadas, fazer troça. O ponto de partida semântico parece ser a ideia de lidar com alguma coisa com uma atenção divertida, de se entregar despreocupadamente a uma atividade. Ao contrário do chinês, o japonês designa a função lúdica com uma palavra única e bem definida, e possui paralelamente um antônimo que designa seriedade. O substantivo *asobi* e o verbo *asobu* significam: jogo em geral, recreação, relaxamento, divertimento, passatempo, excursão ou passeio, distração, deboche, preguiçar, ócio, disponibilidade, jogo de azar, estar desempregado. Os dois termos significam igualmente jogar alguma coisa, representar, imitar. Outras línguas apresentadas por Huizinga (2001) deixam evidente no conceito de jogo a ideia

dissolvida inteiramente na de atividade e movimento ligeiro. Como visto nas apresentadas, não possuem uma palavra comum para designar jogo.

Brougère (1998) ao referir-se sobre a variedade das línguas salientadas diz que a investigação de Huizinga (2001) mostra-se etnocêntrica. Fica claro que as línguas se organizam aqui de modo não sistematizável e que é impossível ver o jogo como uma noção em si, como um conceito isolado. As lógicas variam com as línguas:

Em todos os casos, não existe o jogo, há somente os jogos e as diversas maneiras de praticá-los (...) neste como em outros casos, deve-se evitar emitir leis gerais que não seriam mais do que a generalização de fatos linguísticos particulares. A investigação sobre a diversidade linguística provoca o desaparecimento da noção geral de jogo em detrimento de sua ancoragem em um referente mínimo a partir do qual derivaria uma proliferação de significações variáveis conforme as línguas e culturas (BROUGÈRE, 1998, p. 20).

Não se observa uma busca a lógica própria a cada língua, mas por detrás de uma língua, uma lógica subjacente, universal, revelada pelas línguas europeias. A investigação linguística não vem relativizar a noção de jogo e sim validá-la.

É possível observar que Huizinga (2001) faz referência a algumas aplicações especiais da palavra “jogo”<sup>19</sup>, sobretudo em relação à designação da manipulação dos instrumentos musicais. É natural que se tenha a tendência de conceber a música como pertencente ao domínio do jogo, mesmo sem levar em conta os aspectos linguísticos apresentados, visto que o contato com a mesma dá-se em momentos distintos e esses muitas vezes desprovidos de um conhecimento prévio, conceitos e definições.

Relata o autor que:

A interpretação musical possui desde o início todas as características formais do jogo propriamente dito. É uma atividade que se inicia e termina dentro de estreitos limites de tempo e de lugar, é passível de repetição, consiste essencialmente em ordem, ritmo e alternância, transporta tanto o público como intérpretes para fora da vida cotidiana, para uma região de alegria e serenidade, conferindo mesmo à música triste o caráter de um sublime prazer. Por outras palavras, tem o poder de “encantar” e de “arrebatar” tanto uns como outros (HUIZINGA, 2001, p. 48).

---

<sup>19</sup> É interessante ressaltar que em outras línguas como no francês, no inglês e no alemão usa-se a mesma palavra para designar o que em português é explicado em duas palavras distintas: jogar e tocar. Em alemão (*spielen*), em inglês (*play*) e em francês (*jouer*).

Torna-se compreensível, portanto, englobar no jogo toda espécie de música, todavia sabendo que o jogo é algo diferente dotado de autonomia.

Sabe-se que o valor conceitual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa seu oposto. Sendo a antítese do jogo a *seriedade* e num outro sentido o de *trabalho*, ao passo que à seriedade podem também opor-se a piada e a brincadeira, considerando a parêntese complementar de opostos jogo-seriedade, conclui-se no âmbito da linguagem que o conceito de jogo parece ser muito mais fundamental do que seu oposto. As diversas expressões da “seriedade” não passam de uma tentativa secundária da linguagem para inventar o oposto conceitual de “jogo”. Analisando um pouco mais atentamente a antítese jogo-seriedade, verifica-se que os dois termos não possuem valor idêntico sendo jogo positivo e seriedade negativo. Seriedade significa negação de jogo, ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado o significado de jogo de modo algum se define ou esgota se considerado simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo é de ordem mais elevada do que o de seriedade porque a seriedade procura excluir o jogo ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade.

Concomitante ao assunto desta pesquisa, Huizinga (2001) apresenta o elemento lúdico inerente à ligação entre o jogo e a música. Como escrito anteriormente, salienta que em diversas línguas se chama “jogo” à manipulação dos instrumentos musicais. Supõe a existência de alguma razão para explicar a afinidade entre a música e o jogo. Mesmo parecendo natural esta afinidade, difícil de explicá-la de maneira clara, mas possível enumerar os elementos que ambos possuem em comum.

O jogo situa-se fora da sensatez da vida prática. Conforme já dito, nada tem a ver com necessidade ou utilidade, com o dever ou com a verdade. Tudo isto pode aplicar-se também à música. Não resta dúvida que o ritmo e a harmonia são fatores comuns com sentidos idênticos à música e ao jogo e indicam de maneira clara a existência de uma relação acompanhada de prazer.

Platão e Aristóteles (apud HUIZINGA, 2001, p. 179) delongam-se sobre a questão se, e até que ponto a música é mais do que jogo. Para Platão:

Aquilo que não encerra utilidade, nem verdade, nem valor simbólico, mas também acarreta consequências nefastas, pode ser apreciado mediante o critério do encanto que possui e pelo prazer que provoca. Esse prazer, dado que não tem como consequência um bem ou um mal dignos de nota, constitui um jogo (PLATÃO apud HUIZINGA, 2001, p. 179).

Cabe aqui a reflexão de que o jogo pela música resulte em situações de aprendizagem não só pelo fato de ser divertido, legal e gerar o sentimento prazeroso. Acrescenta Platão (apud HUIZINGA, 2001) que se deve procurar na música coisas mais elevadas do que só o prazer.

Na visão de Aristóteles:

Não é fácil determinar a natureza da música, assim como o proveito que tiramos de seu conhecimento. Talvez seja por causa do jogo e da recreação que desejamos a música tal como desejamos dormir e beber, que também não são em si mesmas coisas importante ou sérias, mas agradáveis e capazes de afastar as preocupações. [...] Ou deveríamos antes dizer que a música conduz à virtude na medida em que, tal como a ginástica, é capaz de exercitar o corpo, alimenta certa ética e nos permite gozar as coisas de maneira adequada? OU por último [o que é uma terceira função segundo Aristóteles], não contribuirá ela para a recreação mental e para a aquisição de conhecimentos?(ARISTÓTELES apud HUIZINGA, 2001, p. 180).

Diz Aristóteles (2001) que “hoje em dia, a maior parte das pessoas fazem música por prazer, mas os antigos lhe atribuíram um lugar na educação, porque a natureza não quer apenas que trabalhem bem, quer igualmente que utilizemos bem o ócio” (ARISTÓTELES apud HUIZINGA, 2001, p. 180). Huizinga (2001) relata que os antepassados recomendavam a música como educação, cultura, como algo que não é necessário nem útil, como ler e escrever, servindo simplesmente para gastar tempo livre. A partir de suas reflexões, Huizinga (2001) diz ser fator fundamental que toda atividade musical possua um caráter essencialmente lúdico implicitamente aceito, embora nem sempre explicitamente formulado como nas épocas anteriores, onde as diversas propriedades da música eram distinguidas e definidas com certa ingenuidade. Tomando como referência a sociedade europeia, nessas épocas além de sua função religiosa, a música era louvada, sobretudo como um passatempo edificante, como um artifício sublime, ou simplesmente como um divertimento agradável. Só bem tardiamente a música passou a ser apreciada e abertamente reconhecida como algo extremamente pessoal, fonte de

algumas das experiências emocionais humanas mais profundas e uma das coisas mais belas da vida. Durante muito tempo teve uma função puramente social e lúdica e embora a competência técnica dos executantes fosse muito admirada, os compositores eram pouco considerados e sua arte era classificada entre as tarefas domésticas. A música era ainda em grande parte um divertimento, e o que nela era mais admirado era o virtuosismo.

Por fim, Huizinga (2001) defende a presença ativa de certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas formas fundamentais da vida social, assim relatados, de que o ritual tem origem no jogo sagrado e a música era puro jogo. Conclui-se na ideia do autor citado que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer dizer isto que ela nasça do jogo, ela surge no jogo, enquanto jogo e não perde mais esse caráter.

Caillois (apud MACEDO, 2006), seguindo Huizinga, define jogo como uma atividade que apresenta seis características: primeira) livre - ninguém é obrigado a jogar, daí sua natureza lúdica, divertida, alegre e que se sustenta pelo simples prazer funcional; segunda) delimitada – esta atividade requer definições combinadas de tempo e espaço; terceira) incerta – porque não se sabe de antemão qual será seu resultado e também porque ela sempre pode proporcionar oportunidades de intervenção ou criação; quarta) improdutiva – porque não gera nem bens, nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma e também porque uma partida fecha o ciclo em si mesma; quinta) regulamentada – porque sujeita a regras próprias, independente das “leis normais”; sexta) fictícia – porque opera em um contexto de simulação e de “franca irrealidade em relação à vida normal”.

Educadores concordam sobre a importância do jogo no desenvolvimento da criança. Porém, opiniões apresentam-se divididas quanto à brincadeira ser parte do momento de lazer da criança ou ser incorporada aos “momentos sérios” como na escola e nas aulas.

Romanelli (2010) em seu artigo “*Brincando com os sons. A música como instrumento de ludicidade para a criança*” traz à discussão a importância do jogo para a educação abordando aspectos ligados às neurociências e privilegiando a música para refletir a relação que as crianças têm com o lúdico. Na escrita do artigo o autor defende que o jogo é um elemento de aprendizagem e que o mesmo não deve ser utilizado apenas em momentos

limitados do processo educacional como relaxamento ou premiação, podendo ser utilizado em todas as atividades escolares trazendo prazer e motivação aos alunos. O artigo se propõe a discutir o jogo a partir da música e aborda a teoria de Paul McLean que fundamenta o aspecto lúdico por meio de estudos do cérebro.

A Teoria de Paul McLean (apud ROMANELLI, 2010) neurocientista norte-americano, demonstra que o jogo é anterior ao homem. Em seus estudos o autor propõe que nosso cérebro reflete o processo de evolução chamado cérebro triúnico agrupando características de três níveis de inteligência organizados em camadas - teoria discutida no livro “A Escola Criativa: um diálogo entre neurociências, artes visuais e música” (2010).

A psicogenética do jogo, de acordo com a teoria de Paul McLean (apud ROMANELLI, 2010) caracteriza as camadas do cérebro como:

a) Camada mais interna – chamado cérebro reptiliano, o seu funcionamento é primitivo e se caracteriza por comportamentos instintivos essencialmente ligados à sobrevivência;

b) Camada intermediária – cérebro paleomamífero, chamado cérebro límbico. Nessa camada que se alojam os comportamentos lúdicos e as sensações de recompensa/prazer.

c) Camada mais externa – chamado neocortex. Esse é o cérebro exclusivamente humano, que integra e domina os outros dois, humanizando nossas ações, inclusive na ludicidade. É por conta do neocortex que o jogo passa a significar aprendizagem ampla, afetividade, inteligência e criatividade.

Fica demonstrado que o jogo está sediado no cérebro – comum a todos os mamíferos, e que:

Muito mais do que uma função de preencher tempo livre (concepção essencialmente humana), para os mamíferos brincar é uma forma privilegiada de aprender. É por meio das brincadeiras que nós desenvolvemos habilidades essenciais à nossa sobrevivência, como é o exemplo de gatinhos ou leõezinhos que brincam de caçar, ou como o caso dos humanos que, por meio do jogo, experimentam as relações sociais (ROMANELLI, 2010, p. 33).

Fica registrado que esta teoria traz um dado essencial para se pensar e discutir a importância do jogo no processo educacional: ludicidade significa aprendizagem.

Estudos demonstram que o desenvolvimento musical se inicia essencialmente pelo jogo. Seria o brincar com os sons aprendizagem musical? É interessante considerar que François Delalande (1984) intitulou seu livro mais relevante “A música é uma grande brincadeira de criança” considerando que a quantidade de experiências sonoro-musicais resultantes do jogo que acompanha o universo infantil ser tão grande. Também, Romanelli (2009) em sua tese de doutorado apresenta sua observação intensiva com crianças das séries iniciais em todos os ambientes e momentos escolares, percebendo que muitas brincadeiras que envolviam sons e música eram muito mais do que apenas uma ação ligada a “não ter o que fazer”. Elas revelavam o aprendizado de conhecimentos complexos em música, como o domínio de padrões rítmicos, a construção e variação de frases musicais ou, ainda, a construção de conversas sonoras. Todo esse processo era permeado de descobertas que resultavam da experiência de explorar objetos sonoros e possibilidades expressivas dos sons.

Em outro caso, tem-se a impressão que a linguagem musical no contexto do ensaio coral nem sempre é conhecida por todos que ali estão. Alguns significados técnicos ou conceitos podem ser apreendidos através de brincadeiras sonoras em momentos como relaxamento, aquecimento vocal, leitura do repertório, ao cantar em diferentes vozes que conseqüentemente resultarão em aprendizagem musical.

A íntima ligação que a música tem com o jogo permite mostrar como saberes complexos podem ser aprendidos por meio de processos lúdicos. Para os humanos o jogo vai muito além da simulação de situações reais, possibilitando um desenvolvimento pleno que inclui e integra o plano social, afetivo e cognitivo. Assim, configura-se um quadro teórico que justifica uma valorização do jogo enquanto pedagógico.

#### 4.1 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM MUSICAL

Na maior parte das concepções educacionais, os jogos eram frequentemente utilizados nas escolas como recreação e fora dela como lazer. Sabe-se, porém, que os jogos além de proporcionarem prazer e alegria exercem também papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno quando aplicado adequadamente. Piaget (1973) mostra em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

No livro “O jogo e o lúdico na aprendizagem escolar”, os autores Macedo, Petty e Passos (2005) apresentam a ludicidade com ênfase no jogo e na brincadeira dentro do contexto escolar. A leitura reúne evidências em favor da dimensão lúdica no processo educacional enquanto elemento essencial da educação. Segundo os autores “a criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e com isso desenvolver habilidades, pensamentos ou sentimentos”. (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 10).

Macedo (2006) apresenta a atividade lúdica como sendo “aquela que se executa no jogo” (MACEDO, 2006, p. 35) e enfatiza dizendo que:

O lúdico relaciona-se tanto com jogo quanto com brinquedo, ou seja, refere-se a qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento que a qualquer outro propósito. Por fim, é o que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo (MACEDO, 2006, p. 35).

O termo ludicidade é abordado na presente pesquisa pelo viés do jogo e da brincadeira como forma de promover construção de conhecimento na música, visto que de maneira significativa o mesmo é apresentado como promotor de aprendizagem. Uma das condições para isso é que a dimensão lúdica qualifique as tarefas realizadas, principalmente na perspectiva em que são propostas às crianças.

Segundo Macedo (2006), a dimensão lúdica envolve brincar e jogar. O brincar é considerado a principal atividade das crianças e fundamental para seu desenvolvimento. É agradável e envolvente por si mesmo porque coloca a criança em um contexto de interação. O jogar possibilita um desenvolvimento pleno que inclui e integra o plano social, afetivo e cognitivo.

Na perspectiva da criança “brinca-se pelo prazer de brincar e não pelas consequências eventualmente positivas ou preparadoras de alguma coisa” (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005, p. 14). Os autores defendem que o brincar é sério uma vez que supõe atenção e concentração sendo o jogar seu sucedâneo mais importante. O jogo é a brincadeira em um contexto de regras e com objetivo predefinido sendo o brincar um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados. Definem que “valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças” (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005, p. 16).

Diante da presente reflexão, entende-se que a prática prazerosa vinculada à atividade de educação musical com crianças envolve jogos e brincadeiras. De acordo com Kishimoto (1997), o significado do jogo na educação hoje está relacionado à presença de duas funções: a lúdica e a educativa. A função lúdica garante que o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer e a função educativa garante aprendizagem de qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. Nessa perspectiva, a ludicidade também pode ser compreendida como um processo de aprendizagem em si mesma, ou seja, não apenas como estratégia de ensino. Sendo assim, acredita-se que a atividade lúdica pode resultar em aprendizagem.

Macedo (2006) apresenta cinco indicadores que permitem inferir a dimensão lúdica na aprendizagem: ter prazer funcional; ser desafiadora; criar possibilidades ou dispor delas; possuir dimensão simbólica e expressar-se de modo construtivo ou relacional. Assim, para que os jogos passem a ser estratégias didáticas que auxiliam na construção do conhecimento e no desenvolvimento global da criança, é preciso por parte do regente/professor/educador<sup>20</sup> planejar as situações a fim de alcançar objetivos pré-determinados.

Diante disso, é possível identificar ações práticas e lúdicas de Educação Musical ao investigar aspectos que envolvem tanto a formação quanto a prática de regentes de coros infantis tendo como intuito auxiliar

---

<sup>20</sup> Sujeitos envolvidos com ações didático-pedagógicas em diferentes áreas do ensino da música.

regentes e educadores a refletirem sobre a importância e consequências de suas ações, buscando desenvolver um trabalho que atenda às características socioculturais e cognitivas do seu grupo, considerando que trabalhar com crianças envolve o jogo e a brincadeira e estes são elementos de aprendizagem que trazem prazer e motivação.

Pensar que musicistas, pedagogos, psicólogos, recreacionistas, terapeutas ocupacionais, sociólogos, antropólogos e outros tantos, em algum momento de suas vidas profissionais entraram por esse universo lúdico em busca de respostas para suas inquietações ou de apoio para suas atividades educacionais, permite enxergar a ludicidade inserida em diferentes contextos e ações (TAVARES, 1997).

Kishimoto (1997) responde a essa inserção quando diz que “a concepção de que o brincar deve restringir-se a espaços como playground, ou a uma sala como a brinquedoteca, mostra como o brincar está ausente de uma proposta pedagógica que incorpore o lúdico como eixo do trabalho infantil” (KISHIMOTO, 1997, p. 37).

Macedo, Petty e Passos (2005), têm opiniões em comum ao compartilhar alguns indicadores de um compromisso com o lúdico no contexto educacional:

- Prazer funcional

As crianças vivem seu momento. Daí o interesse despertado por certas atividades, como jogos e brincadeiras. O que vale nessas atividades são o prazer e o desafio do momento. Vale o prazer funcional, a alegria, que muitas vezes é também um sofrimento, de exercitar certo domínio, de investigar certa habilidade, de transpor um obstáculo ou de vencer um desafio. Pelas crianças joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido, mesmo que às vezes frustrante e sofrido quando se perde uma partida ou não se consegue uma realização. Os autores discorrem que “em jogos e brincadeiras as crianças são sérias, concentradas e atentas. Não se perdem em conversas paralelas permanecendo interessadas e envolvidas nas atividades” (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005, p.17). Complementam que “uma tarefa interessante para a criança é clara, simples e direta (precisa). É realizável nos seus tempos (interno e externo), desafiadora (envolvente), constante (regular) na forma e

variável no conteúdo, além de ser surpreendente e lúdica”. (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005, p. 18). Crianças realizam atividades e tarefas, sobretudo pelo prazer lúdico e funcional.

- Desafio

Pode-se pensar que qualquer atividade venha ser interessante partindo do modo como é proposta, do contexto, das pessoas, do seu sentido e significado que assume. De acordo com os autores, a situação-problema é uma das formas interessantes para promover a aprendizagem ou avaliar. Nessa perspectiva o lúdico torna-se equivalente a desafio, a algo que envolve pela expectativa gerada na surpresa.

- Possibilidades

É notório que na prática da vida assim como na perspectiva da criança ou do adulto, não se realizam tarefas ou atividades impossíveis. “O maior encanto ou o maior desafio do impossível talvez seja criar circunstância para sua realização, ou seja, torná-los necessários e possíveis” (PIAGET et al., 1985, 1986).

Para Macedo (2002) “as crianças precisam dispor de recursos internos ou externos suficientes para a realização de toda tarefa” (apud MACEDO, 2006, p. 19). Entende-se como recursos internos as habilidades ou competências para a realização de uma atividade. Os recursos externos referem-se aos objetos (com o quê?), ao espaço (onde fazer), ao tempo (quando) e às pessoas (com quem). Como exemplo, pensar na possibilidade de participação em um coro é entender que a mesma se dá de maneira efetiva para qualquer ser humano. O cantar é uma habilidade que se desenvolverá mediante a oportunidade de aprendizado.

Tarefas impossíveis geram respostas evasivas, desculpas, desinteresse, adiamentos, sentimentos de culpa ou impotência, sonegação de informações, etc. Tais questões são encontradas no contexto do coro infantil pelo fato das crianças não conseguirem executar um comando ou responder a alguma proposta do regente. A dimensão lúdica pode amenizar essas questões, para Macedo (2002) “o espírito lúdico expressa uma qualidade de transitar ou percorrer os modos – impossível, circunstancial, necessário e possível – do ser das coisas. Se falta o lúdico, pode ser que a ironia, o

desinteresse, o ceticismo ou a violência ocupem seu lugar” (apud MACEDO 2006, p. 20).

- Dimensão simbólica

“O lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são motivadas e históricas” (MACEDO, 2002, p. 20 apud MACEDO 2006). A criança ao brincar, por exemplo, atribui sentido e simula acontecimentos expressando suas intuições. O lúdico torna-se simbólico e amplifica as possibilidades de assimilação do mundo. Dessa maneira a criança pode pensar, imaginar ou questionar. O simbolismo lúdico significa que aquilo que se faz tem um correspondente para a criança, agindo como metáforas ou metonímias para ela. A dimensão lúdica é fundamental, pois marca uma nova forma de se relacionar com o mundo pela via do conceito, da imaginação, do sonho, da representação e do próprio jogo simbólico.

- Expressão construtiva

Aqui está a dimensão construtiva da atividade lúdica. Um dos aspectos que caracterizam a dimensão construtiva é o desafio de considerar algo segundo diversos pontos de vista, dada sua natureza relacional e dialética.

Faz parte do lúdico um olhar atento, aberto, disponível para as muitas possibilidades de expressão. Sobre essa questão, de acordo Macedo, Petty e Passos “a dimensão lúdica de um processo refere-se ao modo leve, curioso, investigativo, atento, planejado, que estuda possibilidades, revê posições, imagina estratégias, pensa alternativas antes, durante e depois do processo construtivo propriamente dito” (2005, p. 22). Outro aspecto que caracteriza a dimensão construtiva do lúdico “é o fato de que uma construção tem uma direção, um sentido, um foco, um destino” (MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005, p. 22). O processo construtivo na dimensão lúdica vem acompanhado de ações planejadas.

O lúdico refere-se a uma atitude que possibilita diferenciar e integrar esses aspectos, supondo prazer funcional, enfrentar e superar desafios, tornar possível e jogar com significações. Se a dimensão lúdica pode estar presente e animar as formas de fazer isso, então é possível ser criativo e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido. Sabendo observar a presença do lúdico pensa-se na hipótese de poder compreender resistências,

desinteresses e toda limitação que pode se tornar sem sentido para as crianças.

A perspectiva que os autores desenvolveram sobre o jogar tem relação com a apropriação da estrutura, das possíveis implicações e tematizações. Logo, não é somente jogar que importa, embora seja fundamental, mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem. Qualquer jogo poderá ter uma função, desde que se encontre sentido para sua utilização.

#### 4.1.1 As contribuições de François Delalande no campo da ludicidade

Pensar no lúdico dentro da prática coral é associá-lo à proposta de ensino musical tendo na ludicidade uma ação planejada e preparada pelo regente para que o jogar não seja simplesmente o brincar e sim aspecto gerador de aprendizagem valorizando os muitos aspectos do jogar, que são eles: dar mais sentido às tarefas e aos conteúdos, aprender com mais prazer, encontrar modos lúdicos de construir conhecimentos, saber observar melhor uma situação, aprender a olhar o que é produzido, corrigir erros, antecipar ações e coordenar informações.

Na tradução do livro<sup>21</sup> “A música é uma brincadeira de criança” (1984), a concepção de brincadeira utilizada pelo autor tem relação com a análise sobre o jogo proposta por Johan Huizinga (2001) em sua obra *Homo Ludens*, assunto tratado no início deste capítulo. O jogo e a brincadeira são tomados como sinônimos.

O referido autor destina sua obra aos educadores como possível caminho para o ensino da música por meio de apontamentos que para ele parecem preferíveis. Ele propõe que em lugar de ensinar conhecimentos e técnicas se estimule as crianças para o que elas já fazem. O enfoque de sua proposta está no despertar a criança para o mundo sonoro que segundo ele,

---

<sup>21</sup> Tradução realizada por Guilherme Romanelli – Professor da Universidade Federal do Paraná e orientador da presente pesquisa.

antecede o ensino de conceitos e técnicas. Sob as mais diferentes formas encontram-se no jogo e na brincadeira possibilidades práticas de oportunizar à criança o conhecimento musical.

O livro se situa no contexto de renovação das práticas musicais. Ele nasceu no encontro de um “Grupo de Pesquisas Musicais” (GRM)<sup>22</sup>, de uma corrente de composição eletroacústica e de uma sociedade de radiodifusão cujas pesquisas versam sobre a análise da música renovada pela eletroacústica, sobre os comportamentos musicais em geral e sobre os jogos sonoros da criança. Em seus capítulos o livro traz orientações musicais e pedagógicas e discutem propostas fundamentais tanto para a música como para a pedagogia, a saber: que os comportamentos musicais, mesmo em adultos, são muito próximos do comportamento da brincadeira de criança; que a música tem muito a ver com o gesto (quando a produzimos com um instrumento, quando dançamos, mas também – mentalmente - quando a escutamos) e em contrapartida, o ritmo não é tão universal ou tão fisiológico quanto pensamos: há tantas definições de ritmo quanto existem culturas, e a percepção do ritmo é uma operação intelectual elaborada.

Os assuntos são abordados em forma de diálogo, que segundo a tradução, apresenta-se como a melhor forma de adaptação para escrita com vistas a pontuar e discutir as questões concernentes ao despertar musical e fornecer alguns elementos de resposta de temas que foram tratados em dez programas radiofônicos, elaborados com o auxílio precioso de Jack Vidal e veiculados na *France Culture* em 1976.

Estudos relatam que até um período ainda recente a Educação Musical tinha ênfase sobre o ensino do solfejo, de técnicas instrumentais, do estudo de um repertório clássico e da história da música. Atualmente, vê-se que isso mudou por conta da tendência educacional geral que dá ênfase às pedagogias ativas. O objetivo não mais é apenas propor audições de música, mas fazer também com que os alunos façam música.

Delalande (1984) defende a concepção de “despertar a música” quando se refere à escola dos anos iniciais aos finais, corais amadores ou escola de música para jovens. Tem-se por objetivo a formação musical em tudo

---

<sup>22</sup> *Groupe de Recherches Musicales* (GRM) em francês.

o que pode preceder as aquisições técnicas, considerando que há certo número de aptidões necessárias à música. Consta-se que, para as crianças a invenção sonora e o jogo musical se tornaram bem familiares.

Durante muito tempo a Educação Musical na escola foi tida como um adestramento e hoje, o que quase todos concordam, deve-se rever completamente a pedagogia desse processo e, qualquer nova solução adotada, será sempre uma experiência. É certo que, quanto mais a experiência prévia de pesquisa sonora e de criação for profunda e desenvolver o sentido musical, mais o trabalho técnico, posteriormente, parecerá necessário e natural. Fica evidente que a proposta de vivência por meio da experiência prática precede de maneira significativa o aprendizado “técnico”.

O ponto de partida para progredir no estudo de um instrumento ou de qualquer técnica está no saber aonde se quer chegar e para isto é preciso ter um gosto musical que se assemelha a vontade. Algumas vezes, esse gosto vem através da família, caso contrário, essa incumbência pertence a uma pedagogia do despertar. A pedagogia do despertar propõe sensibilizar as crianças à música, tendo como perspectivas futuras, aquisições mais técnicas e específicas do fazer musical. Para isso, é preciso que se crie um sólido apetite de música durante toda a infância, mesmo que para alguns seja uma preparação e para outros um objetivo em si mesmo, já é uma experiência musical completa.

Em um dos diálogos registrados em seu livro, a pedagogia musical do despertar é apresentada como pertencente a um tronco comum no qual podem ser desenvolvidas certas aptidões para o jogo e para a escuta musical. Delalande (1984) acha ser importante engajar-se na pedagogia musical munido de uma boa definição do que é fazer música. Essa é a questão que leva à reflexão sobre tal pedagogia e pode direcionar ao conjunto de práticas musicais.

São apresentadas por ele, três dimensões da música que temos condição de desenvolver: ser sensível aos sons, encontrar uma significação e desfrutar de sua organização. Seria a primeira qualidade de um músico simplesmente o gosto pelo som. Observa-se importante considerar a dimensão imaginária da música para a qual é preciso ser sensível, que a música não é um conjunto de indivíduos que se reúne para produzir sons alcançando

sentido, evocando estados afetivos ou assumindo um valor simbólico em suas sociedades, ou ainda dando origem a imagens, fazer música é, em muitos pontos de vista, organizar.

Delalande (1984) através do *Groupe de Recherches Musicales* relata alguns aspectos de sua experiência com a música concreta e posteriormente eletroacústica que influenciaram as pedagogias musicais do despertar. Em sua experiência as crianças dos anos iniciais da Educação Infantil são músicos “concretos”. Eles descobrem os utensílios e quaisquer corpos sonoros, assumindo diante desses “instrumentos” uma atitude bem próxima daquela de um músico em um estúdio que realiza uma “tomada de som”. Eles exploram o material, eles vêm o que podem dele tirar, tentam gerar toda uma família de sons que se aparentam. O interesse na pedagogia dos anos iniciais da Educação Infantil, relatado por Delalande (1984), é precisamente porque é tão evidente que os músicos concretos fazem algo muito próximo da música infantil.

Diante da dimensão sensorial do jogo musical, de sua significação e da regra apresentados pelo autor, alcança-se uma ideia central. Esses três aspectos da prática musical correspondem às três formas, tal qual são definidas por Piaget (1964), da atividade lúdica na criança: a busca do som e do gesto diz respeito ao jogo sensório-motor; a expressão e a significação em música estão ligadas ao jogo simbólico e a organização é um jogo de regras.

Nota-se que nas crianças encontra-se um terreno perfeitamente favorável para desenvolver diferentes aspectos da prática musical. Portanto, tem-se na prática do coro, objeto desta pesquisa, um vasto campo do desenvolvimento musical e este diretamente relacionado com os aspectos característicos da dimensão lúdica que envolve o ensino musical caracterizado pelos muitos aspectos e benefícios do jogo e que o mesmo é espontâneo para a criança.

Tais reflexões possibilitam uma aproximação de sentido das palavras “jogo” e “prática”, parecendo possível enxergar a brincadeira para a criança como uma fonte de prazer. Algumas ações exemplificam o prazer que pode ser gerado, como exemplo, um bebê que consegue dar uma cambalhota ou um pianista que domina seus gestos ou algo que teve dificuldades a assimilar.

De acordo com Delalande (1984) um aspecto da música enquanto atividade diretamente relevante à pedagogia é que, antes de serem obras, antes de serem objetos gravados que podem ser ouvidos por meio de um disco, CD ou DVD<sup>23</sup>, é uma atividade musical. Compreende-se então que uma pedagogia de pesquisa sonora seja o despertar musical. Mas, geralmente quando se fala em pesquisa pedagógica, pensa-se no professor mais ou menos astuto que tenta evitar o lugar comum e encontrar novas maneiras de interessar as crianças. Seria o jogo, inserido num contexto de ensino musical, uma dessas maneiras?

O autor responde que sim e diz ter o jogo em música sentido duplo: é uma estratégia, mas também é o objetivo. Reflexões colocam o jogo como uma forma astuciosa de interessar as crianças. Mas na prática, não é apenas isso, pois o jogo é a música propriamente dita. Não se pode diferenciar a estratégia - interessar as crianças por meio do jogo, do objetivo - interessar as crianças para a brincadeira e fazê-las entrar no jogo musical.

Encontram-se nas reflexões de Delalande (1984) formas distintas de abordar o fenômeno musical. A noção da música como jogo sensório-motor pode se tornar mais precisa e ampla ao aproximar-se do jogo como definido na psicologia da criança, e em particular na teoria de Piaget (1964) assim definido: é a experiência sensorial e motora pela qual a criança se adapta ao mundo exterior. Segundo ele, o jogo de exercício domina a primeira fase até cerca de dois anos de idade. Mais tarde, alguns jogos da infância se tornam um prolongamento dos jogos da primeira fase. Todos os jogos nos quais se movimentam o corpo por prazer não são mais puramente sensório-motores, uma vez que estão submetidos a regras.

Como jogo simbólico a música se aproxima do jogo do “faz de conta”, o jogo que imita o real e que o ajusta à sua maneira. Descubrem-se dentro da música alguns esquemas e formas de organização da matéria sonora, aspectos que também são encontrados nos movimentos que podem ser encontrados no mundo vivido. Constata-se que na maioria das culturas os comportamentos musicais geralmente têm um direcionamento simbólico, que

---

<sup>23</sup> Exemplos adotados pela pesquisadora com intuito de contextualiza-los aos escritos de Delalande (1984), uma vez que na época em que o autor publicou sua obra não havia CD e DVD.

os músicos não produzem o som pelo som, nem estruturas sonoras pelas estruturas sonoras, mas que tudo isso leva a “outra coisa” no nível das imagens, dos afetos ou da mitologia. O que é vivenciado extramusical está presente na música como vestígio.

A música como jogo de regra tem o prazer como seu principal elemento. Delalande (1984) define o jogo de regras em música como tudo o que pode consistir em fonte de prazer na própria aplicação do sistema musical. Outro aspecto pontuado pelo autor é que as regras quando adaptadas e dominadas suficientemente para que estimulem a imaginação proporcionam satisfação, importante aspecto do prazer musical.

As três formas de jogo na música - sensório-motor, simbólico e jogo de regra<sup>24</sup>, destacadas por Delalande (1984) referem-se a três tipos de atividades que são espontâneas na criança. Para a pedagogia musical trata-se de desenvolver uma atividade lúdica que é a própria fonte do jogo musical. Assim, leva-se a criança a um resultado previamente determinado, o aprender, respeitando a tendência existente nela, o jogo.

#### 4.1.2 Pedagogias ativas em Educação Musical sob a ótica da ludicidade

Somando-se às ideias de Delalande (1984), algumas correntes pedagógicas, também conhecidas por pedagogias<sup>25</sup> ativas, surgidas no século passado, são consideradas relevantes por diversos autores como diferentes formas de se pensar a prática pedagógico-musical. Até o surgimento de uma “primeira geração” de educadores musicais, como destaca Fonterrada (2005), o ensino musical destinava-se à aprendizagem de um instrumento musical específico, valorizando a formação de grandes intérpretes. Não havia a preocupação com uma iniciação musical, com a vivência de elementos sonoros e musicais antecedendo o contato direto com o instrumento.

---

<sup>24</sup> Os escritos de Delalande (1984) estão fundamentados na teoria de Piaget (1964) para as categorizações de jogo utilizando, inclusive, os mesmo termos.

<sup>25</sup> O termo “Pedagogias” está baseado no tema do livro organizado por Tereza Mateiro e Beatriz Ilari (2012), por ser este coerente com as várias propostas de ensino de educadores musicais, conhecidos por propor “Métodos Ativos de Educação Musical”.

Foi a partir de educadores como Dalcroze, Willems, Orff, Kodály e Suzuki que as propostas e abordagens em Educação Musical sofreram modificações. Encontra-se intrínseco em suas propostas o jogo, em suas mais diferentes modalidades, como forma de aprendizado prático da música.

Dalcroze (apud FONTERRADA, 2005) valorizou a prática e a experimentação musical como base para o aprendizado musical de forma sistemática. Seu sistema educacional, intitulado “*Rythmique*”, era baseado na “interação entre escuta e movimento corporal” (FONTERRADA, 2005, p. 111). Partindo de uma liberdade corporal, suas atividades englobavam movimentos básicos como andar, saltar, deslocar-se em diferentes direções, livremente ou baseando-se em ritmos. Verifica-se aqui a presença do jogo rítmico como proposta do referido autor.

Willems (apud FONTERRADA, 2005), por sua vez, acreditava na prática de uma série de atividades para o desenvolvimento da percepção musical. Eram baseadas em canções (consideradas pedagógicas), na cultura auditiva (com material auditivo) e no desenvolvimento do sentido rítmico. Identifica-se na proposta do autor a presença do jogo de escuta, que neste sentido, reforça suas convicções de que os sons chegam aos nossos ouvidos e são conduzidos por três atos: ouvir, escutar e entender. O autor expõe algumas confirmações científicas da escuta humana: “a ciência confirma o triplo aspecto da audição: sensorial, afetivo e mental” (WILLEMS, apud FONTERRADA, 2005, p. 127).

Apostando na formação musical através do canto o objetivo do método de educação musical de Kodály propõe “ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, além da alfabetização musical para todos, trazendo a música para o cotidiano, nos lares e nas atividades de lazer, de modo a formar público para a música de concerto” (apud FONTERRADA, 2005, p. 143). Verifica-se a possibilidade do canto para todos inserido num contexto de aprendizagem informal onde o simples fato de apreciar a música ser o enfoque prazeroso.

Para Orff (apud MATEIRO, 1999), o importante é que a criança vivencie e faça música dentro de um grupo até criar suas próprias manifestações sonoras. Em sua proposta “o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e (...) deveria provir do movimento, enquanto a melodia

nasceria dos ritmos da fala” (apud FONTEERRADA, 2005, p. 147). O jogo de improviso insere-se aqui como proposta de improvisação.

Quanto ao educador musical Suzuki (apud FONTEERRADA, 2005), este acreditava que assim como a criança aprende com facilidade e naturalidade sua língua mãe, se a música fizer parte de seu meio de convivência constantemente, também desenvolverá suas habilidades musicais com facilidade. Seu método valoriza o aprendizado por meio da repetição do que se ouve, até que se crie intimidade com o instrumento, conquistando assim aprimoramento técnico, para somente depois contatar a escrita musical formal. Aprecia-se aqui o jogo de imitação que na proposta de Suzuki conta com a participação ativa dos pais os quais oportunizam às crianças, pelo jogo da imitação e repetição, iniciar sua aprendizagem desde muito cedo.

Dentre os métodos apresentados, distintos entre si, porém fundamentados em suas especificidades, percebe-se uma semelhança na orientação de seus proponentes quando apresentam uma disposição para avaliar sua postura educacional perante o contexto e o momento em que estavam inseridos. Num outro momento, percebe-se também esta sensibilidade nas propostas de George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer, apresentados por Fonterrada (2005) como “segunda geração”.

A postura crítica e analítica desses educadores/compositores favorece a fase com novas abordagens em Educação Musical. A valorização de timbres, a exploração de sons menos convencionais, habilidades de criação e improvisação, utilização de partituras alternativas – muitas vezes passíveis de diferentes interpretações a cada execução, por não apresentarem uma precisão em sua escrita – entre outros aspectos, passam a ser considerados nessa nova abordagem.

Sobre as propostas de Paynter e Schafer, Mateiro destaca:

Esses autores defendem o desenvolvimento da criatividade através da exploração e organização de qualquer material sonoro. A obra de Paynter (1970) assim como a de Schafer (1967), descreve inúmeras experiências obtidas em sala de aula, resultando num material de sugestões para professores (MATEIRO, 1999, p. 7).

A proposta de Schafer (apud FONTEERRADA, 2005) investe na escuta de sons, denominada muitas vezes como educação sonora, finalidade esta

confirmada no título de seu livro “O ouvido pensante” (1991). Tem por estratégia uma busca pela experimentação de elementos musicais e não uma sistematização e técnica apenas. Dentre outras propostas, o autor sugere atividades abrangentes que “podem ser executadas dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária e com ênfase no som ambiental” (apud FONTERRADA, 2005, p. 179). Registra-se aqui a presença do jogo em diferentes atividades que envolvem timbres do corpo, da voz e outros. O jogo neste contexto encontra-se como possibilidade de exploração e descoberta sonora.

Percebe-se na explanação dessas propostas em Educação Musical, a necessidade de se buscar possibilidades adequadas aos diferentes contextos e situações ao qual o ensino da música está inserido. Tal ideia aplica-se ao coro infantil. É importante para um regente/educador a busca por experiências já realizadas por outros educadores e os resultados alcançados por meio delas, com o propósito de aderir, adequar e renovar propostas desenvolvidas no histórico da Educação Musical como meio de reinventar ações na busca de alcançar seus objetivos propostos. Nas palavras de Delalande (1984) “talvez, o jogo possa se desenvolver e sobreviver até a vida do adulto, sob a forma de música”.

#### 4.3 O CORO INFANTIL COMO ESPAÇO LÚDICO PARA PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICO MUSICAL

Na educação formal, desde a fase pré-escolar, as crianças são manipuladas e monopolizadas para atividades sempre vigiadas e guiadas por projetos que devem atingir os resultados determinados por adultos. Restituir o espaço, meios e o tempo para que as crianças brinquem espontaneamente e sem cobranças é fator que precisa ser devidamente ponderado.

Para Cely, “hoje o tempo das crianças é habitualmente saturado por deveres e afazeres, restando muito pouco para as atividades lúdico-criativas” (CELY, 1997, p. 125). Complementa dizendo que:

Foi refletindo acerca dessa que consideramos necessário resgatar o brincar como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança em sua criatividade, em sua aprendizagem, em sua socialização, em todos os ambientes e circunstâncias de sua vida: no lar, na vizinhança, na escola e na comunidade (CELY, 1997, p. 125).

Partindo dessa reflexão, é possível pensar que o coro infantil seja um espaço não formal de educação e lazer para as crianças, como espaço de animação lúdico, criativo, de socialização e aprendizagem musical. A criança interage com a música de maneira natural e significativa. Oportunizar o contato com a música, num contexto de canto coral, torna-se divertido quando se pensa que o mesmo poderá ser vivenciado não só pela produção vocal, mas por meio do “aprender brincando”.

Ainda segundo Cely (1997, p. 127) “a criança aprende brincando e brincando ela é feliz”. Compreende-se que as atividades lúdicas oferecem à criança momentos em que podem movimentar-se, divertir-se, jogar, interagir com os companheiros, colocando a serviço da aprendizagem toda a sua energia, alegria e vontade.

Kishimoto (1997) apresenta os termos brinquedo e brincadeira como conotação da criança ao brincar. O termo brincadeira é definido como a “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 1997, p.26). Complementa dizendo que “brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança” (KISHIMOTO, 1997, p.27). Pode-se assim dizer que a brincadeira é o lúdico em ação. Inserir o lúdico no contexto de ensino-aprendizagem musical pressupõe uma ação prática e organizada onde a criança também necessita de orientação para seu desenvolvimento.

Nascimento (2010) investigou a utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem da música para crianças. Em seus estudos a autora discorre sobre a Educação Musical mediante jogos e brincadeiras entendendo que a mesma proporciona de maneira prazerosa, desenvolvimento cognitivo significativo ao sujeito que interage com esse processo por meio do lúdico e do envolvimento com a expressão corporal, com os sentimentos e com a sociabilidade. Nessa perspectiva, o ensaio coral deve ser aproveitado para as manifestações de alegria da criança e deve o regente canalizá-lo emocionalmente por meio de atividades lúdicas e educativas. Se o ambiente do

coro como um espaço de ensino da música estiver comprometido com as necessidades da criança de correr, brincar e jogar com certeza terá como participantes crianças alegres e felizes.

Macedo (2006) apresenta o uso dos jogos como importante recurso metodológico em projetos pedagógicos ou didáticos de formação ou orientação de alunos e professores. Afirma que os “jogos sempre foram presentes nos seres humanos” (MACEDO, 2006, p.16). Em outras palavras, em uma sociedade tradicional realizam-se jogos de todos os tipos. Hoje é comum o uso de jogos como importante recurso metodológico em sala de aula, na clínica ou em outros contextos de formação ou orientação. Esses também se encontram presentes no contexto do coro infantil. É possível observar os jogos nos ensaios de muitos grupos corais infantis. Ao adequar os jogos musicais como auxiliares do processo de ensino do repertório, por exemplo, observa-se que o aprendizado torna-se um tanto divertido e não repetitivo. Consequentemente haverá crianças envolvidas e participativas.

Segundo o autor, ao conceituar o jogo a partir da posição de Piaget (apud MACEDO, 2006,) pode-se propor grandes categorias de organização lúdica valorizando algumas características dos jogos ordenando-os em uma perspectiva estruturalista e genética: estruturalista porque Piaget propõe quatro formas de organização dos jogos e os aspectos importantes de cada uma delas, e genética porque o que estrutura as categorias expressa estágios de desenvolvimento do jogo nas crianças culminando com o modo pelo qual ele será predominante nos adultos - lúdico, simbólico, regado e construtivo.

Piaget (apud MACEDO, 2006) propõe que o exercício, o símbolo e a regra são os aspectos constituintes das diferentes categorias de jogos. Esses três aspectos estão presentes no coro infantil. Do ponto de vista do exercício, que estrutura a primeira grande classe do jogo, é ter prazer funcional proporcionado pelo prazer de poder sempre fazer de novo. Sendo assim, por suas características metodológicas, o ensaio é o momento do “poder sempre fazer de novo” (expressão nossa). A dinâmica das repetições na preparação do repertório culmina “num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação [...] poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação” (PIAGET, apud MACEDO, 2006, p. 117).

O que estrutura a segunda grande categoria de jogos é o símbolo. Os jogos simbólicos caracterizam-se pelas brincadeiras de faz-de-conta, pelas histórias ou desenhos infantis e por todas as simulações ou fingimentos em que o real subordina-se à dimensão imaginária ou simbólica de seus construtores. A proposta estruturalista-genética de Piaget (apud MACEDO, 2006) para definir a categoria dos jogos simbólicos aprofunda o que é observado nas definições anteriores: o jogo como atividade aberta a invenções ou criações, sobre tudo fictícia (CALLOUIS e HUIZINGA apud MACEDO 2006, p. 23); o jogo como algo que expressa sem outro impedimento suas próprias regras e sem efeito irreversível (COMTE SPONVILLE apud MACEDO 2006, p. 23); o jogo como dispêndio de atividade física ou mental, cuja razão de ser é o próprio prazer que aí encontra (LALANDE apud MACEDO 2006, p. 23). O jogo simbólico na prática do coro infantil é inserido nos momentos de ensaio quando o regente se apropria de símbolos para dar sentido à sua explicação onde comumente expressões abstratas para as crianças tornam-se compreensíveis.

Segundo Piaget (apud MACEDO, 2006) com a simbolização da criança, o jogo adota regras. A regra, tida como mais uma categoria,

Adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real. Sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (PIAGET, apud MACEDO, 2006, p.118).

É plausível o quanto a regra faz parte do contexto do coro infantil, dando espaço e vez à proposta coletiva, porém respeitando individualidades em uma moral de autonomia em que cooperação e respeito mútuo são fundamentais.

O autor acrescenta uma quarta categoria: jogos de construção – situado entre os jogos simbólicos e os jogos de regra. Os jogos de construção caracterizam-se por uma atividade lúdica e simbólica. O que regula a ação do sujeito é construir algo na direção do que foi planejado e fazer progressos intencionais na direção daquilo que pretende alcançar. São desafios construtivos em que o objetivo é realizar percursos intencionais sob certas restrições, bem como atribuir e rever as significações ou os valores das

escolhas efetuadas. É fato que o jogo de construção aplica-se ao plano de ensaio do regente que busca uma prática pedagógica lúdica. O ensaio, assim como todas as ações que envolvem o canto coral com crianças, precisa ser cuidadosamente planejado com intuito de atingir seu objetivo qual seja o de oportunizar a prática do canto em grupo numa atmosfera de aprendizado e execução músico vocal.

A proposta estrutural e genética de Piaget propõe a fixação de uma ordem para a constituição do jogo na criança proporcionando o prazer funcional pelos jogos de exercício.

As experiências profissionais da autora desta dissertação desenvolvidas na regência de coros infantis somam às presentes reflexões que levam a considerar a proposta de Educação Musical no espaço do ensaio coral uma possibilidade de ensino-aprendizagem dinâmica e lúdica. Dessa forma, toma-se como pressuposto que atuar nos contextos pedagógico-musicais vai além dos conteúdos musicais, há necessidade de um suporte teórico-pedagógico específico.

#### 4.3.1 Repertório, ensaio e apresentação

Existe uma grande probabilidade de identificar que um bom repertório é sempre uma das grandes dificuldades porque “ou o material é escasso, ou é de má qualidade” (CRUZ, 1997, p. 64). Gisele Cruz acrescenta princípios básicos da análise de repertório para auxiliar regentes na definição do que cantar: peças que estejam dentro de uma tessitura vocal adequada à voz infantil; texto com bom conteúdo, apropriado à faixa etária infantil; músicas tecnicamente acessíveis, mas que proponham desafios e conjunto de peças que viabilizem o desenvolvimento vocal do grupo. A autora enfatiza que o regente deve “buscar oferecer aquilo que dificilmente será vivenciado pela criança em outro lugar” (CRUZ, 1997, p. 67).

Saber ensinar e o que ensinar traz muitos benefícios para a regência. Lakschevitz (2006) com vasta experiência na regência de coro infantil entende que a escolha do repertório deve ser feita pelo regente, que, aliás, tem

obrigação de estar preparado para essa escolha. A autora apresenta o repertório coral como um meio para que a criança entre em contato com diversos elementos musicais, questões sociais, educativas e culturais. Vertamatti (2008) fez estudos com diferentes grupos corais infanto-juvenis da cidade de São Paulo a respeito do repertório desenvolvido por eles no ano de 2004, constatando que a prática da música contemporânea no repertório coral infanto-juvenil é pouco difundida, ficando o repertório limitado a canções étnicas ou à Música Popular Brasileira.

Schimiti (1997), no livro *Canto, Canção, Cantoria*, escrito com intuito de auxiliar regentes a como montar um coro infantil, diz acreditar que: “[...] a profundidade do trabalho do regente é revelada muito mais pela qualidade de seus ensaios, que pelos concertos que realiza!” (SCHIMITI, 1997, p. 121).

A autora complementa destacando ser durante o ensaio que se podem impulsionar nas crianças faculdades latentes à inteligência, à sensibilidade, à percepção auditiva, à criatividade e ao senso crítico.

Gisele Cruz, organizadora do livro e também uma das autoras, ao levar em conta que os ensaios tenham uma carga horária de uma hora, uma hora e quinze minutos até uma hora e trinta minutos, sugere uma agenda de atividades para os ensaios onde as atividades têm por duração dez minutos cada, organizadas da seguinte maneira:

Exercícios corporais objetivando prontidão e postura; aquecimento vocal; leitura ou montagem de música nova; recordação de uma ou mais músicas do repertório; atividade de apoio (procedimentos de musicalização, jogos de atenção ou dinâmica em grupo); montagem ou recordação de mais duas músicas do repertório que estejam, de preferência, em diferentes estágios de aprendizagem; relaxamento ou dinâmica de integração, avisos e encerramento (CRUZ, 1997, p. 56).

Outro fator a considerar é que o ensaio é também espaço de preparação vocal da voz infantil, que possui características específicas e precisam ser cuidadosamente trabalhadas. Define-se por seu “timbre claro, sem vibrato e extensão praticamente sem graves. Ela é mais frágil, menos encorpada nos sons médios e possui mais brilho e volume nos agudos” (CRUZ, 1997, p. 57 – 58).

Partindo do pressuposto de que a voz infantil não possui muitas características que permitam fazer uma classificação como soprano, mezzo ou

contralto<sup>26</sup>, recomenda-se a divisão do coral em grupos de acordo com a tessitura, de modo que haja um equilíbrio de volume de voz nos grupos divididos. Desenvolver a técnica vocal no coro infantil permite melhor preparo vocal para execução do repertório proposto através do aquecimento, auxílio no estudo e montagem da peça bem como atendimento ao cantor.

No período de aquecimento, são propostas atividades que desenvolvem a atenção, a concentração e a percepção. É nesse momento que a qualidade vocal é trabalhada. Gisele Cruz (1997) propõe um roteiro de aquecimento: exercícios de conscientização corporal, que ajudarão na postura e na conseqüente prontidão e atenção; exercícios de respiração; vocalize, entoar canção conhecida (folclórica ou jogo cantado) ou execução de exercícios que tenham sido escritos especialmente a partir das dificuldades do repertório. Também sugere que o regente deve associar movimentos corporais aos exercícios de aquecimento, pois “a analogia entre o movimento, o som e a sensação física da voz torna o aprendizado da técnica menos abstrato” (CRUZ, 1997, p. 37 – 38).

Observa-se que tais ações incorporam os indicadores sugeridos por Macedo (2006), que permitem inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento, favorecendo assim a presença da dimensão lúdica nas atividades musicais. É no brincar que objetivos, meios e resultados, enredam a criança na atividade gostosa por si mesma e pelo que proporciona no momento de sua realização.

Este é o caráter autotélico do brincar. Do ponto de vista do desenvolvimento, essa característica é fundamental, pois possibilita à criança aprender consigo mesma e com os objetos ou pessoas envolvidas nas brincadeiras, nos limites de suas possibilidades e de seu repertório (MACEDO, 2006, p. 14).

Como parte de um processo e não o fim, de acordo com Schimiti (2003), constitui-se a apresentação artística do coro. Considerá-la como alvo do coro infantil é desconsiderar as contribuições relativas à experiência de vida

---

<sup>26</sup> Nomenclatura universal utilizada para classificação da voz feminina cujo timbre da voz infantil assemelha-se por sua sonoridade mais aguda e fina. Denomina-se por contralto a região da voz feminina com som mais grave, vozes intermediárias não sendo nem muito agudas nem muito graves as mezzo sopranos e as vozes com extensão mais aguda as sopranos.

musical das crianças. Diz ainda que a compreensão da importância estética por si mesma justificaria a exploração da atividade musical, além do reconhecimento de que a música possui uma capacidade, já conhecida, de desenvolvimento de potencialidades pessoais que provocam uma melhoria do equilíbrio geral do ser humano.

Doreen Rao, também comenta a questão da apresentação artística:

[...] as crianças podem executar música com excelência artística, pois sua voz e sentimento são tão profundos que podem enfrentar qualquer desafio artístico, não importando a dificuldade da tarefa. Rao demonstra que, embora atingir metas educacionais seja importantes, isso não é suficiente, pois a criança precisa desenvolver-se artisticamente, e essa tarefa cabe ao professor e educador: transcender o educativo para chegar a excelência artística (Rao, apud FONTERRADA, 2005, p. 185).

Busca-se ao entender essa abordagem atingir objetivos educacionais com a música e, uma vez alcançados, os envolvidos sentem-se satisfeitos e não cogitam ir além desse ponto. A criança percebe seu progresso e o crescimento do grupo a cada apresentação, pois se envolve integralmente com a música. Segundo Willems, o principal objetivo do trabalho musical é ser uma “fonte de enriquecimento, de um despertar das potencialidades, das forças vitais, para um crescimento fisiológico, afetivo, mental e espiritual” (WILLEMS apud ROCHA, 1990, p.20).

#### 4.3.2 Planejamento do ensaio numa perspectiva de Educação Musical lúdica

Macedo (2006) afirma que “jogar e brincar são projetos de crianças” (p. 33). Diante disso, ao professor cabe explorar esta oportunidade do jogar e brincar e estabelecer metas motivadoras para o ensino da música onde haverá aprendizado, satisfação e realização. Complementa o autor que “o jogo terá sempre – mesmo que realizado por ações físicas e que produzem consequências no contexto em que ocorre – uma natureza simbólica ou imaginária, mas não real em seu sentido próprio” (MACEDO, 2006, pág. 120).

Em um diálogo mediado por Arantes (2006), Macedo (2006) e Machado (2006) defendem seus pontos de vista quando falam sobre o jogo. É quando Macedo (2006) traz algumas questões: qual o valor do jogo como recurso de aprendizagem escolar? Como aprender e ensinar por meio de jogos? Não seria contraditório no contexto escolar, por exemplo, não considerar o que faz sentido para as crianças? Afirma que, crianças gostam de brincar e jogar. No brincar e jogar aceitam enfrentar desafios, são perseverantes mesmo diante de insucessos ou derrotas, são disciplinadas e pacientes.

Aplicando tais questões para o coro infantil, formula-se a indagação: como aprender e ensinar música no coro por meio de jogos? O fato é que jogos e brincadeiras estão presentes nas escolas, mas excluídos das situações de ensino. Encontram-se propostas práticas nos coros infantis que se apropriam de jogos e brincadeiras para o ensino de música? Acredita-se que onde há crianças há jogo e brincadeira, com todas as suas derivações. Lembrar que jogos podem servir de ensino, como fez Machado (2006) e Macedo (2006), que podem ser bons meios para certas aprendizagens de alunos e professores (em contexto de formação) significa resgatar ou incluir na sala de aula o valor educacional dos jogos.

No diálogo entre Macedo e Machado, este último registra que faz sentido “usar jogos para apresentar de modo instigante e divertido diferentes assuntos” (apud ARANTES, 2006, p. 128) e afirma que:

Se os efeitos colaterais de tais procedimentos forem uma aprendizagem significativa, uma incorporação tácita de comportamentos ou de competência, teremos um exemplo prático de unir o útil ao agradável (ARANTES, 2006, p. 128).

O autor reconhece a relevância de tal questão, que envolve a análise das relações entre os meios e os fins, em qualquer realização. Segundo o autor, pode-se recorrer a jogos para exercitar a realização de tarefas que contribuem para a aprendizagem de temas específicos, porém a busca pelos meios lúdicos que são utilizados é uma tarefa que cabe ao discernimento do professor.

Diante de tais colocações, o que faz com que as crianças nos dias de hoje queiram participar de um coro infantil e se mantenham motivadas em participar? Com tantas opções que as cercam qual seria o modelo de coro atrativo para o envolvimento e participação?

Se, jogo e projeto pedem ações responsáveis e autônomas, aqui cabe o planejamento de ações ao utilizar-se do jogo que direcionará “escolhas e coordenações pequenas e grandes, relacionadas a cada parte ou momento e simultaneamente ao conjunto ou ao todo (no espaço e no tempo de suas expressões) que se quer realizar, de preferência de forma bem sucedida” (ARANTES, 2006, pág. 132).

É sabido que através do canto coral, é possível explorar uma infinidade de conhecimentos musicais e extramusicais, desde que com uma metodologia lúdica que motive as crianças, estimule sua frequência aos ensaios e as envolva na execução e na apreciação de obras musicais. Figueiredo (1990) em seu trabalho demonstra o quão importante é para a prática coral, uma preparação adequada do ensaio dentro de uma perspectiva educacional. Uma prática prazerosa e bem fundamentada incitará posturas de busca constante pela atividade e pelo aperfeiçoamento.

O regente inserido no contexto do coro infantil deve ser compreendido como um professor/regente, pois este deverá organizar o coro com propósitos educativos. Este tipo de atuação profissional está fundamentada em trabalhos como o de Figueiredo (1990). Em seu trabalho, o autor demonstra o quão interessante é para a prática coral, uma preparação adequada do ensaio dentro de uma perspectiva educacional (FIGUEIREDO, 1990). É importante que o regente esteja atento às necessidades decorrentes desta ação e opção. A partir deste objetivo definido de forma clara, o mesmo deve orientar o seu planejamento.

Com crianças, assim como em outras situações, uma prática pouco planejada e organizada não obterá êxito. Compreende-se que no contexto do coro infantil, é preciso não apenas ter um ensaio planejado, mas também possuir um repertório de atividades extras e lúdicas. O planejamento deve equilibrar flexibilidade e manter o foco na proposta inicial. A flexibilidade é necessária para mudanças advindas de necessidades imediatas inerentes ao ato educativo e o foco deve ser direcionado ao objetivo do trabalho coral:

aprender a cantar e desenvolver-se musicalmente, além de preparar um repertório.

Sabe-se que o processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo mudanças metodológicas em busca de estratégias que auxiliem o trabalho do professor. As mudanças referentes aos recursos didáticos e pedagógicos incluem os jogos que quando utilizados tornam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e prazerosa para o aluno.

Descrever ações práticas e lúdicas do jogar e brincar no coro infantil envolve o ouvir e fazer musical a partir de uma abordagem interativa prática fundamentada na exploração sonora, na apreciação musical, na execução de diferentes atividades que oportunizam o contato e a vivência com os parâmetros do som, na criação musical a partir de diferentes materiais e também a vivência de repertório oportunizando a prática do canto em grupo. Como provável resultado dessas ações ocorrerá uma boa aprendizagem através da motivação estimuladora e criativa proporcionando assim prazer em aprender. O ensaio planejado envolvendo tais propostas por meio de atividades práticas lúdicas oportunizará a apropriação dos conteúdos trabalhados e resultará num momento prazeroso e de motivação.

É importante destacar que a duração das atividades deve variar conforme a faixa etária em questão, crianças entre 7 (sete) e 12 (doze) anos de idade, suas características cognitivas, psicológicas, sua atenção e interesse. Também vale lembrar que é preciso respeitar a forma de expressão de cada um, mesmo que venha parecer repetitivo ou sem sentido. É importante que a criança sinta-se livre para se expressar e criar. Essas considerações podem ser transpostas para se pensar as questões referentes à prática pedagógico-musical e permitem localizar a ludicidade enquanto instância privilegiada da ação docente.

A pesquisa bibliográfica realizada revelou que a atividade lúdica pode favorecer o cotidiano de ensino-aprendizagem. Os referenciais teóricos abordados reforçam a hipótese da importância e necessidade do uso de jogos pedagógicos no ensino e que esses possibilitam estratégias diversificadas nas práticas de aprendizagem. A rotina do ensaio muitas vezes contribui para que haja uma desmotivação devido à “mesmice” que leva a criança não querer participar da atividade coral. Os jogos lúdicos apresentam-se como propulsores

de estimulação e encorajamento para o fazer musical das crianças, pois ao utilizar meios lúdicos, cria-se um ambiente gratificante para o desenvolvimento integral da criança, como já mencionado por Piaget (1973).

## 5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No presente capítulo apresentam-se as perspectivas metodológicas do trabalho, sendo a primeira a escolha do método estudo de caso numa abordagem qualitativa como lógica de investigação. Em seguida, a partir da aproximação com o campo de pesquisa, abordam-se os procedimentos utilizados na pesquisa relatando as técnicas de coleta de dados e o processo de análise dos dados, sua organização e sistematização.

### 5.1 ESTUDO MULTICASO NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Para Severino (2002), delinear a metodologia é o momento da pesquisa no qual se estabelece o tipo de método e técnicas que indicarão o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. Considerando o objetivo da pesquisa, que é verificar o papel da ludicidade nas práticas musicais do regente de coro infantil, segundo observações e entrevistas com os participantes envolvidos nesta prática, o método de pesquisa escolhido para esta investigação foi o estudo multicaso numa abordagem qualitativa baseado em autores como Bogdan e Biklen (1994) e Merriam (1998).

Tem-se na presente pesquisa a abordagem qualitativa como a opção mais adequada, pois visa à interpretação e não mensuração dos dados. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “[...] esse tipo de estudo foca-se no modo como as definições [...] se formam”, ou seja, busca compreender todo o processo (p. 50).

Nessa perspectiva, a pesquisa não tem por obrigação confirmar ou não hipóteses construídas anteriormente, num anseio de corroborar resultados já esperados. As ideias foram construídas num crescente à medida que os dados foram coletados. Houve preocupação em considerar o ponto de vista dos regentes entrevistados para a obtenção de dados que reproduzam suas vivências, como também as consequentes interpretações.

Outro aspecto a ser considerado relaciona-se ao ambiente em que a pesquisa se desenvolveu. Trivínos (1995) coloca que “o ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades” (p.122).

Foram escolhidos como unidade de caso dois coros infantis. Segundo Merriam (1998, p. 40) o termo estudo multicaso pode ser usado “quando pesquisadores conduzem um estudo usando mais de um caso”. Bogdan e Biklen (1994, p. 97) adotam o termo “estudo de caso múltiplos”, ao que caracterizam como o estudo “de dois ou mais assuntos, ambientes ou base de dados”. O estudo multicaso, independente da terminologia, engloba os mesmos princípios e as mesmas características do estudo de caso (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Portanto, com o objetivo de descrever e interpretar as falas e observações das práticas dos regentes participantes, possibilitando compreender a relação que estabelecem entre formação, atuação e prática pedagógica, foi adotado nesta pesquisa a abordagem qualitativa. Observa-se que a mesma se contrapõe ao esquema quantitativo da ciência, não se preocupando com a representatividade numérica, mas tendo seu foco voltado à perspectiva do sujeito humano.

## 5.2 APROXIMAÇÃO COM O CAMPO DE PESQUISA

A motivação inicial da pesquisa partiu da experiência profissional da pesquisadora com o coro infantil a partir de vivências práticas e lúdicas que viabilizaram a realização do canto coral com crianças e significativa aprendizagem musical das crianças, conforme foi descrito na “apresentação” desta dissertação.

De início, em conversa com colegas da área e com o orientador da pesquisa, buscou-se indicações de alguns corais infantis na cidade de Curitiba-PR. Por meio de conversas informais foram apresentados nove coros. Desses

nove, foram selecionados cinco para um primeiro contato tendo como critério de escolha a formação superior em Música dos respectivos regentes.

No mês de setembro de 2013 foram realizados contatos telefônicos com os cinco coros selecionados a fim de saber sobre o interesse e disponibilidade em participarem da pesquisa. Nesse contato foram apresentados os objetivos da pesquisa e explicados os procedimentos éticos que seriam tomados perante as crianças bem como os procedimentos metodológicos do trabalho. Desses, apenas um foi visitado com intenção de uma primeira aproximação com o campo empírico. Nessa visita, tinha-se por planejado apenas uma conversa rápida com o regente em busca de um primeiro contato, mas o mesmo insistiu que a autora desta dissertação acompanhasse os trabalhos. Mesmo sem ter as categorias de análise bem definidas decidiu-se ficar ao menos parte do ensaio a fim de retribuir a gentileza. O regente também insistiu em querer ter acesso à posição crítica da pesquisadora sobre o coro. Essa não era a intensão do momento, mas optou-se participar das atividades naquele momento como observadora.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa procura “investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural”, privilegiando “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16). Os autores acrescentam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN: BICKLEN, 1994, p. 49).

Dos cinco coros selecionados e após o primeiro contato com o campo empírico, culminou-se na escolha de dois coros para a efetivação da pesquisa. Os critérios para escolha dos dois coros, tidos como espaço para coleta de dados por meio de observações, deu-se pela receptividade dos regentes e acessibilidade aos seus campos de atuação à pesquisadora. Após contato com os regentes dos dois coros pré-selecionados e da obtenção de respostas afirmativas, passou-se para a etapa de agendamento das entrevistas com os respectivos regentes.

Foram realizadas duas entrevistas, ambas no mês de março de 2014. Após tais procedimentos, tiveram início no mês de maio as observações em campo. O processo abrangeu a observação de oito ensaios de cada grupo.

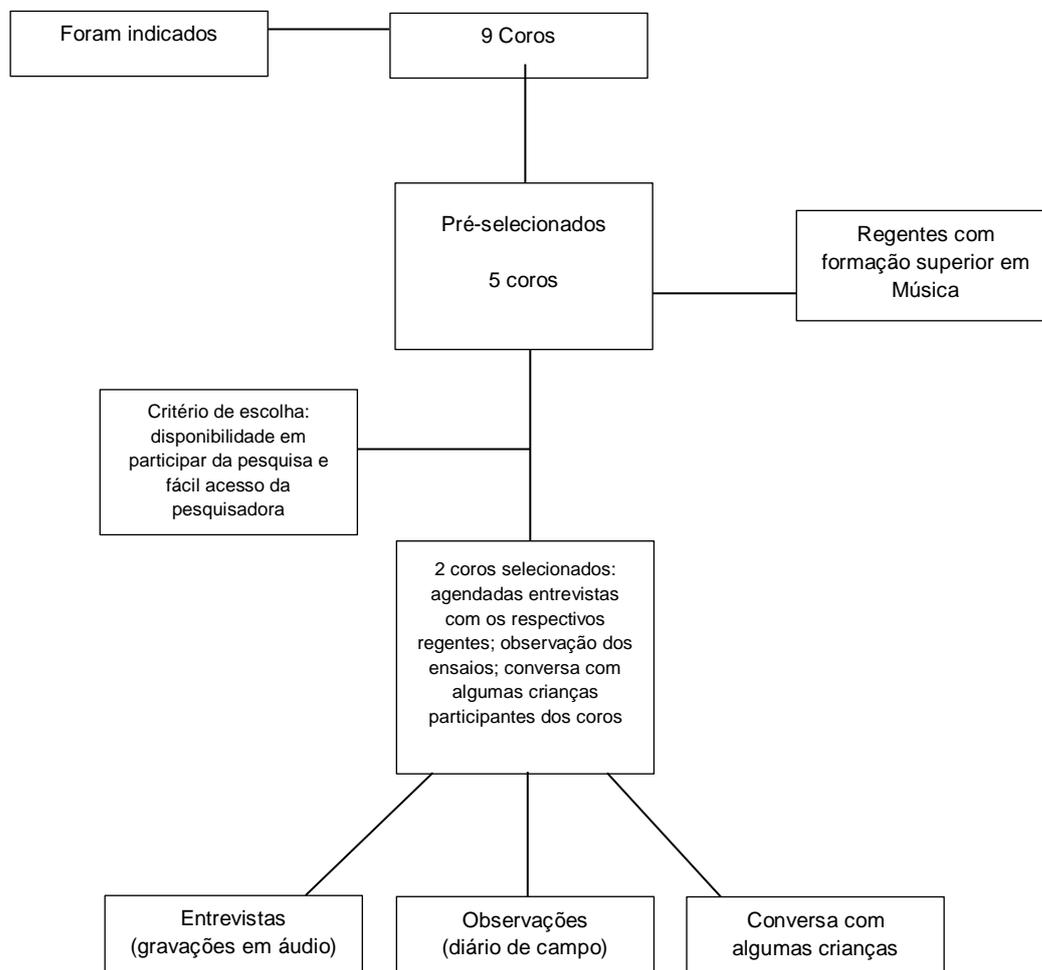


DIAGRAMA 3 - SELEÇÃO DOS COROS PARA A PESQUISA. SUGERIDO PELA BANCA DE QUALIFICAÇÃO. ELABORADO E SISTEMATIZADO PELA PESQUISADORA  
 FONTE: A autora (2014)

### 5.2.1 Participantes da pesquisa

Por meio da presente pesquisa realizou-se um estudo com dois regentes<sup>27</sup> de coros infantis da cidade de Curitiba-PR. Assim, a pesquisa teve por base a fala de dois regentes e a participação de algumas crianças participantes dos coros selecionados por meio de conversas<sup>28</sup>. O intuito é dar “voz” às crianças valorizando suas ideias e perspectivas quanto sua participação e envolvimento no coro infantil. Assim sendo, a escolha partiu dos contatos com o campo empírico. Laville e Dionne (1999) chamam esta forma de escolha de “amostra típica” (p.170), realizadas por escolhas exemplares ou típicas da população alvo do pesquisador, partindo das necessidades de seu estudo.

Dessa forma, mesmo com um número limitado de participantes, acredita-se que a presente pesquisa possa fornecer dados significativos para reflexão. Como coloca Bogdan e Biklen (1994) em abordagens qualitativas “[...] a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras” (p. 17). Toma-se por importante que, independente da quantidade de regentes participantes neste estudo, o critério dessa amostra encontra-se adequado aos objetivos da investigação e garantem que nenhuma situação importante tenha sido esquecida.

Os coros eleitos para participarem da pesquisa possuem características metodológicas semelhantes, porém com focos e interesses distintos. O Coro A<sup>29</sup> acontece no centro da cidade de Curitiba. Os ensaios acontecem duas vezes por semana, com duração de uma hora e trinta minutos cada no período da noite. As crianças participantes do grupo, segundo o regente, deveriam ter entre seis e treze anos de idade, proposta inicial para o trabalho. Porém, de fato, a idade dos participantes varia entre cinco e vinte e

---

<sup>27</sup> Visando o anonimato dos regentes participantes, o nome dos corais e dos regentes que participaram da pesquisa não será discriminado, decisão que pode ser compreendida como um princípio ético como recomendam Bogdan e Biklen (1994, p. 77).

<sup>28</sup> A ideia de conversa é a entrevista, mas pensada para uma criança.

<sup>29</sup> Optou-se também por manter o anonimato dos coros selecionados para a pesquisa de campo respeitando assim o local de atuação dos respectivos regentes. Durante o trabalho um dos regentes disse que os dados de seu coro poderiam ser divulgados, mas respeitando o posicionamento dos sujeitos da pesquisa manteve-se anônimo para não haver distinção entre os mesmos.

sete anos de idade. Este fato deve-se ao envolvimento deles com o grupo que, mesmo com idade avançada<sup>30</sup> querem continuar participando. O olhar do regente também se volta para esse grupo que está fora da idade proposta. Não existe a possibilidade de exclusão dos participantes, se querem estar no grupo, nas palavras do regente, haverá uma proposta de trabalho que atenda tanto os menores quanto os com mais idade. Os participantes são da comunidade em geral. Conta com aproximadamente<sup>31</sup> 40 participantes. Além de oportunizar a vivência musical por meio de um repertório coral eclético para crianças, realiza apresentações públicas para a comunidade.

O trabalho do Coro B tem seu funcionamento em uma região central da cidade de Curitiba. Os ensaios também acontecem duas vezes na semana, mas estes com duração de duas horas cada e no período da noite. Criteriosamente, as crianças participantes têm entre oito e treze anos de idade. O grupo é formado por 26 participantes da comunidade em geral. Para participarem do coro os interessados passam por testes e atendendo aos pré-requisitos do trabalho, que envolve habilidade vocal e cênica, ingressam no grupo. O interesse do coro é oportunizar a vivência musical por meio da expressão vocal e cênica dos participantes a partir de um repertório temático que é preparado especialmente para ser apresentado à comunidade por meio de um show artístico-cultural.

CORO A	CORO B
Regente	Regente
Regente Adjunto	Regente Adjunto
Pianista	Pianista
40 Integrantes	26 Integrantes

QUADRO 2 - FORMATIZAÇÃO DO TRABALHO NOS COROS  
 FONTE: A autora (2014)

<sup>30</sup> O termo utilizado trata-se de 'idade avançada' para a proposta do coro, ou seja, participação de cantores com idade próxima dos trinta anos quando a média de idade do coro é de doze anos. Do ponto de vista musical não existe uma idade limite para cantar, mas em alguns grupos específicos a fadiga natural da voz pode acarretar alguns desafios de ordem estética.

<sup>31</sup> O termo 'aproximadamente' refere-se à oscilação na frequência de participantes por ensaio.

### 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS EMPÍRICOS

São características da pesquisa qualitativa: a obtenção de dados descritivos coletados a partir do contato direto do pesquisador na situação investigada, permitindo a análise dos dados com profundidade e preservando o caráter da situação; enfatizar o processo acima dos resultados interessando-se em como se manifestam as atividades, os procedimentos e as interações cotidianas do grupo investigado; analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas, sendo as abstrações construídas à medida que os dados vão sendo analisados, visando a retratar as “perspectivas dos participantes” da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com isso, para obtenção de dados, foram eleitas para esta pesquisa a observação e a entrevista semiestruturada, as quais foram registradas em gravação de áudio e complementadas pelo diário de campo. De acordo com Triviños (1995), a obtenção de dados é entendida como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

#### 5.3.1 Observações

As observações aconteceram em dois coros infantis na cidade de Curitiba, os quais estão identificados na pesquisa como Coro A e Coro B. Aconteceram simultaneamente nos dois coros, entre os meses de maio, junho, julho e agosto do ano de 2014, totalizando oito ensaios de cada grupo. Nesse mesmo período foram realizadas as entrevistas com os regentes e conversas com algumas crianças participantes dos coros selecionados.

De acordo com Yin (2001), as observações são como “fontes de evidências” para o estudo de caso, pois “os fenômenos de interesse encontram-se disponíveis em comportamentos e ou condições ambientais relevantes” (p. 115). O processo de observação foi sistematizado por meio de um registro de campo, onde diferentes informações foram escritas em papel constituindo um importante dado para a pesquisa, pois nele contém “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150), bem como o registro de ideias, impressões, reflexões, estratégias, opiniões da pesquisadora, entre outros.

As observações foram consideradas uma técnica relevante de coleta de dados para a presente investigação. Elas se constituíram em importantes momentos para se conhecer as práticas musicais dos regentes, bem como verificar a existência e inserção de atividades lúdicas nos ensaios. Obtendo os dados por meio de observações os “investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). No entanto, sabe-se que o contexto do coro infantil influencia comportamentos, habilidade, conhecimentos e saberes.

Mais do que verificar as atividades trabalhadas pelos regentes nos coros, a observação tornou possível visualizar de que maneira as atividades são desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras, obtendo uma melhor compreensão e conseqüente reflexão de sua utilização naquele contexto. Lavelle e Dionne (1999), afirmam que a observação “revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (p. 76).

O processo de observação nos coros se concretizou a partir da definição das categorias de análise, primeiramente elaboradas, aplicadas por um piloto de observação e, posteriormente definidas constituindo um roteiro de observação de ensaio, a fim de direcionar o levantamento de dados, tornando claros os objetivos da observação no campo empírico.

O piloto das observações aconteceu no mês de março para a realização de reajustes. A estratégia utilizada foi verificar ausência de informações importantes que deveriam estar presentes nas observações. O

modelo de roteiro para observação se mostrou bastante eficaz sugerindo-se algumas mudanças na organização do conteúdo a ser observado (Ver APÊNDICE 3), resultando no roteiro finalizado para observação dos ensaios (Ver APÊNDICE 4). A fim de não influenciar o campo empírico da pesquisa, o coro que participou da observação piloto não é um dos coros que participou efetivamente da pesquisa.

Nesse sentido, foram estabelecidas três categorias analíticas principais para a investigação no campo empírico (“planejamento de ensaio”, “ensaio”, “aprendizagem das crianças”), que se subdividiram em outras seis. As categorias de análise foram estabelecidas, a princípio, pensando-se na atividade coral a partir da experiência profissional da pesquisadora como regente de coro infantil e de leituras<sup>32</sup> realizadas sobre coro infantil. Posteriormente, asseguraram-se as categorias com o referencial teórico da pesquisa, dando ênfase à dimensão lúdica proposta por Macedo (2006), conforme apresentadas no diagrama a seguir:

---

<sup>32</sup> SESC (1997); SCHIMITI (2003); UTSUNOMYA (2011).

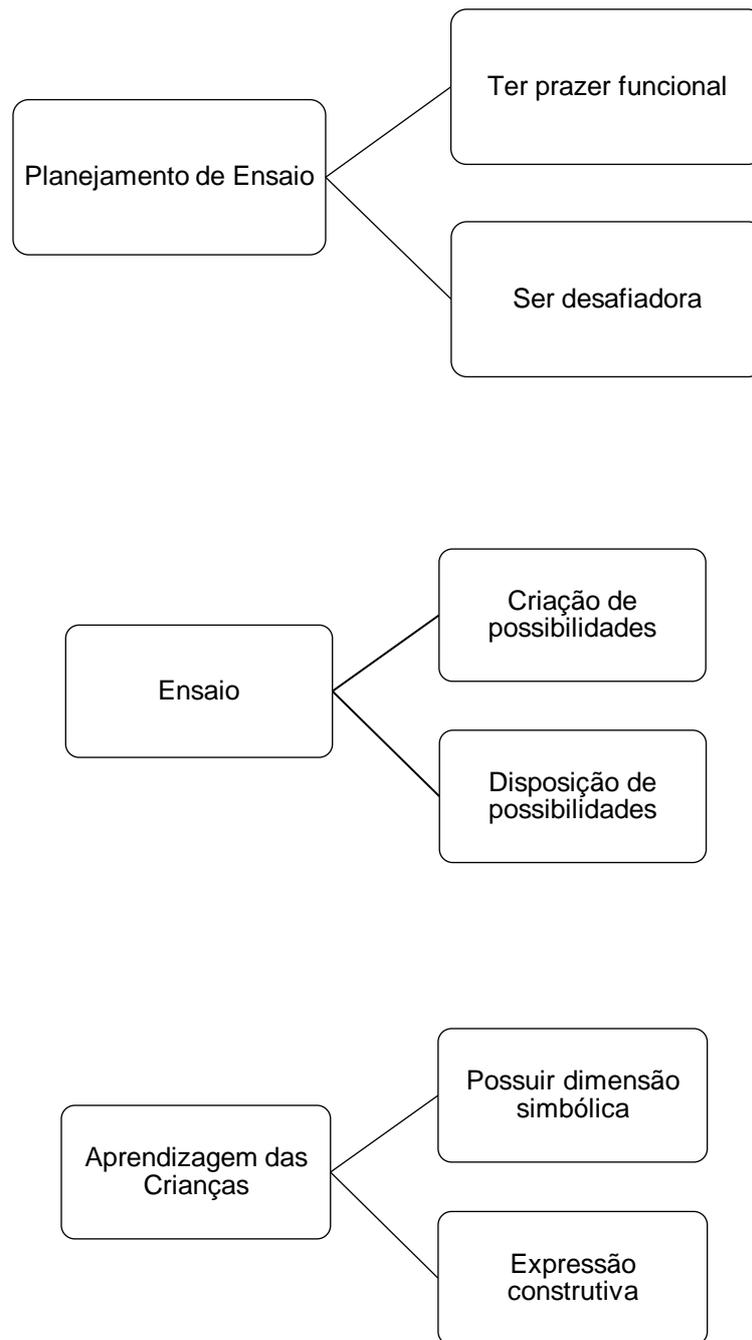


DIAGRAMA 4 – CATEGORIAS DE ANÁLISE  
FONTE: A autora (2014)

### 5.3.2 Entrevista Semiestruturada

Quanto à abordagem qualitativa a utilização de entrevistas permite a construção de dados relevantes. Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo que o investigador desenvolva uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo” (p. 134). A entrevista é também considerada pelos autores como uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso.

Em busca de instrumentos de pesquisa que permitam atingir os objetivos da presente pesquisa, optou-se pelo modelo semiestruturado que é considerado por Yin (2001) como importante fonte de informações constituindo uma estratégia para o recolhimento dos dados complementando outras técnicas de coleta, como a da observação. Laville e Dionne (1999) complementam destacando que a entrevista semiestruturada é uma técnica de entrevista com questões abertas onde o entrevistador tem liberdade para acrescentar outras perguntas de esclarecimento e que “sua flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, o que favorece a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, crenças e valores” (p.189).

A técnica de entrevista do tipo semiestruturada que foi utilizada permitiu que as questões registradas no roteiro de entrevistas fossem aprofundadas. As entrevistas foram realizadas fora do ambiente de ensaio dos coros e gravadas em áudio.

De acordo com Trivínos (1995) ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, a entrevista semiestruturada “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (p.146). Acrescenta o autor que esse tipo de entrevista “[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (p. 146). O roteiro inicial pode no decorrer da entrevista ser ampliado com novas perguntas cujo objetivo é aprofundar ou esclarecer determinados pontos relevantes ao estudo.

Optou-se pela entrevista semiestruturada individual tendo em vista propiciar liberdade e espontaneidade aos entrevistados. Dessa forma, como entrevistadora, obteve-se dados através de um processo de interação que respeita e valoriza as questões particulares dos entrevistados, considerando seus saberes e vivência como únicos.

### 5.3.3 Roteiro da entrevista

O roteiro para a entrevista semiestruturada foi elaborado com intuito de propiciar a aquisição de dados para se refletir sobre a prática pedagógica do regente de coro infantil com ênfase nas abordagens lúdicas por ele utilizadas nas práticas musicais.

As questões da entrevista foram elaboradas a partir do referencial teórico e da literatura e estão organizadas em três sessões: a primeira sessão contendo questões gerais sobre a formação musical do regente; a segunda sessão havendo questões sobre sua atuação profissional no coro infantil; e a terceira sessão focada na opinião dos regentes sobre a relação entre o trabalho coral e a ludicidade.

Antecedendo o contato com os regentes dos coros selecionados e como forma de avaliar o grau de clareza do roteiro das entrevistas, foi realizado um teste piloto (Ver APÊNDICE 1). Por ser moradora há apenas um ano na cidade em que a pesquisa têm se realizado, decidiu-se aplicar o piloto com uma regente conhecida, amiga, com bastante experiência na área de coro infantil e excelente profissional, considerando possível não haver inibição nas respostas e por conhecer sua prática profissional como regente de coro infantil, confiadamente, traria significativas contribuições.

A regente em questão trabalha há 16 anos com o canto coral e tem experiência com o coral infantil e adulto. Considerando que a mesma mora em outro estado e, por isso, a dificuldade de contato e acesso pessoalmente, optou-se enviar a entrevista via e-mail. Percebeu-se que o meio aplicado não interferiu nas respostas e objetivos da aplicação. Após leitura e reflexão das

respostas, observou-se a necessidade de acrescentar duas questões que contribuiriam para que as respostas ficassem ainda mais claras, as quais se encontram em negrito no roteiro anexado no apêndice dois.

Com a necessidade de acréscimo de duas questões, a entrevista foi revista e finalizada para ser aplicada às regentes dos respectivos coros selecionados (Ver APÊNDICE 2). Na sequência, os regentes foram contatados e as entrevistas agendadas. As mesmas foram realizadas no mês de fevereiro do ano de 2014, aconteceram individualmente no local de trabalho de cada um e gravadas em áudio. Uma teve duração de vinte e oito minutos e outra de quarenta e oito minutos.

Como um todo, o roteiro atingiu os objetivos almejados, que eram obter respostas condizentes com o que era perguntado e que proporcionariam conhecimento e reflexão a partir do referencial desta pesquisa bem como diálogo com a literatura estudada. Cabe dizer que a participação dos regentes foi efetiva tanto nas respostas quanto nas discussões das questões apresentadas.

Para as crianças não foi pensado em ações sistematizadas, do tipo, aplicação de questionário. A aproximação com algumas delas aconteceu espontaneamente, por meio de conversas informais a fim de ouvir delas sobre sua participação no coro. Aconteceram em momentos distintos, antes de o ensaio começar ou durante o intervalo que acontecia no meio do ensaio. Não foi necessário utilizar um questionário como sendo um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, como afirmam Markoni e Lakatos (2003), para confirmar a validade dos dados.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) análise de dados é:

[...] o processo de busca e de organização sistemático de transcrições, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria

compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 205)

Dessa forma, busca-se na análise “[...] o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Nessa etapa do trabalho os dados obtidos na coleta por meio das entrevistas e observações foram selecionados, organizados e categorizados de acordo com a literatura utilizada na pesquisa e as especificidades inerentes ao coro infantil. Em um estudo de caso a análise dos dados está presente em vários estágios da investigação, porém torna-se mais sistematizada e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Os procedimentos analíticos caminharam paralelamente à coleta de dados, porém foram intensificados e finalizados após o referido período.

A análise dos dados coletados se iniciou com a transcrição literal das entrevistas fornecidas pelos regentes.

A primeira entrevista aconteceu com o regente do Coro A, em seu ambiente de trabalho e em horário sugerido por ele de acordo com sua disponibilidade, no caso uma quinta-feira pela manhã. A sala onde foi realizada a entrevista tinha uma acústica muito boa o que contribuiu para posterior audição e transcrição das falas. Embora realizada em ambiente silencioso, em alguns momentos a intensidade da voz do entrevistado se modificava, ficando de acordo com as inflexões da voz, mais fraca. Esse mesmo processo aconteceu ao entrevistar o regente do Coro B.

Após a transcrição literal das entrevistas a atenção da pesquisadora voltou-se para uma nova audição com intuito de certificar-se que, tudo o que fora ouvido fora transcrito. As transcrições resultaram em dois arquivos eletrônicos, contendo 17 páginas o arquivo do Coro A e 12 páginas o arquivo do Coro B. Ambos configurados em tamanho 12, fonte Arial e espaçamento simples.

A próxima etapa após a transcrição das entrevistas foi à codificação dos dados obtidos nas entrevistas e nas observações do campo empírico. Das observações foram ordenados os dados de acordo com as categorias propostas para esta fase de investigação, a saber: Planejamento de ensaio,

Ensaio, Aprendizagem das Crianças. Dois cadernos foram utilizados como diário de campo, um para cada coro, para registro das observações. Nesses cadernos constam as impressões, observações, ideias e reflexões realizadas durante os ensaios bem como conversas que surgiram espontaneamente entre pesquisadora e crianças e pesquisadora e regentes.

Para os dados oriundos das entrevistas com os regentes, uma segunda transcrição se realizou cujo objetivo se ateve à seleção das falas escolhidas para a exposição de dados e posteriormente organizadas de acordo com as sessões do roteiro de entrevista: Formação em Música; Atuação profissional no coro; Condução do trabalho coral e Ludicidade.

A combinação das anotações do caderno de dados bem como as transcrições das entrevistas foram fundamentais para a contextualização das situações observadas e para o cruzamento das interpretações com a literatura do trabalho, resultando no processo de categorização dos dados.

A categorização dos dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), se constitui em “um meio de classificar os dados descritivos que [o investigador] recolheu [...], de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). Portanto, para facilitar a identificação por parte da pesquisadora, foram criados códigos referentes aos dados do diário de campo e os dados coletados nas entrevistas. Adotou-se a utilização dos seguintes códigos: OEA, referindo-se à observação de ensaio do Coro A, sendo assim o número do ensaio observado será acrescido após a sigla estipulada identificando-se por OEA-1 (Observação de ensaio do Coro A número 1) e a letra E para referir-se aos entrevistados<sup>33</sup>, ou seja, EA (entrevista com regente do Coro A). A fala de algumas crianças, quando mencionada, será designada pelas letras FC.

Ao decorrer dos próximos capítulos, são discutidos os dados que aprofundaram a reflexão e compreensão sobre como a ludicidade é contemplada a partir da prática pedagógica dos regentes entrevistados onde são abordados aspectos sobre sua formação em Música, suas habilidades e

---

<sup>33</sup> Para preservar a identidade dos regentes optou-se na escrita do texto pelo gênero masculino que abarca tanto gêneros masculinos quanto femininos, preservando desta forma o anonimato dos regentes que gentilmente contribuíram para esta pesquisa.

competências, como utilizam e se apropriam de estratégias lúdicas no ensaio do coro e como as crianças avaliam e compreendem propostas lúdicas.

## 6 APROXIMAÇÃO DAS PRÁTICAS DE CORO INFANTIL EM DOIS GRUPOS

Optou-se para escrita deste capítulo a narrativa textual utilizando o pronome na primeira pessoa do singular, com intuito de discorrer mais detalhadamente sobre o percurso da pesquisa. Ainda nesta sessão do texto será feito apenas um relato do que foi observado procurando manter, na medida do possível, uma neutralidade diante do contexto pesquisado. Isso permitirá ao leitor uma aproximação com o campo, sem a influência explícita da autora. Dessa forma a análise das situações e realidades apreciadas será reservada ao capítulo seguinte (Cap. VII), promovendo-se um diálogo com a literatura estudada.

A aproximação com o campo empírico se deu em três situações: a primeira, o contato com os regentes por meio da entrevista; a segunda, o contato pessoal com o campo empírico por meio das observações nos ensaios e apresentações dos grupos; e a terceira, conversas informais com algumas crianças durante alguns momentos no ensaio.

### 6.1 ENTREVISTA COM OS REGENTES

A primeira situação constituiu no contato com o regente de cada coral. Esse contato, conforme já apresentado no capítulo da abordagem metodológica, aconteceu no início do segundo semestre do ano de 2013, ambos por telefone, a fim de apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa proposta e verificar a possibilidade de sua realização em seus respectivos coros. As primeiras impressões foram ótimas. Os regentes foram simpáticos e bem receptivos ao me atender.

Ficou combinado que o contato seria retomado no início do ano de 2014, ano em que efetivamente haveria inserção no campo empírico. Sendo assim, no início do ano de 2014 os contatos foram retomados e, aceitos os convites para participarem da pesquisa, as entrevistas foram agendadas. Foi possível realizá-las na mesma semana.

Como pesquisadora, me propus ir ao encontro dos regentes para entrevistar. As entrevistas foram realizadas com os regentes de cada coro, em dia, local e horário definido em comum acordo quanto a disponibilidade de ambos, entrevistado e entrevistadora. Tendo em mãos o roteiro de entrevista e um gravador de voz, foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas. As questões contidas no roteiro de entrevista (APÊNDICE 2) oportunizaram novas indagações à medida que uma resposta surgia e sentia-se a necessidade de mais informações a respeito de determinado assunto, o que proporcionou a extração de dados suficientes para a pesquisa.

Os encontros foram informais e os regentes mostraram-se bem à vontade. Cada regente deixou transparecer o seu percurso de formação musical e experiência profissional. Desta forma, como cada regente possui narrativas diferentes, relacionadas com suas experiências pessoais, as entrevistas tiveram durações diferentes, com depoimentos que fornecem contribuições valiosas à pesquisa.

Na realização da entrevista com cada regente, foram abordadas todas as questões contidas no roteiro e acrescentadas algumas questões que dialogam diretamente com o tema, algumas delas sobre o trabalho desenvolvido pelo regente, outras, questões específicas sobre a trajetória do coro.

As entrevistas foram gravadas por um *ipad*, com gravação apenas em áudio, conforme combinado e acordado com os regentes. Os dados contidos nas entrevistas são exclusivos para esta pesquisa. Portanto, o texto transcrito da entrevista não será publicado em sua íntegra.

A primeira entrevista realizada aconteceu com o regente do Coro B. Após algumas tentativas, a fim de encontrarmos um horário disponível e que nos fosse comum, agendamos a entrevista. A mesma aconteceu no dia vinte e seis de fevereiro do ano de 2014, quarta-feira, às dez horas da manhã, na escola de música onde o regente dá aulas de instrumento. Ao encontrá-lo pessoalmente foi como se nos conhecêssemos há muito tempo. Fui recebida com muita simpatia. Apresentei-me e logo começamos a conversar. Por meio de uma conversa informal culminou-se na minha fala sobre a proposta de pesquisa e quais eram minhas intenções. Na sequência, deu-se início à entrevista, que teve duração total de vinte e oito minutos e quarenta e sete

segundos. A entrevista foi gravada em áudio digital e transcrita em arquivo eletrônico. O regente era muito direto em suas respostas, resultando após transcrição em um arquivo com doze páginas. Foram necessárias, aproximadamente, cinco horas para transcrição. Após a transcrição, a pesquisadora ouviu cuidadosamente a gravação, acompanhando-a pela escrita da transcrição e fazendo as correções necessárias. A entrevista foi transcrita na íntegra.

O contato pessoal com o regente do Coro A também aconteceu em seu ambiente de trabalho<sup>34</sup>. A visita da pesquisadora aconteceu dia vinte e sete de fevereiro do ano de 2014, quinta-feira, no período da manhã, horário sugerido pelo entrevistado de acordo com sua disponibilidade. As primeiras impressões não foram diferentes das que tive no encontro com o regente do Coro B, no dia anterior. Houve muita empatia em ambos os contatos. Antes de iniciarmos a entrevista, expus a proposta de pesquisa e a intenção desta com o coro. O regente se mostrou muito disposto e prestativo em participar da entrevista. Iniciamos às dez horas da manhã. Com duração de cinquenta e oito minutos, finalizamos às dez horas e cinquenta e oito minutos. Utilizou-se do mesmo recurso para gravação. A entrevista foi toda gravada em áudio digital e transcrita em arquivo eletrônico. O arquivo consta de dezessete páginas e para sua transcrição foi preciso dedicação de aproximadamente nove horas, contando com uma primeira transcrição e depois uma segunda transcrição para conferência de que o áudio havia sido fielmente transcrito.

## 6.2 OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS CORAIS

As inserções no campo empírico constituem a segunda situação: observação dos ensaios e de uma apresentação de cada coro selecionado. Nesta fase atuei como observadora nos ensaios dos coros A e B.

Também se procura responder por meio da observação, com base nas categorias analíticas, as seguintes indagações: as atividades desenvolvidas no

---

<sup>34</sup> O regente atua não somente como profissional da música. A entrevista aconteceu em seu ambiente profissional extramusical.

ensaio coral caracterizam-se como atividades lúdicas? Tendo em vista que os corais observados para esta pesquisa são formados por crianças, quais estratégias a regente utiliza ao inserir ludicidade no repertório? Como é o posicionamento de liderança do regente frente ao coro? Qual o motivo das crianças participarem do coro? Como é desenvolvido o trabalho em grupo pelo regente? Quais são as concepções dos regentes sobre a prática do canto coral com crianças?

Imersa no campo de pesquisa, pude registrar os diferentes momentos e as diferentes maneiras de inserção lúdica no contexto dos corais observados. Organizei a descrição da experiência procurando relatar o processo de participação como observadora. A compreensão e interpretação dos dados, como já mencionado, serão discutidas no próximo capítulo deste trabalho.

### 6.2.1 Ensaios

Inserida nos ensaios, como observadora, elaborou-se um diário de campo com objetivo de tomar nota de questões que me forneceria um acervo de dados, tais como: as atividades lúdicas desenvolvidas pelos regentes nos ensaios, o planejamento do ensaio envolvendo atividades lúdicas e aplicadas ao repertório ensaiado, a postura do regente frente ao coro na utilização de recursos didáticos e lúdicos, a construção de ideias musicais por meio de inserções lúdicas no repertório, o interesse e participação das crianças nos ensaios, enfim, seguindo os critérios estabelecidos para esta fase de observação. Para cada coro foi providenciado um diário de campo.

Essa etapa de inserção no campo empírico e de observação do objeto de estudo, segundo Bogdan e Biklen (1994), é fundamental na pesquisa qualitativa, pois a preocupação dos investigadores qualitativos é com o contexto, podendo assim compreender melhor as ações dos sujeitos quando estas são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (p.48).

Na primeira observação do ensaio dos corais, a pedido dos regentes, coincidentemente unânimes nesse pedido, me apresentei às crianças e justifiquei o porquê de estar ali, explicando sobre a pesquisa e a necessidade

de assisti-los por alguns ensaios e apresentações não especificando um tempo determinado. Como forma de não induzir qualquer tipo de comportamento optei não deixar explícito a questão lúdica como predominante às minhas observações, apenas discorri no que consistia o estudo e a participação deles, na intenção de que não se sentissem incomodados, inibidos ou desconfortáveis com minha presença e pudessem agir naturalmente. Não percebi qualquer constrangimento ou não aceitação por parte das crianças.

Desde a primeira visita ao campo empírico, os dados foram registrados em um caderno. Cada campo, o seu caderno específico. O caderno de dados foi um instrumento fundamental para registrar e enriquecer o registro das observações. Foram muitas as anotações nos primeiros encontros. Fui redigindo o que observava seguindo o roteiro de observações e acrescentando informações que achava interessante e que não eram esperadas. Ao transcrever as observações de cada ensaio, senti necessidade de organizar minha transcrição. Organizei o texto da seguinte maneira: dividi a transcrição em duas partes, na primeira descrevia tudo sobre o ensaio e em sequência de acontecimentos - horário de início, organização da sala de ensaio, chegada das crianças, como acontecia o ensaio em seus detalhes, anotando até o horário de início e término de cada atividade proposta, em forma de texto corrido; na segunda, relatava tudo sobre o ensaio a partir do roteiro de observação, como que respondendo a cada item de forma detalhada.

Foram realizadas oito observações no Coro A e no Coro B e uma apresentação de cada coro. A fase de observações nos ensaios aconteceu por um período de três meses, iniciando-se no dia vinte e oito de maio de dois mil e quatorze, e finalizando-se no dia vinte e sete de agosto do mesmo ano. Foram respeitados neste período, os dias de férias de cada coral.

As observações no campo empírico, tanto no Coro A como no Coro B, aconteceram no mesmo período e semanalmente.

A primeira observação realizada aconteceu no Coro A. Cheguei ao local do ensaio com alguns minutos de antecedência, prezando por começar o processo de observação com cautela e organização. Cumprimentei o regente, que foi muito solícito ao me receber e logo me apresentou ao regente adjunto e a pianista. Fui muito bem recebida por todos. Pude testificar, logo no primeiro contato com o campo empírico, um trabalho coral com crianças sério, e que

traz consigo aspectos leves e divertidos. Alguns momentos do ensaio, já no primeiro dia de observação, como por exemplo, ensaiarem sentados no chão, a meu ver, atribuíram significados às reflexões quanto à ludicidade inserida no coro infantil.

As primeiras impressões apontaram a potencialidade de aproximação do trabalho coral com a ludicidade. Tais relações foram observadas, registradas e a partir daí analisadas. Ao final do ensaio alguns vieram cumprimentar-me e perguntar meu nome. O regente presenteou-me com um CD gravado pelo coro e colocou-se a disposição para contribuir com a pesquisa. Também agradeceu pela oportunidade em participar com seu coro do trabalho. A partir de então, estabeleceu-se semanalmente um contato direto e mais próximo com o Coro A e que muito contribuiu para a construção deste estudo.

A inserção no Coro B aconteceu na mesma semana, dois dias depois. Com as primeiras impressões adquiridas no contato com o Coro A, e que foram tão boas, ainda frescas e instigantes em minha mente, cheguei ao local de ensaio do Coro B sem qualquer pretensão comparativa. Com a intenção de ser coerente, procedi da mesma maneira como quando iniciei as inserções no Coro A, prezando por um início organizado que desencadearia num estudo com êxito.

Cheguei com alguns minutos de antecedência e fui recebida pelo regente adjunto. Muito receptivo e simpático, logo me explicou a dinâmica do ensaio daquele dia. Minutos depois chegou o regente que também se mostrou muito receptivo e a vontade comigo. No primeiro dia, já me deparei com uma organização espacial diferente. As crianças foram dispostas em cadeiras e estas organizadas em pequenos grupos de três. Normalmente, pela experiência como coralista e regente, os ensaios corais mantêm a disposição das cadeiras dos coralistas em formato de meia lua para facilitar o contato do coro com o regente. No caso do coro infantil, organizar as cadeiras no formato de meia lua também auxilia a atenção das crianças direcionando-as para um ponto comum, olharem para o regente. Na primeira observação já foi possível fazer as primeiras reflexões sobre aspectos lúdicos contidos em diferentes momentos do ensaio. A expectativa de acompanhar o grupo semanalmente manteve-se.

Os dois coros oferecem dois ensaios por semana. O Coro A, dois encontros de uma hora e trinta minutos, e o Coro B, dois encontros com duas horas de duração cada. O local de ensaio de ambos os coros é na região central de Curitiba, local de fácil acesso, e têm como participantes crianças da comunidade em geral.

Não há critérios de seleção para ingresso ao Coro A e o número de participantes é ilimitado. O número de participantes durante o período de observações era de aproximadamente 50 crianças. O Coro B oportuniza um número específico de vagas por ano. No ano de 2014 e durante o período de observação, participaram 27 crianças. Os interessados em participar passam por um teste prático que envolve questões musicais e desenvoltura cênica.

Dentro do local de ensaio de cada coro eu sempre me sentava no mesmo lugar, em uma posição que me permitia observar o maior número de coralistas, as atividades que eram realizadas, e que me integrava ao ambiente de forma discreta. No decorrer das observações, de acordo com a atividade proposta, mudava de lugar a fim de vê-la melhor por outro ângulo, bem como o envolvimento e reação das crianças. No decorrer das observações percebi que os coralistas já me viam com normalidade.

A normalidade estendeu-se para com os regentes também. Foi possível perceber certa liberdade de atuação de ambos com minha presença nos ensaios. Tal atitude manteve-se até o final das observações. Isso se deve ao contato prévio com cada um deles e a explicação de que o meu foco de observação estaria nas crianças e não na ação docente, o que foi essencial para estabelecer uma relação de confiança entre nós.

Em diversos momentos, no início do ensaio ou no intervalo, os regentes conversavam comigo sobre alguns aspectos do grupo ou do ensaio, como muita conversa ou dispersão na atenção. Eu sempre ouvia atentamente e comentava com muita discrição que aquelas situações, apesar de pertinentes ao trabalho, não faziam parte do meu estudo. Minha resposta servia para confirmar que meu foco de interesse estava nas crianças. Entretanto, mesmo com o foco de investigação voltado para as crianças, algumas situações durante o ensaio não foram ignoradas e constaram nos registros de campo, como é o caso da relação afetiva das crianças para com os

regentes, relação esta presente em ambos os grupos, o que muito me chamou atenção.

Ao final de cada observação, sempre me despedia da equipe (regente, regente adjunto e pianista), agradecendo a oportunidade de estar ali. Tal ação me aproximava deles e fazia transparecer minha intenção de estudo e profissionalismo, contribuindo para que os ensaios observados mantivessem maior proximidade com a normalidade.

A permanência nos ensaios esteve vinculada ao tempo necessário em que o trabalho de campo me desse subsídio para compreender e dialogar com as leituras realizadas e que fundamentaram a pesquisa. Concomitante ao trabalho de campo, as leituras que o acompanharam permitiram a produção de registros em que a riqueza da ludicidade nas práticas musicais infantis fica explicitada. Também foi possível, ao longo desse tempo, definir as categorias que permitiram analisar o material empírico produzido. Os resultados da análise são apresentados no próximo capítulo.

É importante salientar que foi estabelecido um vínculo afetivo e de respeito entre a pesquisadora, crianças e regentes. Quando foi comunicado o período de finalização das observações, os regentes externaram que minha não presença nos ensaios faria falta. Esta reação fez-me sentir acolhida nos grupos.

No último dia de observação, em ambos os grupos, cada regente comunicou minha última participação. No Coro A, fui surpreendida por um sonoro “Ahhhh!”, como se estivessem, de certa forma, sentidos com a despedida. Ao término do ensaio algumas crianças vieram até mim e disseram-me para voltar outras vezes. No Coro B não foi diferente, porém a reação das crianças foi de surpresa e questionamentos, perguntando o “por quê?” de não mais estar nos próximos ensaios. Despedi-me das crianças agradecendo pelo privilégio de tê-las participantes da minha pesquisa e ao despedir-me de cada regente, regente adjunto e pianista, entreguei-lhes uma pequena lembrança como forma concreta de dizer-lhes “muito obrigada” pela oportunidade e informando também que os prestigiaria na apresentação do coro e que ao término da pesquisa os presentearia com uma cópia do trabalho.

Despedidas não são muito agradáveis para mim. Confesso que por algumas semanas, minhas segundas e quartas-feiras, dias em que aconteciam

as observações, não foram as mesmas por não mais estar junto aos grupos onde me delicieei de boa música na sua forma mais pura de interpretação, a voz infantil.

### 6.2.2 Apresentações

Como consequência do trabalho coral, de acordo com Schimiti (2003), as apresentações caracterizam-se como parte do processo e não o fim em si mesmo. A partir das apresentações observadas e da vivência da pesquisadora com a prática do canto coral, opina-se serem importantes como parte do processo por diversos motivos. Entre eles destaca-se a elevação da motivação do grupo e também importante fator para avaliação do trabalho.

A apresentação observada do Coro A aconteceu no dia quatorze de setembro, um domingo. O coro foi participante de uma parte de um concerto montado especialmente para o público infantil. O concerto teve duração total de uma hora e trinta minutos, sendo que, trinta minutos foi com a participação do Coro A. Na apresentação, 80 crianças compunham o coro no palco. Fui surpreendida por duas questões: a visual e a auditiva. As crianças entraram no palco caracterizando o personagem a ser cantado, o que trouxe significado visual ao que expressavam cantando, muito engraçadinhos. Outra questão - de ordem musical - uma sonoridade leve e afinada tomava conta dos que os ouviam. Algumas crianças, além de participarem cantando no coro, interpretavam algumas cenas faladas que também foram muito bem ensaiadas. As referidas crianças demonstravam autonomia no papel interpretado, falavam com segurança e dispunham de expressiva comunicação corporal. Como resultado final, avalia-se a apresentação como de muito boa qualidade tanto no que se refere à técnica musical quanto nas inserções cênicas faladas. Conclui-se como fruto de um processo de trabalho contínuo, sério e divertido.

Com ênfase no trabalho cênico-musical, a apresentação do Coro B têm suas particularidades. Abrem-se as cortinas e lá estão: todos de calça jeans, vestindo a camiseta padronizada do grupo em tons diferenciados de azul. Acessórios e adereços são o diferencial na apresentação musical do grupo. O

coro apresentou-se dois dias, vinte e oito e vinte e nove de novembro do corrente ano. A observação da apresentação aconteceu na apresentação do dia vinte e oito às dezoito horas da tarde. Com duração de cinquenta e cinco minutos, vinte e seis crianças tomaram conta do palco. Luzes, cenários e diferentes acessórios somaram às canções interpretadas. O show, assim chamado pelo Regente B e o Regente Adjunto, teve como tema homenagear o aniversário de centenário de um importante compositor brasileiro com direção artística e cênica dos referidos regentes. A interpretação musical teve acompanhamento de músicos com alta qualidade musical. Compunham o grupo de instrumentos: piano, baixo, bateria e percussão. A sonoridade vocal espontânea, aqui me refiro à sonoridade vocal não lírica, característica da música brasileira, acompanhada da espontaneidade cênica, era tecnicamente agradável e muito harmoniosa. Mesmo com muita movimentação e troca de cenas em palco, o que também foi por elas executadas, as crianças demonstraram domínio e autonomia durante toda a apresentação. Não diferente do que foi observado na apresentação do Coro A, avalia-se a apresentação do Coro B como diferenciada e desafiadora. Considerando o todo envolvido no que se viu, referente à questão musical e o desempenho cênico das crianças, não seria diferente concluir o resultado como um processo bem planejado, sério e também muito divertido.

### 6.3 PARTICIPAR DO CORO INFANTIL NA “VOZ DAS CRIANÇAS”

A terceira e última situação no campo empírico, foi o contato por meio de conversas com algumas crianças<sup>35</sup> em diferentes momentos do ensaio. As conversas aconteceram antes do início do ensaio ou no meio do ensaio, durante o intervalo, e tinha por intuito saber delas o porquê de participarem do coro. Em nenhum momento houve a intenção de selecionar ou agendar com algumas crianças o momento para conversarmos, aconteceram informal e ocasionalmente. Escolheu-se esse tipo de abordagem para se aproximar da

---

<sup>35</sup> O nome das crianças participantes das conversas será omitido por não se configurarem enquanto dados essenciais para a construção desta investigação.

naturalidade das crianças em seu contexto e evitar respostas previamente elaboradas, que poderiam desviar a impressão sobre o trabalho.

O Coro A tem uma particularidade interessante, a faixa etária dos participantes abrange uma diferença significativa, conforme já descrito no capítulo cinco. Isso me instigou querer saber de algumas participantes mais velhas, e que após conversarmos soube que participavam do coro não menos que dez anos, quais eram os motivos de ainda participarem do coral. Os motivos eram muitos, mas todas foram unânimes ao dizer que gostavam de cantar. Não satisfeita em saber apenas do gosto por cantar, prolonguei a conversa tentando saber delas porque gostavam de estar ali, naquele contexto, com crianças em idades tão menores, para cantar. E aí surgiram reflexões que se convergem com a literatura estudada para esta pesquisa e as observações realizadas: o ensaio divertido, o estilo do repertório musical e cênico, a relação construída com o regente e com as outras crianças num clima de respeito e amizade que resultam numa atmosfera prazerosa de se fazer música coral. Ou seja, elementos intimamente ligados à ludicidade.

A aproximação para conversar com as crianças aconteceu a partir do quarto ensaio observado no Coro A e do terceiro no Coro B. Nas primeiras observações preferiu-se atentar em questões mais abrangentes quanto à participação delas no ensaio. Questões referentes ao comportamento durante os ensaios, assiduidade, receptividade e envolvimento nas atividades propostas, e também de maneira discreta prestar atenção nas conversas entre elas antes, durante, e ao final do ensaio. Foi então que, após o período inicial de adaptação no campo empírico, ao ter a sensação de estar relativamente inserida de forma neutra no ensaio, buscou-se o diálogo com algumas crianças.

Os registros das observações aconteceram de maneira informal. À medida que as conversas aconteciam, discretamente e após perceber que os olhares não estavam em mim, fazia as anotações no caderno de campo. Constam no referido caderno algumas situações e falas por mim redigidas. Com propósito de manter a informalidade na fala das crianças e a espontaneidade de expressão de cada uma, optou-se não gravar as conversas.

No quarto dia de observação no Coro A, cheguei propositalmente dez minutos antes do horário de início do ensaio, com a intenção de conseguir

conversar com algumas crianças, e fui logo para o sofá onde sempre me sentava para as observações. Lá estavam duas moças<sup>36</sup> conversando e dando boas risadas. Aproximei-me delas e comecei a puxar conversa perguntando-lhes há quanto tempo participavam do grupo, qual o motivo de estarem ali e em seguida perguntei a idade de cada uma. Para minha surpresa, as duas têm vinte e sete anos.

Margarida<sup>37</sup>, uma das participantes da conversa, relatou que participa do coro há 12 anos, mas que durante esse tempo houve um período em que não esteve assiduamente envolvida, pois estava com atividades na faculdade. Sua fala impactou-me:

Não deixo o coro por nada. Cheguei a ficar um tempo afastada por causa da faculdade, mas não aguentei e retornei (FC<sup>38</sup>, dia 16/06/2014, caderno de campo).

Violeta, a outra participante da conversa, respondeu que está no coro há quase cinco anos, assim sendo, começou a participar do grupo com vinte e três anos, idade não comum para ingressar em um coro infantil. Na informalidade da conversa, chegou mais uma coralista acrescentando a informação de que começou a participar do coro quando tinha cinco anos e hoje está com quatorze, há nove anos participa do coro. Outra menina se assentou no cantinho do sofá e participou da conversa dizendo também participar há cinco anos. Ficou explícito na fala de todas, que entre elas e o coro, existe uma relação de carinho.

A questão do tempo de participação também me chamou atenção. Independente de terem entrado com menos idade ou já mais maduras, os motivos que as fazem estar ali são os mesmos: vínculos afetivos com o regente e sua equipe de trabalho, e o estilo de repertório trabalhado. Perguntei-lhes como elas se sentiam cantando com crianças menores em idade e Violeta respondeu:

---

<sup>36</sup> Usou-se o termo “moças” porque eram mais velhas se comparadas com a idade geral do grupo.

<sup>37</sup> São utilizados nomes fictícios cujo objetivo é manter o anonimato dos envolvidos na pesquisa. Considerando que a conversa aconteceu com meninas, optou-se usar o nome de flores ao referendá-las, associando a semelhante fragilidade e delicadeza do gênero feminino às características do substantivo flor.

<sup>38</sup> Fala de uma criança.

Somos mais crianças do que elas... [e riu], estar no coro com as crianças pequenas é terapêutico, talvez se estivesse em um coro juvenil ou adulto ouviria comentários sobre filhos, mães, assuntos de adultos e problemas, e aqui não, a gente se esvazia, faz terapia, não tem problemas (FC, dia 16/06/2014, diário de campo).

A diferença de idade em nenhum momento foi comentada por elas como sendo um empecilho. Pelo contrário, em alguns momentos do ensaio o regente lhes atribuía a função de auxiliarem os menores ou, como observado em vários ensaios, elas mesmas tinham iniciativa de auxiliá-los nas atividades propostas.

É importante salientar o cuidado do regente em permitir que jovens mulheres, com idade além do que se costuma trabalhar no coro infantil, permaneçam no grupo após ultrapassar a faixa etária sugerida, qual seja dos sete aos treze anos de idade. Existe uma diferença significativa, mas não impeditiva. Disso, registra-se que mesmo com idades tão extremas, existe sintonia vocal e que o convívio com os extremos em idade, no caso a participação de uma criança com cinco anos de idade e jovens com vinte e sete anos e que ainda estão no grupo, não interfere na qualidade do trabalho coral. A voz masculina, nessa mesma situação e contexto, não pode ser incorporada. Caberia à discussão questões referentes a muda vocal<sup>39</sup>, porém, por este não ser assunto da pesquisa, não há intenção de aprofundá-lo com explicações específicas.

É possível constatar a partir das atribuições aferidas por Macedo (2006) à dimensão lúdica, as quais estão apontadas e descritas no capítulo IV, que as reflexões acima apresentadas relacionam-se à 'dimensão simbólica'<sup>40</sup>, uma vez que participar do coro representa algo para a criança, caracterizando assim o simbolismo lúdico. Outro registro feito durante as observações no Coro A e que corrobora com a dimensão simbólica presente nesse contexto, foi a visita surpresa de um ex-integrante do coro, que hoje tem 16 anos e mora nos Estados Unidos. Atualmente, o ex-coralista, desfruta de uma experiência musical fora do Brasil onde cursa "teatro musical". Ao falar de sua atuação

---

<sup>39</sup> Expressão utilizada ao referir-se a fase de mudança da extensão vocal dos meninos, momento quando a voz de registro médio-agudo característica das crianças que é igual entre meninos e meninas se torna mais grave assumindo o registro masculino.

<sup>40</sup> Ver definição capítulo IV.

musical hoje, enfatiza sua participação como coralista no grupo quando era menor.

Fica evidente, em ambos os coros, o envolvimento das crianças com o trabalho coral devido seu comprometimento com o mesmo. Por serem crianças, em alguns momentos brincadeiras e conversas paralelas tornam-se parte do ensaio. Porém, em maior parte do tempo, observam-se todos bem envolvidos com tudo o que é proposto. É perceptível que estar ali para eles não é um 'passatempo'<sup>41</sup>.

A aproximação com as crianças do Coro B também se deu de forma sutil e informal. Logo de início, percebi a frequência assídua das crianças nos ensaios. Foi no terceiro encontro, ao subir para o salão onde os ensaios aconteciam, quando encontrei com um menino tomando água e informalmente enquanto caminhávamos juntos para o salão, perguntei-lhe há quanto tempo ele participava do grupo. Ele respondeu que há três anos e entrando no salão foi logo ao encontro de seus amigos, interrompendo nossa conversa ali.

Ao entrar no salão, chamou-me a atenção um grupo de quatro meninas que conversavam no cantinho onde normalmente eu me sentava para as observações. Aproveitei a situação enquanto arrumava a cadeira e me organizava com meu material, e também as perguntei há quanto tempo participavam do grupo e por qual motivo estavam ali. Amarílis respondeu:

Estou há dois anos (FC, dia 18/06/2014, diário de campo).

Rosa em seguida disse:

Eu também estou há dois anos (FC, dia 18/06/2014, diário de campo).

Orquídea e Crisântemo completaram dizendo quase que juntas:

Estou há três anos (FC, dia 18/06/2014, diário de campo).

---

<sup>41</sup> Passatempo: atividade que diverte; diversão. A grafia desta palavra contraria a regra, segundo a qual o hífen seria necessário entre a forma verbal *passa* e o substantivo *tempo*; *passatempo* se escreve acopladamente por simples tradição não corrigida. *Passatempo* – brincadeira, desenfado, distração, diversão, divertimento, entretenimento, entretimento, jogo, lazer, recreação, recreio. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: Rio de Janeiro, 2001, p. 2144.

Foram unânimes na resposta de estarem ali porque gostam de cantar. Rosa, que participa do grupo há dois anos, aponta para seu irmão que está sentado ao seu lado, dizendo-me que ele participa do grupo há um ano. Segundo ela, ele quis participar quando a assistiu em um espetáculo do coro. Usou a seguinte expressão ao referir-se a ele:

Quando me viu apresentar, ele se apaixonou pelo coro e quis participar também (FC, dia 18/06/2014, diário de campo).

Sempre que oportuno me aproximava das crianças para as conversas. Chamou-me atenção nessa conversa a fala complementar de uma das meninas enquanto se dirigia para seu lugar de ensaio, pois o regente já os convidava para iniciarem o trabalho, que disse:

Minha mãe não teria condições de pagar uma aula de canto, então estar aqui é o que eu mais queria, pois eu gosto muito de cantar (FC, dia 18/06/2014, diário de campo).

Outra situação que nesse mesmo dia despertou minha atenção foi o menino que se apaixonou pelo coro ao ver uma apresentação de sua irmã. Fiquei a pensar sobre o despertar musical desse menino considerando que talvez nesta fase tenha outras vontades mais latentes como jogar bola ou trocar figurinhas. Por várias vezes me peguei observando e refletindo sobre a participação dos meninos nesse coro, considerando que ela é opcional e que estavam ali porque queriam. Nota-se que as ênfases prática e lúdica da proposta coral envolvendo tanto o canto quanto o cênico, sejam evidências quanto à participação das meninas e dos meninos nesse contexto de trabalho musical.

No último dia de observação no Coro B, cheguei propositadamente com bastante antecedência ao início do ensaio já com a intensão de conseguir conversar com mais algumas crianças. Ao chegar ao local do ensaio, me dirigi direto ao salão onde acontecem os ensaios. Lá estavam dois integrantes do grupo, uma menina e um menino, onde conversavam e brincavam um com o outro. Pedi licença para entrar no salão, cumprimentei-os e após observá-los alguns minutos e me sentir a vontade para fazer-lhes algumas perguntas me dirigi em conversa ao menino perguntando-lhe sua idade e há quanto tempo

participava do coro, e ele bem receptivo à minha pergunta foi muito simpático ao responder:

Tenho doze anos. Esse é o segundo ano que participo (FC, dia 27/08/2014, diário de campo).

A menina, também muito solícita, simpática e com um sorriso nos lábios completou:

Eu tenho treze (FC, dia 27/08/2014, diário de campo).

Em seguida perguntei-lhes se gostavam de participar e os dois unânimes responderam que sim, acrescentando o menino:

É divertido (FC, dia 27/08/2014, diário de campo).

Considera-se que os momentos de conversas tenham sido de extrema importância, pois junto com reflexões a partir da literatura e com o olhar inserido no campo empírico, trouxeram intensidade e significado à análise e discussão dos dados complementando reflexões quanto à inserção lúdica no ambiente coral e seus significados para a vida como um todo. As falas das crianças contribuíram com as discussões e corroboraram com os dados obtidos pelas entrevistas com os regentes do Coro A e Coro B.

## **7 DISCUSSÃO: O CORO INFANTIL, O REGENTE E A CRIANÇA - ENTRELAÇADOS NA PRÁTICA DE FAZER MÚSICA**

Neste capítulo, descreve-se a formação pedagógico-musical dos regentes investigados, a atuação profissional de cada regente, como conduz o trabalho com o coro e como inserem a ludicidade no desenvolvimento do trabalho de canto coral com crianças. Partindo das análises finais do material coletado, a ênfase está em aprofundar as reflexões sobre os dados que emergiram do contato com os regentes e com os coros selecionados e apontar considerações importantes quanto à ludicidade no trabalho com coros infantis, relacionando-os com a literatura estudada. Dessa forma, as considerações dos regentes sobre formação e atuação junto ao coro são dialogadas por meio dos autores desta pesquisa.

Ao longo do capítulo são apresentadas as categorias de análise – ‘planejamento de ensaio’, ‘ensaio’, ‘aprendizagem das crianças’; que serviram de referência para a aproximação com o campo empírico. Dessa forma, essa categorização foi tomada como ponto de partida para a construção desta dissertação, organizando os dados decorrentes das entrevistas e dos registros de campo. As informações de cada regente e dos corais selecionados estão descritas em uma mesma seção, não tendo a pesquisa por propósito compará-las.

Inicialmente, serão explanadas as informações recolhidas quanto à formação musical e acadêmica dos regentes, a atuação profissional coral de cada um e por fim aspectos quanto à condução do trabalho enfatizando suas concepções na prática, conforme o diagrama a seguir que explica minha construção teórica sobre a apresentação do perfil dos regentes.

### **7.1. DEMANDAS PARA O REGENTE DE CORO INFANTIL SEGUNDO SUA PRÓPRIA ÓTICA**

Figueiredo (2006) acredita ser a formação musical indispensável para o regente de coro. O autor aponta etapas, a saber: “solfejo, treinamento auditivo, harmonia, análise musical, domínio de um instrumento e outros itens comuns a todas as atividades musicais” (p. 5). Complementa o autor que o regente tenha total domínio de leitura musical, estude técnica vocal individualmente com um professor experiente, tenha didática para ensinar e gestual claro que transmita ao coro suas intenções e conhecimento de repertório.

Em busca de respostas quanto ao ser regente e o que envolve tal prática, a partir de entrevista com os regentes selecionados sobre o ‘ser regente’, aspectos específicos quanto a formação em Música, atuação profissional no coro e condução do trabalho coral foram abordados, como apresentado a seguir:

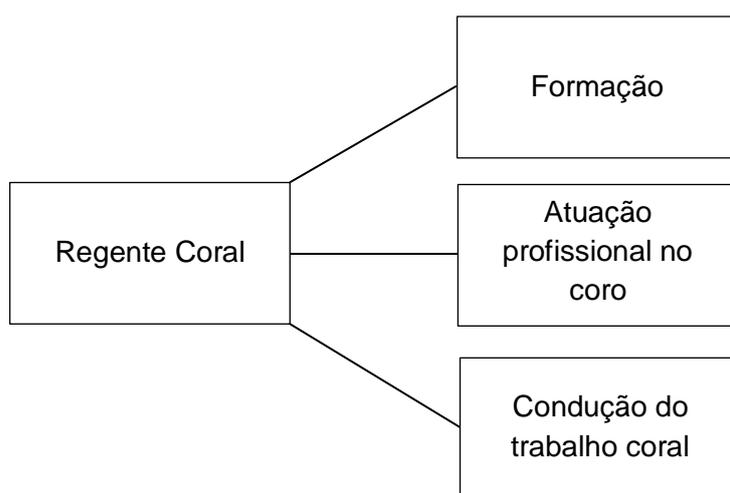


DIAGRAMA 5 – QUESTÕES DE ENTREVISTA SOBRE A REGÊNCIA CORAL  
FONTE: A autora (2014)

### 7.1.1 Formação

Ambos regentes têm formação musical e essa advinda de experiências musicais quando ainda crianças. Tal processo fica evidente na fala de cada um:

Eu comecei estudar piano com nove anos [...] comecei estudando em conservatório (EA<sup>42</sup>).

Minha formação começou desde o ventre, como se diz, porque minha mãe é pianista [...]. Ela dava aulas de piano e tinha o coral municipal era dela, então eu cresci no meio do Coral (EB<sup>43</sup>).

Nota-se que o ponto de partida para o trabalho coral em ambas as situações, antecede a uma formação específica. Durante o momento da entrevista, tanto com o Regente A quanto com o Regente B, fica explícito uma paixão pelo trabalho com crianças. Partindo dessa relação, pode-se extrair que o indivíduo que pretende fazer música apresenta, de antemão, a predisposição de realizar algo com o qual se identifique e que seja prazeroso. Aqui reside a tarefa precípua do regente de coro: estar atento à sua função como educador, como facilitador de processos individuais, os quais específicos em cada ser humano e que, requerem ações oportunizadoras, precisas, objetivas e não excludentes.

O regente, como agente de transformação, aliado à sua capacidade de se emocionar com a música que produz ou que ouve, vê no canto coral um veículo de acesso imediato e gratificante. A importância de seu papel pode ser retratada a partir da afirmação de Figueiredo (2006), quando destaca que “ele modifica seus cantores, a música que é executada e o público que ouvirá o grupo em apresentações” (p. 10).

Porém, para o trabalho como regentes, as experiências formativas se estenderam por um longo período, não pararam na infância. O Regente A, enfatiza em suas falas que seu maior contato com a música estava no cantar.

[...] Cantava... cantava o dia inteiro era o meu prazer cantar sabe...e sempre o canto, eu tinha essa é... essa ligação com o canto eu lembro que ainda criança, agora só um parêntese....(risadas...) eu lembro que... na minha casa tinha uma vitrola que era um móvel desse tamanho assim duas pernas compridas... e tinha um programa às 11h da manhã eu parava o que tivesse fazendo, parava de brincar, parava tudo e enfiava as perninhas embaixo daquela vitrola e ficava escutando um programa de música que tinha, mas era variedade sabe, era época do...é...era época do Jovem Guarda, bossa nova, essas coisas então eu via de tudo ali, cantava, cantava junto, conhecia todos os cantores era assim, então minha identificação sempre foi com o canto (EA).

<sup>42</sup> Abreviação para “Entrevistado A”.

<sup>43</sup> Abreviação para “Entrevistado B”.

Vindo de outra cidade, ao mudar-se para Curitiba, quando finalizou seus estudos e foi trabalhar na área de sua formação, que não a música, compartilha que existia o sentimento de que algo lhe faltava. Foi então, já adulto, a convite de uma amiga, que teve sua primeira experiência com o canto coral. A experiência do canto coral trouxe aproximações do regente com a música, despertando a essência do canto em grupo de maneira espontânea e simples, conforme afirmado por Vertamatti (2008), o que refletiu na sua experiência posterior de atuar com a regência coral.

Sua trajetória com a prática coral começa a despertar outras necessidades. As exigências técnico-musicais evidenciam-se.

[...] E nessa época eu fui fazer esse coral ... era de um nível bem alto, um nível técnico bem alto e isso foi uma experiência muito boa, mas fora isso depois que eu comecei é... cantar em coral mesmo... eu fui fazer técnica vocal, fisiologia da voz é... nas oficinas de música todos os cursos que apareciam de canto, por enquanto era canto... que mais...e assim as oficinas, eu sempre me mantinha cantando através das oficinas e dos cursos que tinha por aí (EA).

Deixa claro em sua fala que até esse momento, não havia descoberto o coro infantil, mas o gosto e desejo de trabalhar com criança lhes acompanhava.

[...] Eu desde criança dizia que eu ia trabalhar com criança porque eu gostava, adorava criança, desde muito pequena, sabe?! E aí ficou...essa lacuna ficou eu tinha essa vontade eu tinha essa vontade de juntar música e criança e não sabia de que forma (EA).

Relata que em um compromisso de trabalho, ao conversar com um médico da cidade, que divulgou a implantação do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná – FAP, disse no momento ter pensado encontrar o que gostaria de fazer. cursou três anos e meio até que trancou. Descreve que

[...] Era muito direcionado pra deficiências, pra... como tratamento, como terapia né, e meu foco era criança, faltava criança na minha vida e... então... eu fiquei frustrado (EA).

Foi quando redirecionou os estudos optando transferir-se de curso. Da Musicoterapia foi para a Educação Artística com habilitação em Música.

[...] Naquele mesmo ano eu comecei a trabalhar com musicalização. Fui fazer um monte de cursos e tal, fui atrás, mas aquilo me encantou, eu adorei trabalhar com criança, já comecei em seguida a trabalhar com musicalização... aí me descobri, né?! Nossa, foi a grande paixão. (EA).

Fica explícito em sua fala que o primeiro motivo para o trabalho com crianças foi a empatia em trabalhar com essa faixa etária. Partindo desse ideal, há na sua fala a consciência quanto ao preparo necessário para atuar com o ensino de música para crianças. Conforme defendido por Figueiredo (1990) e Godoy (2007), é sabido que o educador regente deva ter latente sua competência no ato de ensinar. Não caberia nesse contexto atribuímos ao regente apenas o preparo informal, advindo de situações como as expostas na entrevista, de participar da atividade de coro enquanto coralista e conseqüentemente se dizer apto para cumprir com a função de regente. Existem habilidades específicas a serem desenvolvidas e trabalhadas para a excelência no exercício da regência, como fundamentam Rudolf (1950); Figueiredo (1990) e Zander (2003).

A importância de que o regente tenha preparo para exercer suas funções na regência encontra significado no processo de formação continuada do Regente A. Complementa dizendo que após graduar-se em Música sentiu necessidade de continuar seus estudos, concluindo assim, o curso de especialização na área de Educação Musical.

Ao ser convidado para fazer um trabalho de técnica vocal no coro em que participava como coralista, sentiu-se desafiado a conciliar a experiência que já tinha com as aulas de musicalização. Nesse mesmo período, ao auxiliar o trabalho de uma regente de coro infantil, também teve o convite por parte da regente de fazer a preparação vocal das crianças. Ao referir-se sobre o convite, externa dizendo: "Nossa!!! Me achei, adorei!!! (EA).

Desse contato, surge o convite e desafio para que assumisse a regência do referido grupo em uma apresentação artística. O Regente A relata que a aproximação com o trabalho no coro infantil somou-se aos motivos de escolha/decisão pelo trabalho com crianças e atuar com esta realidade. Diz ser esse o momento onde tudo começou.

Foi aí que tudo começou... a vida me empurrou pra isso eu não escolhi (risadas) [...] a vida me deu de presente (EA).

A partir de então se mantém em constante formação. Sempre que possível participa de cursos e festivais na área. Relata estar em constante aprendizado e sempre pesquisando coisas novas.

De igual modo, a trajetória profissional do Regente B deixa latente a importância da questão formativa. Como já relatado, desde muito cedo esteve inserida no ambiente musical. Filho de professora de música ainda criança teve aulas de musicalização, de violão até começar seus estudos no violino, instrumento que desejava muito estudar e que com oito anos de idade teve a oportunidade de fazê-lo. Em suas palavras, registra boas lembranças desse momento referindo-se às suas professoras dizendo essas serem maravilhosas. Como colocado nas palavras de Freire (2013), na relação educador-educando a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não pode abrir mão, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas.

Conta o Regente B que aos dezoito anos começou a dar aulas de violino. Assim, algumas reflexões surgem quanto às boas experiências por ele vividas e que se estendem para outros contextos educativos. De acordo com Souza (2000), cabe uma discussão quanto ao tipo de formação necessária para que os professores atuem no campo da Educação Musical.

Autores como Freire (2013), Tardif (2012) e Gauthier (1998), no âmbito da educação, complementam as reflexões quanto à prática pedagógica e que embasam as reflexões quando transpostas à prática do professor de música. Freire (2013) lista alguns saberes que acredita necessários ao ensino e os atribui ao educador. Dentre eles destaca-se nesse contexto a rigorosidade metódica, pesquisa e respeito aos saberes dos educandos, que se relacionam diretamente a aspectos de ordem formativa do professor de música. Em Tardif (2012) e Gauthier (1998), complementa-se a definição de conceitos que resultam na compreensão dos saberes necessários à prática docente (Ver CAPÍTULO III).

O saber advindo da experiência prática de aprender e ensinar música culminou na graduação do Regente B no curso de Educação Artística – Habilitação em Música na Faculdade de Artes do Paraná – FAP. O processo

teve continuidade em uma formação mais específica, onde o Regente B continuou sua formação investindo também no curso de pós-graduação. Enfatiza que a ênfase dada na sua especialização é em canto coral. Como defendido por Figueiredo (1990), ao se refletir sobre a prática coral, é preciso considerar que o regente tenha uma formação que o capacite desenvolver com qualidade seu trabalho com o coro.

Para Figueiredo (1990) algumas características do regente interferem na qualidade musical do coral: que ele seja líder, tenha domínio técnico e prática pedagógico-musical. Tais atribuições são defendidas pelos autores da área de regência Zander (2003), Mathias (1986) e Rudolf (1950). Assim sendo, ao regente são requeridas habilidades específicas e que estas são advindas dos contextos de formação. Dessa forma, considera-se de extrema importância que os regentes reflitam sobre sua função educacional havendo assim uma promoção de conhecimentos e aprimoramento musical e coral. Schimiti (2003) elenca o regente de coro infantil como um agente educacional e também responsável por despertar interesse e motivação para a realização do que se propôs a fazer. Assim, exige-se ao ser regente, uma formação contínua que o insira em seu contexto de atuação de forma disponível a alcançar seus objetivos de maneira significativa e produtora. Os regentes, em seus contextos de atuação profissional como regentes, assumem o papel de ensino, como mencionado e defendido nesta pesquisa, assemelhando-se ao ser professor.

Quando os regentes foram questionados sobre o que se precisa saber para ser regente coral, percebeu-se a importância dada ao domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento Música. Esse aspecto foi citado por ambos regentes. Sobre isso, o Regente B comenta: “é... porque a formação te dá noções que, por exemplo, de regência que, se você não tem aula de regência, você não sabe reger” (EB). Dessa forma, fica explícita na fala do regente a necessidade de adquirir conhecimentos específicos dessa área. Tardif (2012) denomina esse tipo de conhecimento saber disciplinar.

Não se resume aqui a prática pedagógica limitada ao domínio de um conteúdo e sua transmissão aos alunos. Como colocam Gauthier *et al.* (1998) “quem ensina sabe muito bem que, para ensinar, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja

fundamental” (p.20). Portanto, pode-se concluir que a ação pedagógica do professor não se limita aos conhecimentos teóricos, mas eles são necessários. Ao referir-se sobre a ação pedagógica, o Regente A diz que “o laboratório mesmo foi a prática né..” (EA).

Tardif (2012) coloca que os saberes disciplinares são “[...] transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de professores” (p. 38). Sendo assim, pode-se adquirir os saberes disciplinares relacionados à Música por meio de um curso de graduação ou de cursos realizados após a graduação, levando-se em consideração que os saberes disciplinares “[...] integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas de saberes disciplinares” (p.38). Por meio das falas dos regentes entrevistados constata-se que uma das fontes dos saberes disciplinares foram os cursos de graduação, pós-graduação e cursos frequentados por elas.

Vários aspectos envolvem a prática de ensino no contexto coral e isso gera a necessidade do regente se preparar e compreender quais são os saberes para ensinar música. Sabe-se que o ato de ensinar se relaciona com uma série de fatores que vão desde os conhecimentos teóricos inerentes à área de ensino, metodologias para ensinar esses conhecimentos, como também uma ação planejada.

Por meio das falas dos regentes, constata-se a seriedade com que lidam ao ensinar música. Leva-se em consideração a importância de se manterem ativos no processo de formação continuada para aquisição de novos saberes voltados à prática do ensino da música. É fundamental que continuem a investir nessa formação contínua para, dessa forma, continuar adquirindo conhecimentos pedagógicos e teóricos para a sua prática pedagógica. Como coloca Penna (2007) “[...] resulta como fundamental a articulação [...] da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical” (p.53).

Por fim, de um modo geral não há discordância com relação aos benefícios apresentados por uma formação consistente referendada por uma efetiva e excelente prática pedagógica onde as dificuldades no canto coral não

se traduzam em desculpas para excluir os que ainda não estão aptos, mas sirvam de apoio para capacitá-los. Lidar com os obstáculos apresentados por aqueles ainda não aptos, através de uma conduta absolutamente educadora por parte do regente, mostra-se como o foco principal, cujo propósito pode ser parcialmente explicitado através da convicção de que nem todo professor de música, enquanto educador, precisa ser um regente de coros, mas todo regente de coros, precisa ser um educador. Essa compreensão é importante, pois "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe" (FREIRE, 2011a, p. 89-90).

#### 7.1.2 Atuação profissional no coro

A atuação profissional do regente também é influenciada por aspectos que este traz do período anterior ao ingresso na graduação e da formação continuada.

Com a fala dos regentes, percebe-se que suas experiências anteriores ao ingresso na faculdade de Música aconteceram em escolas de música, como também em aulas particulares de instrumentos musicais, por meio de vivências familiares e grupos musicais. Tardif (2012) explica que "a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades" (p. 71). Complementa explicando que o tipo de socialização que caracteriza as vivências anteriores ao ingresso à graduação, ou seja, "[...] que compreende as experiências familiares e escolares dos professores" (TARDIF, 2012, p. 71) é intitulada "pré-profissionais".

Quando os regentes foram questionados sobre como essas vivências pré-profissionais repercutiam em sua atuação de ensino da música, deram enfoque a aspectos interessantes. Foi possível constatar benefícios musicais e benefícios relacionados à docência.

A experiência profissional do Regente A com regência coral define-se em vinte e nove anos. Desses vinte e nove anos, vinte e sete são como regente de coro infantil, no caso, o Coro A, mas também atua com outros coros infantis na cidade de Curitiba, esses há menos tempo.

No aspecto musical, o Regente A comenta que referente a coro infantil seu aprendizado aconteceu ao participar das Oficinas de Música de Curitiba e muito mais pela prática, atuando como regente de coro infantil, pois não havia cursos específicos preparatórios para a regência de coro infantil. Diz que

[...] na época pelo menos não tinha agora eu não sei... [...] as formações sempre foram proporcionadas pelas oficinas de música de Curitiba né... é... então é aí que os regentes buscam né... materiais né e se instrumentalizar e atuar como regente de coro infantil (EA).

Outro aspecto citado foi quanto à docência. Complementa dizendo:

[...] sou de uma época como eu te falei, não existia uma didática de coro infantil assim uma formação pra didática de coro infantil então agente sempre aprendeu fazendo é e aprendendo com pessoas que já tinham... (EA).

O Regente B atua como regente há dez anos. Está como regente do Coro B há sete anos, mas teve experiências anteriores com a regência durante três anos, quando também dava aula de instrumentos em uma escola de música. Relata também que começou a atuar com regência um pouco antes de se formar. No aspecto musical, diz ter participado como cantora de diferentes formações vocais. Sua primeira experiência foi com um coro cênico, diz que “era um trabalho bem engraçado, assim” (EB). Durante sua infância, frequentou aulas particulares de instrumento musical e essas aulas lhe deram embasamento teórico. Comentou que o aprendizado que obteve em sua infância lhe permitiu ter conhecimento musical aplicável no coro, afinal o regente também precisa ter domínio dos conceitos para ensinar.

Do ponto de vista da docência, considera que depois da questão afetiva, do gosto por trabalhar com crianças, é preciso saber cantar, referindo-se ao contexto do Coro B. Traz consigo diversas experiências na área do canto e defende a ideia que “o regente de um coro tem que cantar bem, principalmente se for um coro infantil, porque eles imitam a gente, e eles vão

cantar do jeito que a gente canta” (EB). Sua fala se aproxima da proposta de Dalcroze<sup>44</sup> (apud FONTEERRADA, 2005) cujo método enfatiza fortemente o princípio de que para ensinar música, deve ser um músico bem preparado, pois só se pode ensinar aquilo que se sabe bem.

Ambas as experiências, do Regente A e do Regente B, refletem em suas realidades de atuação. O formato de trabalho de cada um carrega características intrínsecas ao processo individual delas de vivência com a música. O tipo de vivência obtida durante o período escolar “[...] é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno” (TARDIF, 2012, p. 20).

Fica claro na fala dos regentes a “[...] importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar” (TARDIF, 2012, p. 20). Considerando suas experiências, destaca o Regente B:

[...] Olha, se a pessoa nunca cantou, é... e quer trabalhar com criança, tem que fazer aula de canto.... pra aprender a não machucar sua voz....não é?... Mesmo as crianças que cantam coisas líricas, você tem que saber orientar, conhecer sua voz para poder orientar para a criança não se machucar, não forçar um registro que de repente ela não tem, notas muito agudas ou muito graves. Então acho que primeiro de tudo a pessoa tem que ter um pouco desta formação (EB).

Muito do que fazem hoje no trabalho com coro infantil, dada devida importância às reflexões e vivências musicais em seus processos formativos foi aprendido com/na prática. Dessa forma, Tardif (2012) comenta: “[...] mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (p. 51).

Um aspecto que me chama atenção na fala dos regentes entrevistados é o envolvimento emocional em que estes apresentam quando defendem o porquê de trabalharem com crianças. Para o Regente A “uma profunda paixão pelas crianças e pela música” (EA), para o Regente B “Ah! Primeiro porque eu amo o trabalho, né? Depois porque eu amo as crianças” (EB), se expressam com um sorriso no rosto.

---

<sup>44</sup> Educador Musical suíço. Viveu de 1865 a 1950 e foi professor no Conservatório de Genebra.

Consequentemente, mostra-se evidente em seus respectivos coros, uma boa e afetiva relação com as crianças. Em suas funções educacionais, como coloca Tardif (2012) “o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos” (p.49). Explica ainda o autor:

[...] no discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes. A sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de um certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente (TARDIF, 2012, p. 51-52).

Percebeu-se nas falas dos regentes, mesmo com formação específica em música, a experiência com a prática como muito valorizada. De acordo com o Regente A, sua prática foi propiciando determinadas certezas para ele. Já o Regente B comentou que sua prática veio da experiência com o canto. Quando questionado sobre como teria adquirido algumas capacidades respondeu: “é da experiência de cantar em coro, é... na graduação a gente não teve aula de canto, a gente cantava, tinha uma excelente professora que... mas nunca foi dada técnica vocal assim, né? Pelo menos na época que eu fiz, eu não sei como é que tá agora, né?” (EB).

As opiniões emitidas pelos regentes sobre a importância e benefícios gerados pela experiência prática, se relacionam com o que defende Tardif (2012) que por meio de sua pesquisa, concluiu que os professores se desenvolvem em termos profissionais “[...] através da prática e da experiência [...]” (p. 86). Dos benefícios contam que a experiência os permite superar dificuldades que surgem no dia a dia do coro, como: indisciplina, assiduidade, falta de concentração, e outros aspectos corriqueiros da rotina coral. Nisso, é possível associar o saber experiencial com o aspecto do tempo que, de acordo com Tardif (2012) “é um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão” (p. 110-111).

Assim, no contexto coral, não se dissocia a experiência prática da formação específica. É possível perceber que as vivências no dia a dia do coro

compreendem a carreira do regente e agregam significativo valor ao aspecto da formação/preparação que, acaba por propiciar a aprendizagem da profissão.

Os saberes por eles citados podem ser entendidos como “um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 110).

Outro fator apontado pelo regente A é que o contato com outros regentes em diferentes ambientes sejam esses profissionais ou de formação, proporciona a troca de experiências e conseqüentemente o manuseio de material didático específico para coro infantil. Relata sua experiência pessoal ao participar de festivais e cursos específicos.

[...] a gente vai atrás e tenta se formar... naquela época não tinha internet então pra você conhecer trabalhos de outras pessoas você tinha que ir até onde elas atuavam, você tinha que trocar figurinhas e tinha várias pessoas em Curitiba colegas né.. que também a gente trocava o que uma tinha o que a outra tinha, aí eu consegui isso, consegui aquilo porque até lojas pra você comprar material de coro infantil... (EA).

Apesar das dificuldades apontadas é possível concluir que esses ambientes de trocas produzem benefícios. Como coloca Tardif (2012) “[...] uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos” (p. 87), sendo assim, o regente também aprende com outro colega regente. Isso colabora para o aprendizado da prática docente, pois gera reflexões, questionamentos e vivências que possibilitam ao regente a legitimação de saberes experienciais, como também aprender com seus colegas de profissão.

Por esta razão, no âmbito do coro infantil, o papel dos regentes é preponderante no estabelecimento de métodos e práticas que sejam eficazes e facilmente adaptáveis às crianças, de acordo com suas possibilidades de aprendizado, formação e conhecimento prévio. Pode-se concluir que as trocas entre regentes, a experiência adquirida em seu contexto de prática de ensino, como também as pesquisas realizadas acabam por adquirir papel fundamental para a prática de ensino da música das entrevistadas.

### 7.1.3 A condução do trabalho coral

Nesta seção, serão apresentados os momentos dos ensaios e os critérios utilizados pelos regentes entrevistados. Nos dois corais pesquisados, os ensaios são estruturados coincidentemente na mesma sequência: inicia com exercícios de aquecimento vocal e em seguida são trabalhadas as músicas do repertório. No entanto, as práticas se manifestaram de maneira diferente entre os corais, assim como a escolha, critérios e o preparo do repertório.

Mathias (1986) declara que um ensaio envolvente obtêm resultados positivos. O autor sugere um esquema de estruturação para o ensaio: introdução, preparação técnica, desenvolvimento, conclusão, avaliação e avisos finais.

A introdução constitui na preparação psicológica para o ensaio; a preparação técnica se constitui da preparação musical do grupo para melhor rendimento na realização do repertório e o desenvolvimento se dá em fazer o repertório (MATHIAS, 1986, p. 28-29).

Figueiredo (1990) compartilha da mesma visão e afirma que o êxito do trabalho coral está diretamente relacionado com a qualidade do treinamento aplicado durante os ensaios. Por causa disso, a preparação e o planejamento das atividades que farão parte dos ensaios é fundamental. Conforme afirma Chevitarese:

Produzir um conjunto sonoro harmonioso de modo que a conscientização de cada um desses aspectos não pode ser feito de forma impositiva. Ela tem que ser construída em conjunto, através de dinâmicas, da vivência e principalmente do diálogo. A partir dele que se fazem as descobertas, traçam-se novas metas e desenvolve todo o planejamento do grupo (LIMA CHEVITARESE, 2007, p. 61-62).

Uma característica interessante nos ensaios do Coro A é que, para iniciar as atividades do ensaio, o regente sempre começava a cantar uma pequena melodia que ia se repetindo por várias vezes e em várias tonalidades. Eis aqui, desde o primeiro momento do ensaio, o jogo. Compreende-se, a partir de reflexões nos autores estudados, o jogo inserido como uma atividade desencadeadora de construções na medida em que a partir de uma situação,

foi constituído um resultado atingido. Da necessidade de se organizar as crianças para início do ensaio, utilizou-se uma estratégia agradável e funcional tal qual obteve-se o resultado esperado, que ao ouvirem tal melodia as crianças já entendiam o que era proposto. Ao ouvirem a melodia, enquanto se dirigiam para seus lugares de ensaio, acompanhavam o regente cantando juntamente a melodia sem haver qualquer interrupção ou ordem falada por parte do regente e de seu auxiliar. Ao cantarem a pequena melodia, automaticamente as crianças entendiam o comando: o ensaio vai começar. A partir daí, as atividades tinham continuidade de acordo com o planejamento de ensaio da regente. Seguia-se uma sequência de atividades conforme escrito anteriormente. Os ensaios sempre começavam pelo preparo vocal<sup>45</sup>, conhecido também por aquecimento vocal.

Percebe-se que em ambos os coros, os exercícios são planejados de acordo com alguns aspectos das músicas a serem cantadas naquele ensaio. Durante a entrevista, ao discursarem sobre a condução do trabalho, fica evidente em suas falas que há uma preocupação no trabalho de técnica vocal onde se busca a qualidade sonora do grupo. Existe uma preocupação por parte dos regentes, quanto o desempenho vocal das crianças na intenção de aprimorar o trabalho do grupo, conforme indicado por Coelho (1999):

Quando se prepara vocalmente um grupo, não basta que cada cantor tenha uma voz parelha e bem colocada. Um coral é mais que um conjunto de solistas. É necessário que cada coralista cante com tal integração com os demais que o resultado sonoro seja apenas um, com unidade de conjunto (COELHO, 1999, p. 69).

O planejamento é abordado como parte fundamental para o trabalho coral. No Coro B o primeiro planejamento feito é o anual, diz o Regente B. Decide-se o que será feito no ano e a partir daí como resolverão cada ensaio. A dinâmica é: “a gente vê que música a gente vai passar naquele ensaio e o que que vai fazer e trabalhar de cênico. E a gente vai levando as duas coisas simultaneamente” (EB). O ensaio é dividido em dois momentos – no primeiro momento é feito o trabalho vocal e no segundo momento o trabalho cênico.

---

<sup>45</sup> Momento do ensaio onde as vozes são trabalhadas e preparadas para a execução do repertório.

Ao falar sobre sua experiência com o planejamento dos ensaios, o Regente A apresenta algumas de suas reflexões quanto às habilidades necessárias ao regente de coro infantil que antecedem a construção do planejamento.

[...] se ele tem a intensão de fazer de se desenvolver como regente como professor então ele tem que ir atrás de desenvolver as habilidades como músico, como regente, como é... pra poder aplicar, né?! (EA)

Ele ainda comenta:

[...] existem as técnicas, existe...tem que ter uma ... um bom conhecimento sobre técnica vocal pra voz infantil... tem que ter as noções de fisiologia da voz de até se pautar, se basear, se apoiar em trabalho de fonoaudiólogos né... é... a didática do coro infantil hoje já é possível em várias.... além das oficinas, tem a universidade e faculdades de música que proporcionam isso, né?! (EA).

Em sua vasta experiência como regente de coro infantil, compartilha também ser adepto do planejamento anual e que a partir dele planeja cuidadosamente cada ensaio. Assim relata: “eu acho que um ensaio é... o trabalho a cada ensaio muitas vezes você tem que sair daquilo que você planejou porque é uma coisa muito viva muito dinâmica” (EA). Aponta também que no ensaio muitas vezes o que foi planejado não acontece e que tantas outras vezes “acabam acontecendo tantas situações que... você consegue desenvolver aquilo que você planejou muito melhor do que você tinha planejado” (EA). Complementa que “então a gente tem que criar essa mobilidade de aproveitar situações” (EA).

O planejamento para os ensaios do Coro A contemplam atividades que são executadas em um período de uma hora e trinta minutos. O planejamento dos ensaios do Coro B contemplam atividades que são executadas em um período de duas horas e estas, conforme comentado acima, atividades de ordem musical e cênica vivenciadas em dois momentos diferentes do ensaio.

Assim, percebe-se nos distintos contextos, uma diferença de metas por diversificação de propostas. Em um planejamento, as metas servem para “esclarecer o que pretendemos com a educação musical, para que ensinamos

música, onde queremos chegar com o ensino de música” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.181).

O mesmo ponto de vista é defendido por Mathias (1986). Destaca o autor que a resposta para a obtenção de um tempo de ensaio bem qualificado para todos os participantes é a prática organizacional. Os regentes enfatizam que antes da prática vem o preparo. A partir daí, partem do princípio de que esses podem ser realizados de forma lúdica, para que na hora do desenvolvimento do trabalho haja uma maior integração do grupo e o verdadeiro aprendizado musical. Ambas destacam que quando há uma brincadeira por trás do aprendizado, as crianças ficam mais motivadas a cantar.

Compartilha o Regente A que seus ensaios começam pelo aquecimento vocal dando ênfase ao apoio respiratório. Na sequência faz exercícios vocais onde trabalha a extensão da tessitura vocal. Ao trabalhar com a tessitura vocal de suas crianças o Regente A aborda sua preocupação quanto à qualidade sonora emitida pelas crianças referindo-se a “tirar aquela referência que eles têm de gritar” (EA). Após os exercícios vocálicos, vem o trabalho com a emissão sonora onde propõe “aplicar na técnica vocal, nos exercícios que desenvolve aquilo que quer trabalhar nas peças, as dificuldades técnicas ali” (EA). Após o momento de aquecimento vem o trabalho com o repertório.

O Regente B relata um caminho diferente. Antes do aquecimento vocal, considerando a ênfase dada ao trabalho cênico com o Coro B, propõe um trabalho corporal - “no começo sempre um aquecimento corporal [...] uma conscientização corporal” (EB), reforça ele. Após esse primeiro momento de aquecimento corporal e vocal passa a trabalhar com o repertório – “aí passa ou uma música nova ou relembra as músicas que já aprendeu” (EB). Antecedendo o segundo momento do ensaio, que será mais cênico, complementa que “faz alguma dinâmica e brincadeira musical pra ficar gostoso” (EB). Como os ensaios têm duração de duras horas, propõe um pequeno intervalo de um momento para o outro. Segundo o regente, “aí vem a parte que eles mais amam, que é a parte cênica, que daí é só brincadeira, né?” (EB).

Constata-se, portanto, que o ensaio é transformado em um espaço de lazer, aprendizado e constante reflexão. Fica claro que o objetivo do trabalho é

que as atividades sejam realizadas com prazer e proporcionem conhecimento e crescimento musical.

Percebe-se que há uma concordância entre os regentes entrevistados em manterem um padrão na ordem das atividades propostas. Entretanto, a presença de exercícios no início do ensaio, caracterizando o momento do aquecimento, parece de certa forma assumir uma função de cumprir uma atividade que comumente se realiza em todos os corais. Como diz Figueiredo (1990),

[...] tradicionalmente os corais iniciam o ensaio com técnica vocal. É correta esta atitude, pois o início do trabalho serve como um aquecimento para o grupo. Tal aquecimento promove certa prontidão vocal, além de cumprir a função de concentrar os cantores para a atividade realizada (FIGUEIREDO, 1990, p. 77).

Quanto ao repertório, o Regente A menciona trabalhar com repertório variado onde busca proporcionar aos seus coralistas experiências também variadas, favorecendo que estes tenham acesso a diferentes canções, como também músicas e compositores que não conheciam. Esta prática de variedade de repertório na prática coral, também é valorizada por autores como Vertamatti (2006), Lima (2007) e Costa (2009).

O Regente B apresenta outra abordagem para escolha do repertório a ser trabalhado. O Coro B tem por proposta trabalhar apenas com música brasileira. Afirma o regente: “a gente só faz música brasileira, né?” (EB). Percebe-se na fala do regente que a música brasileira não era tão conhecida pelas crianças. Por meio desta proposta, de acordo com o regente, têm-se a possibilidade de ampliar o repertório conhecido pelos coralistas. Considerando a faixa etária das crianças do coro, em sua fala o regente chama a atenção de que esse estilo de música não faz parte da escuta diária das crianças. Comenta ainda que por meio desta experiência “eles começam a amar os compositores, que eles nunca ouviram falar ou ouviram falar e nunca tinham ouvido” (EB).

Para tanto, observa-se que ao proporcionar aos coralistas o contato com outros tipos de música e compositores que estes não costumam ouvir, pode-se identificar também a função de prazer estético. Paralelamente, identifica-se a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da

cultura, ao favorecer a aprendizagem neste grupo de peças que fazem parte do repertório cultural do nosso país e que estes coralistas demonstraram não conhecer. Exemplifica o regente em sua fala:

[...] Então assim, o Luiz Gonzaga eles foram a fundo, procuraram saber da vida dele. Aí por sorte foi lançado o filme, foi todo mundo assistir o filme. Então eles mergulham naquele ambiente (EB)

Os regentes contemplam em suas falas que a metodologia utilizada para ensinar as peças do repertório baseia-se no processo de imitação. O Regente A conta com o auxílio de recursos audiovisuais<sup>46</sup>, pois considera que as crianças menores teriam dificuldade de concentrar-se nos comandos de regência e leitura em papel. Por isso optou fazer a projeção na parede das letras das músicas novas ou que ainda estão sendo trabalhadas. Quando percebe que as crianças já dominam o texto da música, aborta o procedimento. Percebeu-se que esse procedimento serve de apoio para auxiliar na memorização.

O procedimento adotado pelo Regente B caminha na mesma direção do Regente A. A letra das músicas são cuidadosamente preparadas e impressas em letra e papel grandes onde, a cada ensaio são fixadas no quadro permitindo uma boa visualização para todo o grupo. Conforme relata o Regente B, essa metodologia tem atingido bons resultados. Percebeu-se a utilização de diferentes recursos em praticamente todos os ensaios.

Identificam-se alguns conteúdos, no que se refere ao repertório, que favorecem diferentes experiências musicais na prática coral, como:

“Estilos e gêneros variados; diferentes graus de dificuldade; [...] peças em tonalidades [...] menores, modais, atonais, sem altura definida; [...] sem acompanhamento instrumental; peças que introduzam o trabalho a vozes e cânones” (SESC, 1997, p. 69).

Contudo, o repertório trabalhado apresentado pelos regentes demonstra a cultura musical dos corais pesquisados, os quais, por meio desta cultura, exercem diferentes funções como a expressão de sentimentos, a

---

<sup>46</sup> Recursos como projetor multimídia, internet e aparelho de som são utilizados com diferentes funções em praticamente todos os ensaios.

comunicação de ideias e valores, diversão e validação das instituições as quais estão vinculados.

É possível constatar, a partir das características apresentadas pelos regentes em relação ao repertório trabalhado, que a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura faz-se presente em cada um dos corais. Ao mesmo tempo associa-se a esta função, a função educacional, pelo fato de também outras funções se fazerem presentes. O fato de cada regente ter um critério específico para a escolha de seu repertório faz com que, naturalmente, ele exerça uma função educacional, pois através de cada critério se percebe seu objetivo diante de cada grupo. Por exemplo, cantar músicas que as crianças não conhecem sugere que o regente queira ampliar o universo cultural das crianças. Fazer uso de um repertório variado sugere que o regente tenha por objetivo diversificar o repertório com canções de diferentes culturas. Isto se justifica pela representatividade que cada tipo de canção pode assumir num determinado contexto, podendo perceber a partir das escolhas dos regentes, a oportunidade de diferentes aprendizagens.

Referente à ludicidade optou-se abordar o tema ao final da entrevista cujo propósito foi manter uma imparcialidade sem que houvesse qualquer indução nas práticas dos regentes. Antes de serem questionados sobre o tema, mencionam abordagens lúdicas que utilizam em seus ensaios. O Regente B, por exemplo, usa o termo “brincadeiras musicais” quando comenta sobre a utilização da voz e criação de melodias: “as brincadeiras musicais a gente faz geralmente utilizando a voz, coloca o som pra tal movimento, cria uma melodia pra uma situação. A gente já até compôs música com eles” (EB). Define a ludicidade como brincar. Complementa dizendo: “é aprender brincando, né?” (EB). Também apresenta em sua fala exemplos de atividade lúdica durante os ensaios,

[...] eu gosto muito de fazer um jogo que é o dominó, que trabalha voz, movimento e memorização. Então, por exemplo, eu faço um movimento, que pode ser este. O meu companheiro do lado vai repetir o movimento e colocar um som neste movimento: “ahhhhh”, né? Aí isto a gente vai trabalhando com todo mundo, né? Tem o dominó que é acumulativo. Por exemplo, eu faço “nhé”, daí a pessoa do lado faz “nhé, cló” (EB).

Diz ainda o regente quando promove alguma brincadeira:

Olha é tudo bom, tudo bom, porque eles ficam mais felizes, daí eles cantam melhor, mais animação, né? (EB).

A ideia do brincar também está inserida nas propostas práticas do Regente A. Sobre integrar atividades lúdicas no ensaio, comenta:

[...] eu acho que pra qualquer coisa que você faz até uma coisa mais cansativa, técnica... você pode dar um gosto lúdico...fazer disso uma brincadeira sabe...brincar com aquela coisa que é muito séria e muito difícil, sabe?! (EA).

Como exemplo de atividades lúdicas, utiliza os termos exploração do espaço e mobilidade física. Especifica dizendo:

[...] eu gosto muito disso ... de sentir o ambiente com a voz ...de sentir é... da mobilidade física sabe... usar isso quando você tá trabalhando coisas de altura ... é não só o braço é o corpo inteiro... é... usar todas as possibilidades físicas pra associar e de movimento pra associar e pra você conseguir...e muita coisa visual também ...eu adoro desenhar, então assim... eu gosto muito de fazer imagens das coisas ou de pesquisar imagens e fazer pra uma... um efeito sonoro associado à uma imagem ou um efeito sonoro associado ao movimento é... principalmente assim, eu gosto de desenhar o que estamos fazendo com aquilo que eu quero que seja feito (EA).

Associa a ludicidade ao divertimento - “tem que ser divertido” (EA).  
Enfatiza como consequência, o envolvimento e aprendizado das crianças.

[...] o lúdico sempre torna tudo mais fácil, mais prazeroso o resultado é mais rápido, o resultado sonoro... a qualidade...você consegue alcançar qualidade com mais rapidez com mais facilidade sem sofrer...(EA).

Relata ainda que situações não tão agradáveis também permeiam os momentos divertidos:

[...] tudo na vida tem sua parte chata...até brincar...tem um momento que você vai cansar da brincadeira e você vai achar aquilo muito chato e você vai querer partir pra outra coisa...no coral também...tem a parte gostosa e tem aquela parte chata... (EA).

O regente explica ainda:

[...] qualquer coisa que você escolha sempre vai ter a parte chata porque, isso faz parte... tem a hora que a gente tem que sentar,

concentrar e procurar fazer, sentir...colocar o dedinho no ouvido pra se ouvir pra ver o seu resultado sonoro tudo isso...[...] isso faz parte da disciplina, isso faz parte do preparo, isso faz parte de qualquer coisa que você vá fazer, qualquer profissão que você vai fazer, isso faz parte do ensaio também (EA).

Por fim, define a ludicidade como “procurar prazer naquilo que você faz” (EA). Associa também em buscar a espontaneidade naquilo que você faz. Além disso, compartilha da ideia de que “tudo o que tem que ser feito merece ser bem feito” (EA). Afirma ser esta a forma de fazer com prazer aquilo que você precisa fazer.

Fica evidente na fala dos regentes a valorização de maneiras criativas para o ensino de música. Essa forma de valorização se assemelha a proposta de educação musical realizada por Jusamara Souza (2000b), que utiliza a Teoria do Cotidiano. Considerar o contexto no qual a criança está inserida e associá-lo às práticas de ensino é o que propõe Souza (2000b), um ensino de música que “[...] vá além da transmissão de saberes” (p. 8). Percebe-se no discurso dos regentes uma disposição lúdica com o fazer musical que tem promovido significativa aprendizagem.

Levando em conta que o tema desta dissertação gira em torno da ludicidade, o instrumento de orientação para entrevista (ver APÊNDICE 2) prevê algumas questões sobre o aprendizado de aproximações lúdicas no ensino de música. Contudo, relatam os regentes não terem qualquer orientação formativa sobre o papel da ludicidade na aprendizagem musical e ter sido na/com prática a aquisição de tais conhecimentos.

## 7.2 OLHANDO PARA DENTRO DO CORO

Nesta seção serão apresentadas as análises finais do material encontrado em campo.

Partindo das dimensões lúdicas aferidas por Macedo (2006), foram reorganizados os registros de campo em diálogo com a teoria onde se estabeleceu três categorias principais de análise (‘planejamento de ensaio’,

‘ensaio’ e ‘aprendizagem das crianças’) que se subdividiram em outras seis, conforme o diagrama a seguir:

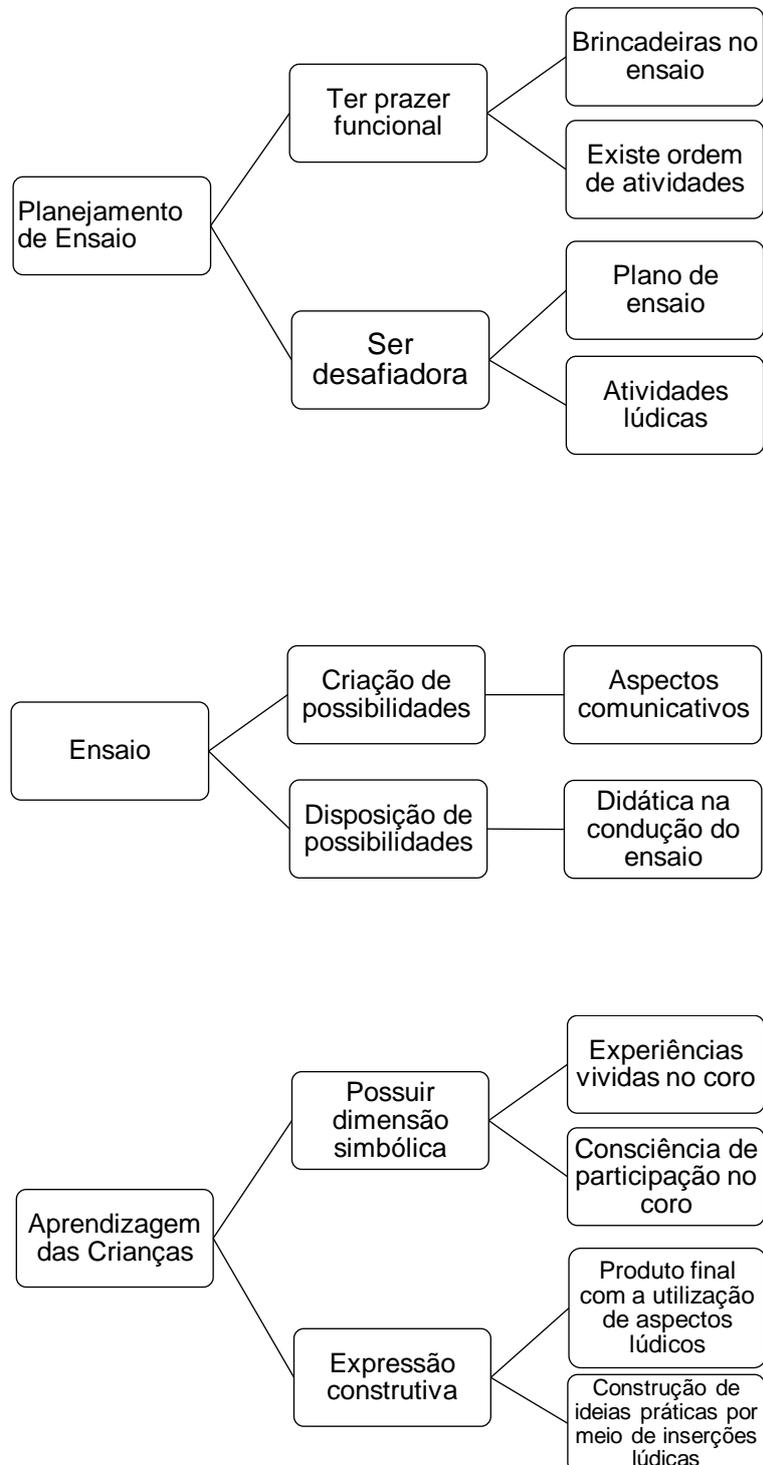


DIAGRAMA 6 – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE  
 FONTE: A autora (2014)

Deve-se destacar que a escolha da divisão das categorias é o uso do modelo de Macedo (2006) para enxergar o coro.

A primeira categoria 'Planejamento de ensaio', agrupou em subcategoria os indicadores da dimensão lúdica: 'prazer funcional'<sup>47</sup> e 'desafio'. Das implicações para o trabalho com o coro infantil, aborda-se nesse momento as brincadeiras no ensaio e a existência de uma ordem/seqüência de atividades.

Seguindo o percurso da atividade coral, entendendo aqui a ação de preparação do ensaio, a prática de ensaio e conseqüentemente a aprendizagem musical, a segunda categoria de análise foi definida como 'Ensaio'. O indicador aqui é 'possibilidades', este subdividido nas subcategorias: 'criação de possibilidades' e 'disposição de possibilidades'. Estas se referem às questões comunicativas e didáticas dos regentes na condução do ensaio.

Finalmente, a terceira e última categoria, 'Aprendizagem das crianças'. Subdividida nas subcategorias: 'dimensão simbólica' e 'expressão construtiva', tais indicadores apontam como as crianças transportam para suas realidades de vida a experiência coral e como resulta a construção de ideias lúdicas nas práticas corais observadas.

A seguir serão discutidas as categorias apresentadas com suas respectivas subdivisões, apresentando e analisando situações tidas como evidências a partir dos registros de campo.

### 7.2.1 Planejamento de ensaio

Os regentes participantes da pesquisa apontam a atividade de canto coral como sendo uma proposta de educação musical. Apesar do objetivo proposto por cada coro, a preocupação dos regentes está em oportunizar uma formação musical por meio do canto coral que atenda as necessidades específicas e característica de seus respectivos grupos.

---

<sup>47</sup> Definições apresentadas no capítulo IV.

Considerando o contexto coral como meio de aprendizagem musical, a ação prática de ensinar promove aos regentes o fazer musical associado ao fazer educacional. Como visto no capítulo III, Godoy (2007) destaca a importância de que o regente coral também seja um educador competente. Para tanto, exige-se que a prática de regência seja uma ação planejada.

Como já descrito anteriormente, os ensaios dos coros observados eram organizados em dois momentos: o primeiro de aquecimento e o segundo de trabalho com o repertório. Importante salientar que os coros tradicionalmente mantêm essa estruturação de ensaio, conforme discutido por Figueiredo (1990). Entretanto, a presença de exercícios no início do ensaio, caracterizando o momento do aquecimento, de certa forma assumia uma função de cumprir uma atividade que comumente se realiza em todos os corais, porém também favorecia e oportunizava momentos divertidos que envolviam jogos e brincadeiras que se vinculavam diretamente ao repertório.

#### 1 A - Ter prazer funcional

Sabe-se que as crianças se despertam por atividades como jogos e brincadeiras e em tais atividades o que lhes vale é o prazer e o desafio do momento. O jogar e o brincar são realizados pelo prazer lúdico e funcional. Conforme defendem Macedo, Petty e Passos (2005) as crianças permanecem interessadas e envolvidas nas atividades de jogar e brincar e características como seriedade, concentração e atenção são evidentes nesses momentos.

No primeiro dia de observação do Coro A, o ambiente de ensaio já se mostrou lúdico. Tudo muito organizado e preparado com antecedência. As crianças em diferentes formações, algumas brincavam sentadas ao chão com brincadeiras de mão, outras conversavam em pé, e as meninas maiores sentadas em um sofá que havia no espaço do ensaio conversando e mexendo em seus celulares. Notou-se um envolvimento agradável entre as crianças num ambiente coral. Esta primeira impressão visual, afirma o que define Cruz (1997) sobre a prática coral, de ter como uma de suas riquezas o relacionamento com o outro. Percebeu-se também a solicitude por parte das crianças que, ao

chegarem com certa antecedência ao horário de início, auxiliavam a regente na organização do material para a realização do ensaio.

Sem nenhum comando prévio, isso perceptível durante todo o período de observação, dando o horário de início do ensaio, o Regente A começava a cantar uma pequena melodia ao som da vogal “U” e as crianças rapidamente começavam a cantá-la juntas, ao mesmo tempo organizavam-se em seus lugares de ensaio. Sempre acompanhadas pelo teclado. O ‘comando cantado’ era repetido várias vezes durante o ensaio em diferentes momentos e as crianças rapidamente e prontamente correspondiam sem que o regente precisasse falar o que deveria ser feito. Está presente na proposta organizacional do grupo o conceito apresentado por Winnicott (1975) do brincar a serviço da comunicação. Encontra-se neste contexto, o brincar cantado que, sugere uma ação e resulta na confiança depositada pela criança no ambiente.

A organização espacial do Coro B propõe um divertimento que se estende ao momento do ensaio cênico do grupo. A forma como as crianças são organizadas reforça a informalidade cênica proposta. A mobilidade criada desde o início do ensaio tem relação com a movimentação que é requerida na execução cênica das crianças. As cadeiras organizadas de formas diferentes a cada ensaio resultavam em novidade para o encontro seguinte.

Ponderou-se que o rodízio de lugares entre as crianças oportuniza e resulta na construção de vínculos entre os coralistas. Assim como foi estudado nos autores Macedo, Petty e Passos (2005) o prazer funcional na atividade coral constitui-se em uma tarefa que seja interessante para a criança, sendo esta de natureza clara, simples e direta. Complementa Cruz (1997) que a funcionalidade prazerosa requer disciplina, conteúdo e constância e será para a criança uma forma de lazer, aprendizado e descoberta.

A maneira como o ambiente foi organizado pelo Regente B teve seu caráter lúdico, porém com sério propósito de promover mais atenção e integração das crianças durante o trabalho. Essa situação pode ser interpretada a partir do que Brougère (1998) se refere ao jogo como sendo manifestações de uma atividade séria sob formas mais leves.

Em minhas observações, o aspecto seriedade pôde ser notado. Na OEB – 3<sup>48</sup>, o ensaio começa com as crianças sentadas em círculo no chão onde surge uma conversa informal, mas contextualizada com o momento em que estavam inseridas, a copa do mundo, e é seguida de uma apreciação musical que leva a conversarem sobre a música nova, que na ocasião, foi trabalhada. O ensaio já começa com um espírito de informalidade que é a característica musical do grupo e envolve a informalidade corporal que resulta na expressão cênica. Contudo, na atmosfera da informalidade o ensaio mantém-se estruturado e organizado e resulta na seriedade da proposta.

Com ênfase no canto com movimento, ao ensaiar uma das músicas do repertório, o Regente B estimula executarem a mesma de diferentes maneiras, indicando alguns trechos, por exemplo: “aqui só meninos, aqui só meninas” OEB-1, em algumas estrofes aponta para diferentes crianças e de forma surpresa, para que estas cantem os solos e por consequência vivenciem uma movimentação sonora e melódica. O regente também propõe o aquecimento vocal por meio de brincadeiras com sons vocais e corporais intitulando-o ‘dominó sonoro’. Constata-se um cuidado organizacional e lúdico do que é realizado durante o ensaio, começando com o trabalho vocal/aquecimento, trabalho com repertório e depois o trabalho com o cênico. Sobre isso, Rao (apud SCHIMITI, 2003) defende a necessidade que se tenha uma meta, um desafio musical para o bom desempenho das atividades musicais.

Beyer (1996) afirma que é muito importante que a atividade com crianças mantenha uma rotina de realização. Segundo a autora, cognitivamente é muito importante que a criança experimente e reexperimente sucessivas vezes uma mesma ação. Em ambos os coros, fica evidente que existe o cuidado com a ordem de execução das atividades. Os ensaios mantêm uma estrutura pré-estabelecida e que proporciona uma rotina aos participantes. A existência dessa ordem de atividades reforça um ambiente de aprendizado onde a criança se sente segura, conforme enfatiza Beyer (1996).

O uso de brincadeiras no ensaio é unânime entre as regentes entrevistadas. Utilizam-se do termo ludicidade quando se referem às brincadeiras e aos jogos durante os ensaios. Observa-se desde a preparação

---

<sup>48</sup> Observação número 3 do ensaio do Coro B.

do ambiente para o ensaio, uma importância quanto ao brincar por parte das regentes. Compactam do que defende Huizinga (2001), munem-se do jogo como uma possibilidade de simulação de situações reais dentro de um processo educativo e bem definido. Observou-se ao longo dos ensaios que os regentes planejam ações de ensino por meio de práticas lúdicas que subsidiam a prática do canto coral.

#### 1 B - Ser desafiadora

Pode-se pensar que cada ensaio traz consigo a expectativa de surpresa, do tipo: o que faremos hoje? De igual modo, o interessante vem a ser a maneira como as atividades serão propostas. De acordo com os autores Macedo, Petty e Passos (2005), a situação-problema, característica típica do jogo por levar à motivação, considerando o que chamamos de 'fácil' muitas vezes não despertar para o brincar, é uma das formas interessantes para promover a aprendizagem ou avaliar. Nessa perspectiva, o desafio torna-se equivalente ao lúdico podendo assim considerar que qualquer atividade venha a ser interessante para promover aprendizagem.

Tudo o que fora preparado para cada ensaio era comunicado pelas regentes no início de cada encontro. O plano de ensaio era apresentado, e em alguns casos combinado, verbalmente, por ambas regentes. Observou-se um caderno de planejamento nos ensaios do Coro A. O regente acompanhava seu plano de ensaio onde sutilmente o olhava como se conferindo a sequência das atividades a serem realizadas. As atividades eram cuidadosamente bem encaixadas com a proposta de execução do repertório. Diferentemente, nos ensaios do Coro B, devido à dinâmica de movimentação desde o primeiro momento do ensaio, o uso de um registro concreto quanto ao planejamento do ensaio não era utilizado. Contudo, em ambos os contextos, era perceptível uma sequência organizada e muita clareza do que seria proposto. Considerando o que diz a literatura em regência coral, os exercícios propostos devem ser aplicados no repertório a ser trabalhado e os esforços devem ser canalizados ao mesmo.

Assim sendo, vemos que o planejamento é importante para a execução do ensaio e que todo o processo de ensino deve ser planejado. Deve o regente, enquanto agente da educação musical, levar em consideração “as especificidades da área, os conteúdos e atividades das aulas, as metas e objetivos em relação aos mesmos” para que se justifique aquilo que acontece no ensaio coral. (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003, p. 17). No coro infantil, isto pode determinar o êxito do trabalho do regente. Sobre isso, Schimiti (2003) orienta que o regente se lembre de que uma programação consistente poderá render o tempo de ensaio. De igual importância é de se pensar que com crianças, especificamente, se encontre oportunidades para sair da rotina, mostrando criatividade, pois isto poderá estimular a atenção e aumentar o tempo de concentração.

Outro desafio do trabalho coral com crianças, diz respeito à faixa etária aconselhável. No livro estudado *Canto, Canção, Cantoria*, encontra-se considerações sobre o canto para crianças.

[...] o canto coral não é recomendado a crianças abaixo de seis anos. Nessa idade, ela ainda não apresenta maturidade vocal, física e intelectual para a atividade. Isto não significa que ela não pode cantar. Não só pode como deve. Mas dentro de um contexto lúdico, sem que haja expectativa de resultado estético (SESC, 1997, p. 13).

Busca-se na prática coral o desenvolvimento musical vocal inserido em uma atmosfera de coletividade física e homogeneidade sonora. Contudo, a diferente realidade de faixa etária observada nos coros, legitimou a presença e aplicabilidade dos aspectos lúdicos durante os ensaios o que oportunizou a prática coral de qualidade nos diferentes contextos.

Ao longo das observações, pelo fato do ensaio ser uma atividade regular, constatou-se a importância de elementos surpresa para as crianças, o que traz para elas novos desafios e possibilidades para aprender. Entre estes, está o desafio do canto em grupo. Com isso, a presença e o papel do regente tornam-se imprescindíveis. Por exemplo, os olhares do Regente A durante o ensaio expressavam suas intenções em relação à forma como gostaria que interpretassem a música - olhos mais abertos, grandes, associados ao movimento dos braços, também mais abertos, demonstravam que os coralistas deveriam cantar mais forte, e como resposta, os coralistas olhavam atentos

para o regente e reproduziam o que lhes era solicitado. Aqui reside a função de comunicação na medida em que entre regentes e coralistas, através da troca de olhares, algo é compartilhado. No Coro B esse mesmo aspecto é evidente, porém com certa flexibilidade na dependência visual dos coralistas.

Na verdade não utilizo muito de regência. Porque no nosso espetáculo eles fazem tudo sozinhos. Porque como é cênico, não é um coro que fica parado cantando, sabe? Eles estão em movimento o tempo todo no palco. Então não dá pra ficar regendo. Então assim, a regência é pra dar alguma entrada, pra trabalhar... nos ensaios eu utilizo pra trabalhar dinâmica, até eles decorarem e daí fazem sozinhos... durante os ensaios...sim... mas nas apresentações não. Aí a gente fica bem quietinho lá sentadinho (EB).

O contato visual entre os regentes e coralistas é enfatizado para que estes respondam as indicações de como a música será interpretada. Um dos elementos mais enfatizados pelo Regente B é a dinâmica. O estímulo dado aos coralistas para ficarem atentos às suas orientações está fundamentado na necessidade de concentração de todos através do olhar. Durante uma das observações ouviu-se o regente solicitar aos coralistas: “você precisam me olhar para fazerem o que estou pedindo” (REGENTE B). Esta fala indica uma das possibilidades de comunicação entre regente e coralistas que se dá por meio do olhar. De acordo com Fucci Amato (2011),

O maestro, como grande ator que é, também comunica seu grupo durante a *performance* pelas expressões de seu rosto – uma contração das musculaturas faciais pede uma execução mais delicada, sons menores ou, dependendo do caso, pede força. É fácil perceber. Já uma expressão de ânimo combina-se sempre com o estrondo sonoro ou com um ritmo mais acelerado da música. (FUCCI AMATO, 2011, p. 98).

Outro aspecto desafiador é o estilo e execução do repertório trabalhado, guardadas peculiaridades do repertório de cada coro. O Coro A tem em seu repertório canções em uníssono, a duas e até três vozes. O Coro B por sua vez, tem o desafio da expressão vocal associada à expressão cênica. Observou-se que no caminho percorrido pelos regentes para se chegar ao resultado musical desejado, ambas utilizaram uma constante variação de exercícios e propostas. Constatou-se que com repertório diversificado e divertido, as crianças cantam empolgadas. A utilização de diferentes recursos e acessórios dá o toque lúdico para a execução de repertório acrescentando

significado concreto e intensidade ao cantar oportunizando maior envolvimento das crianças e conseqüentemente facilitando a aprendizagem. Algumas ações registradas: cânone rítmico percussivo executado com as crianças sentadas em cadeiras fazendo percussão corporal, acompanhamento rítmico de uma canção com utilização de copos, expressão corporal enquanto cantam e montagem cênica para interpretação de algumas peças. Conforme orienta Schimiti (2003), ao se trabalhar com crianças, é preciso se dar conta de que teorias abstratas, se substituídas por referências mais concretas, trazem um resultado mais imediato e uma compreensão mais segura.

### 7.2.2 Ensaio

O ambiente de ensaio dos corais observados é bem descontraído e a atmosfera relacional bem amigável. Logo que chegam ao ensaio cumprimentam-se crianças e regentes e crianças e crianças. Assim, conforme afirma Brito (2003) e constatado pelas observações, o cantar e brincar com as crianças é importante, pois se estabelece no grupo vínculo afetivo forte e significativo (p. 92). Para tanto, é importante considerar que nesse contexto o regente é o modelo para as crianças e o grupo caminha conforme suas orientações. Segundo Brito (2003) os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (p. 35). Esse aspecto pôde ser notado nos coros A e B.

Por meio das observações, alguns pontos em comum foram identificados no trabalho dos regentes junto aos seus coros. Existe um cuidado quanto à preparação vocal do grupo. Notou-se que os ensaios começam com um trabalho de aquecimento vocal, este com duração aproximada de vinte minutos em ambos os grupos, e o restante do ensaio volta-se ao trabalho com a prática de repertório. A preocupação com a emissão sonora do grupo bem como o cuidado e estruturação do momento de aquecimento vocal, mostra-se

na intenção dos regentes em aprimorar o trabalho do grupo, conforme defendido por Coelho (1999).

Portanto, é importante que o regente selecione e elabore uma série de atividades com objetivos distintos levando em conta as características cognitivas e físicas de seu grupo. Defende Macedo (2006) que dispor dos recursos internos das crianças é mediá-los por recursos externos para a realização de tarefas. Tudo parece indicar, porém, que a metodologia empregada é determinante para o sucesso de uma atividade.

## 2 A - Criação de possibilidades

Os exercícios de aquecimento são enfatizados pelos regentes. No trabalho com coro infantil, alguns aspectos são importantes para o êxito vocal das crianças. Dentre eles está a execução de movimentos corporais nas atividades de vocalização, pois auxiliam na fixação de conceitos e facilitam a emissão sonora (SCHIMITI, 2003). Os regentes, cientes dos resultados dessa prática, em diversos momentos do ensaio solicitam que as crianças realizem os exercícios vocais associando movimentos corporais. Aspectos como este, caracterizam possibilidades para se planejar um ensaio.

Campos (1997) também compartilha da ideia de primeiro fazer com o corpo e depois com voz aconselhando que o regente “utilize movimentos corporais associados aos exercícios”, pois “a analogia entre o movimento, o som e a sensação física da voz torna o aprendizado da técnica vocal menos abstrato” (p. 37). O divertimento de cantar e se expressar corporalmente embalava os momentos de aquecimento vocal de ambos os grupos. O lúdico nesse contexto está enraizado no que defende Piaget (1964) de que a criança se satisfaz ao executar suas possibilidades motoras resultando em prazer e motivação. Quanto ao uso dessa ideia de movimentos, relata o Regente A se apropriar de tal recurso - “muito movimento eu trabalho associo sempre ao movimento quase todas as coisas que eu faço” (EA). A importância em associar o som ao movimento está em facilitar o lugar ideal de produção do som.

Conforme escrito anteriormente, o regente é modelo para o grupo e nesse aspecto envolve ser também o modelo vocal. Nessa perspectiva Schimiti (2003) afirma que ser bom exemplo é ter conhecimento da sua própria voz como um instrumento para facilitar o trabalho. Durante as observações, isso ficou evidente. Ambos regentes, aqui faço uso de meus conhecimentos experienciais, profissionais e formativos, mostraram-se excelente modelo vocal para as crianças. A maneira como os regentes interagem com seus grupos influenciava diretamente no envolvimento deles nas atividades propostas e ainda na qualidade sonoro-vocal. Ficou claro nas observações que por meio da prática com o coro, os regentes percebem os exercícios que oferecem melhores resultados ao seu grupo, adequando-os de acordo com os objetivos do mesmo.

Schimiti (2003) aponta outra atividade importante no contexto do coro infantil: a repetição de fragmentos melódicos para fixação ou para correção de procedimentos. Tratando-se de repetições, é bom sempre valorizar a execução das crianças para que, mesmo com os ajustes necessários, elas sintam prazer em realizá-las. Esse aspecto é observado quando trabalham com o repertório. Na apresentação de músicas novas, o Regente A vai cantando trechos, acompanhada pelo teclado, a fim de que as crianças interiorizem a melodia e o ritmo, facilitando assim o aprendizado. A letra da música é projetada na parede pelo projetor multimídia e as crianças acompanham lendo e cantando conforme orientações da regente. Durante esse processo, destaco o aspecto comunicativo do regente para com o coro. Em nenhum momento ele grita, fala alto ou perde o controle das crianças, seu tom de voz é sempre baixo e manso e existe muita clareza no que quer do coro.

Tratando-se de repertório, de maneira semelhante, procede o Regente B. Alguns procedimentos, porém, são característicos ao estilo do Coro B. Recursos alternativos, como o uso de acessórios concretos utilizados no trabalho cênico, somam às possibilidades de aprender. O uso dos acessórios para a montagem das cenas das músicas trouxe um elemento novo para o ensaio, a diversão, que segundo com Huizinga (2001) é o que define a essência do jogo. As crianças suspiravam ao ver os acessórios e se expressavam dizendo “eu quero” (FC). Utilizar os acessórios era a surpresa do ensaio. Para cada música algo diferente e uma cena diferente. Essa situação

exemplifica o que fala Piaget (1964) sobre o jogo simbólico, caracterizar o 'faz de conta' buscando ajustá-lo a maneira do que é real. Sobre isso comenta Delalande (1984) que dentro da música descobrimos alguns esquemas e formas de organização da matéria sonora, aspectos que também são encontrados nos movimentos que podemos encontrar no mundo vivido. A experiência quanto ao uso dos acessórios exemplifica a possibilidade concreta de uma vivência extramusical como vestígio.

O ensaio permeava-se de empolgação e risadas a ponto de em alguns momentos se desconcentrarem. Também foram oportunizadas audições prévias das músicas que seriam trabalhadas.

Também importante para o ensaio do coro infantil é a substituição e alternância constante das atividades o que gera mobilidade no ensaio resultando no aumento da concentração dos participantes e deixando o ensaio mais dinâmico. Campos (1997) orienta que o aquecimento seja breve para não cansar o grupo nem desgastar a atividade (p. 36). Para obter a atenção das crianças o Regente cria situações musicais, por exemplo, entre o ensaio de uma peça e outra. Ao terminar de ensaiar uma peça, era natural e quase frequente, que as crianças comesçassem a conversar e isso ocasionasse certa dispersão. Sem qualquer fala ou alteração da voz o regente retoma a atenção das crianças executando pequenos trechos rítmicos com palmas onde naturalmente as crianças a imitam e logo estão organizadas e quietas novamente. De formas divertida e rapidamente envolvidas, lá estavam as crianças concentradas e participando do jogo de gestos rítmicos e sons. O jogo nessa concepção desencadeou mecanismos necessários ao processo de tomada de consciência das crianças através de uma estratégia do regente por meio da ação lúdica, defendida por Piaget (1964) como uma ação que desempenha desenvolvimento das estruturas cognitivas do sujeito. Outro momento observado em que o regente busca a concentração das crianças aconteceu na OEA – 3. As crianças agitadas e um tanto conversadeiras são pegadas de surpresa com o jogo do contrário. Propõe o regente que tudo quanto ele fizer, façam ao contrário – ao falar “sentem” eles se levantam e outros comandos foram dados. Como resposta a ação proposta ele consegue novamente a concentração das crianças. Criou-se a possibilidade de

descansarem/relaxarem e logo concentrarem novamente. Em nenhum momento perde-se o controle do coro.

Portanto, considera-se importante que o regente tenha um vasto repertório de atividades práticas, assim, conduzirá o ensaio com atividades que resultam em qualidade vocal, além de estimular o entusiasmo e a participação das crianças.

## 2 B - Disposição de possibilidades

Notou-se que existe por parte dos regentes a noção de que mesmo brincando as crianças se cansam. As possibilidades construídas por eles, regentes, para tornar o ensaio o mais agradável possível, envolvem cuidados rotineiros como o fato de que em alguns momentos era preciso parar, dar um pequeno descanso e na sequência davam continuidade ao trabalho. Esses momentos foram mencionados pelos regentes como 'intervalo'. No Coro A foram registrados alguns ensaios onde isso aconteceu, considerando que o tempo de ensaio era menor se comparado ao ensaio do Coro B, que mantinha rotineiramente o intervalo entre o primeiro e o segundo momento do ensaio, porém eram alternados de acordo com o rendimento das crianças.

Outro aspecto importante para o trabalho com crianças apontado por Schimiti (2003) é aproveitar recursos visuais para a fixação e incorporação de conteúdos. Os regentes relatam que o uso da imagem concreta auxilia na execução sonora que se pretende. Ao lembrar uma melodia, percebendo que a afinação de uma nota aguda está caindo<sup>49</sup>, o Regente A utiliza um elástico exemplificando a abertura vocal e o som colocado na região aguda - utiliza expressões como 'boca norte e sul', sintam o ar quentinho no céu da boca, para exemplificar que o som deve ser colocado lá em cima. Também utiliza a mão para desenhar o som projetado e colocado na região aguda, como no formato de uma concha com a palma da mão voltada para baixo. Outro exemplo, ao limpar a precisão rítmica de uma música do repertório utiliza

---

<sup>49</sup> Expressão utilizada por regentes corais quando se referem ao som que não se mantém afinado e tende a diminuir gradualmente sua frequência (desafinar).

palmas marcando exatamente o que as vozes cantam. Brinca com as palmas por várias vezes e ao repetir o ensaio da música, cuja dificuldade era rítmica, consegue que as crianças mantenham precisão rítmica na nova execução.

A experiência acima relatada descreve uma 'situação-problema' que foi resolvida por meio do jogo e ao observá-la percebeu-se ter gerado interesse e aprendizado nas crianças. Macedo (apud FRANCISMARA, 2009) ao analisar o uso de estratégias para o jogo, envolve tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos na construção do conhecimento. Complementa o autor que "a questão das estratégias pode ser resumida na relação entre escolhas, ganhos e perdas e zona de interesse" (MACEDO apud OLIVEIRA, 2009, p. 22). Ter de escolher e poder fazê-lo bem naquele momento foi o desafio do regente. O autor ainda ressalta como também elemento inerente ao jogo, o erro construtivo. Na situação descrita, constata-se tal oportunidade quando o regente foi capaz de analisar o erro/dificuldade e no momento da tomada de consciência das ações retoma a atividade, revê os procedimentos e antecipa possíveis estratégias para a continuidade da mesma. Propõe a execução rítmica com palmas por meio do jogo de imitação que se torna o meio facilitador para a nova execução.

O Regente A quando propõe trabalhar uma música nova, divide as crianças em seus respectivos naipes para ensaio das vozes separadamente e depois propõe que se juntem. Essa metodologia de ensaio é proposta pelo regente, pois julga que as peças do repertório serão aprendidas mais rapidamente visto que existe um compromisso com datas de apresentação. Ao juntarem os naipes todos são envolvidos em uma atmosfera de descontração, porém nota-se a seriedade embutida em cada momento. A descontração é vista quando os grupos retornam do ensaio dos naipes e se organizam sentados em círculo no chão, cada qual com seu ensaiador, tudo pensado e organizado previamente pela regente. O processo de ensino que o Regente A utilizou tem relação com as propostas pedagógicas apontadas por Schimiti (2003) que sugere ao regente de coro infantil fazer desses momentos, como dos ensaios de naipes, cuja intenção é a repetição de linhas melódicas, momentos de prazer, onde mesmo que as crianças cantem a mesma linha repetidas vezes, ou ouçam a regente cantá-la inúmeras vezes, possam interpretá-las, por exemplo, com intenções diferenciadas.

A letra das músicas para a leitura dos coralistas era cuidadosamente preparada. No Coro A, o regente tinha à sua disposição o projetor multimídia e o utilizava para projetar as letras. No Coro B o mesmo cuidado era mantido, porém o recurso utilizado era outro. As letras eram impressas em gráfica, em tamanho grande e fixadas no quadro que ficava a frente de onde as crianças eram organizadas para se trabalhar o repertório.

Outra situação identificada em ambos os coros, é o auxílio de gravações em CD onde constavam as músicas do repertório que estava sendo trabalhado. Cada criança tinha o seu. Relatam os regentes que ao chegarem com a música já conhecida aos ouvidos favorecia o trabalho melódico já que as letras estavam previamente estudadas.

Outro recurso que também favoreceu o Coro A foi o áudio gravado com o acompanhamento orquestral das músicas que estavam sendo preparadas. O Regente A teve o desafio de preparar uma apresentação musical com o coro a ser executado juntamente com uma orquestra. O curto período para preparação das músicas inviabilizou ensaios extras com o acompanhamento da orquestra. Com isso, considerando a responsabilidade do compromisso assumido, e a novidade de cantarem acompanhados da orquestra, o regente propõe nos ensaios audições às crianças cuja gravação é de um coro infantil acompanhado por uma orquestra, com as mesmas músicas trabalhadas por eles. A maneira como oportunizou o primeiro contato das crianças com a orquestra gerou empolgação e certo agito nas crianças após ouvirem a referida gravação. O regente propõe que ouçam novamente e como um exercício de ensaio pede que cantem junto com a gravação. Foi uma diversão para eles. O divertido aqui se enraíza na fascinação, na capacidade de excitar onde reside à própria essência e a característica primordial do jogo, conforme defendido por Huizinga (2001). No que defende Brougère (1998), a fonte de felicidade que é por excelência a atividade infantil. A situação simulada aproximou as crianças de como seria a apresentação com a orquestra. O uso da gravação cantada com acompanhamento da orquestra foi uma ótima estratégia para proporcionar o contato das crianças com a execução vocal e orquestral.

As possibilidades encontradas pelos regentes beneficiaram os diversos momentos do ensaio. Percebe-se em suas atuações que ambos mantêm o controle do ensaio. O jeito carinhoso e a comunicação clara para com as

crianças, a meu ver, também se tornou uma possibilidade que contribui para o aprendizado. Esse fato ratifica que os momentos de troca e comunicação permeados pelo som e pela música favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, conforme afirmado por Brito (2003).

### 7.2.3 Aprendizagem das crianças

Piaget (1970) fala sobre a importância da vivência no aprendizado: “[...] não se aprende nada a não ser por uma conquista ativa” (apud PENNA, 1990, p. 46). Os estudos de Piaget evidenciaram a importância da atividade sobre o meio na formação de estruturas de pensamento e na aquisição de conhecimentos. Isso indica para a Educação Musical a necessidade de fundamentar a prática do aluno no contato com o material sonoro.

Percebeu-se durante as observações nas práticas dos coros infantis a relevância do canto no ensino de música. As crianças gostam de cantar e alimentam a expectativa de aprender a fazê-lo bem. Constata-se a importância de se aproveitar esta motivação para desencadear o processo de educação musical por meio da atividade de canto coral.

Durante os meses de observação nos coros participantes da pesquisa, a expectativa e alegria das crianças em participar das atividades propostas eram explicitadas na prática. Partindo de tal contexto, algumas reflexões surgiram envolvendo os significados de tal prática para as crianças participantes bem como associam sua participação na rotina de vida.

Sendo assim, pensar a Educação Musical na prática coral seria buscar a consciência da época em que vivemos e pensar nas crianças como participantes desse contexto histórico-cultural complexo e dinâmico. Como seres sociais, as crianças não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares - em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço.

### 3 A - Possuir dimensão simbólica

Tudo o que a criança faz tem um correspondente para ela mesma, nisso reside o simbolismo lúdico. Segundo Macedo (2002) (apud Macedo 2006), o lúdico afirma que as atividades são motivadas e históricas. Para as crianças, o lúdico atribui sentido e simula acontecimentos amplificando as possibilidades de assimilação do mundo pelo pensar, imaginar ou questionar.

Era perceptível que o aprendizado transcendia o momento dos ensaios. Tecnicamente, percebia-se a diferença com que as crianças lidavam com a voz e com o aprendizado mediante entusiasmo nas potencialidades de utilização vocal. Também se pôde ver na prática a concretização da “função de integração social” proposta por Merriam (apud Swanwick, 2003, p. 47) ao comentar sobre as funções sociais possibilitadas pela vivência da música na experiência coral.

[...] aí é que tá... quando nós começamos é a faixa etária era dos oito aos doze. Depois começaram a entrar crianças com menos idade, mas que já tinha uma certa maturidade e tudo mais e aquelas que estavam não queriam sair também, muitas não queriam sair e não existia um coro juvenil assim pra quem agente pudesse encaminhar e tal e é...eu fui vendo assim que.. eu fiz um estudo sobre o encurtamento da infância né, e percebi que pra muitos era muito importante aquele ambiente porque você quando tem filhos você quer ver teu filho, você quer saber aonde, com que grupo ele se relaciona com quem ele se identifica e tudo mais e aí.... pelo ambiente que se criava e pelos maiores nunca terem essa coisa de torcer o nariz porque entrou um de seis ou um de cinco é muito legal isso é...então a gente foi deixando, não mando embora sabe...os meninos trocam de voz e quando eles querem permanecer a gente faz uma, cria uma voz de barítono, porque eles ainda não são nem tenores, nem baixos, então eles fazem algumas participações especiais então tem gente que... até já saiu do coro e são adultos hoje mas eventualmente fazem participações especiais e tem as meninas, que eu tenho meninas lá que têm dezoito, tem gente com vinte anos é um grupo menor mas enquanto eles se sentirem bem ali agente sempre vai ter um jeito de acolher porque eu acho que isso, é bem importante agente já viu que é... fortalece uma série de referências pra eles que são muito importantes (EA).

A educação musical considerada como formadora nos remete a um processo educativo não genericamente “dinâmico”, mas, desmobilizante. Nesse sentido, ela torna-se um excelente meio de conscientização pessoal e do mundo. Consta na OEA – 3, um momento do ensaio em que o Regente A,

ao observar certa dispersão, burburinhos e cansaço por parte das crianças, enquanto ensaiava uma música nova, interrompe o ensaio e conversa com as crianças conscientizando-as sobre a importância e seriedade do trabalho e o compromisso assumido com a orquestra. Motiva seus coralistas lembrando de que em outros trabalhos com nível de dificuldade semelhante tiveram êxito no trabalho o que trouxe retorno significativo ao coro. O regente coral enquanto educador musical torna-se um modelo de referência para seus alunos não só do ponto de vista musical, mas também como pessoa humana que é. Aqui reside o maior privilégio do regente e educador, que é o de participar por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano.

Cada profissão tem uma responsabilidade e um compromisso de desempenho junto à sociedade. No caso da educação musical, a tarefa é a do desenvolvimento da musicalidade e da formação musical como também o aprimoramento humano dos cidadãos. De acordo com Brito (apud Joly, 2003, p.116) a prática musical tem por objetivo “ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva” da criança procurando seu desenvolvimento integral, e não apenas musical.

Portanto, a educação musical por meio da prática coral representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização. Tem o regente, enquanto educador musical, o papel de desenvolver/construir competências não só orientadas pela transmissão de conteúdos técnico-musicais, como proposto por Merriam (apud Swanwick, 2003). Nesta ótica, a educação musical oferecida visando à promoção humana, auxilia a estruturação e organização pessoal, experimentando novas modalidades de relacionamento, tomando contato com outras ordens de valores e outros parâmetros de referência. Na OEB – 5 o regente juntamente com o regente adjunto se apropriam de alguns minutos durante o ensaio para tratarem do comportamento do grupo que julgam atrapalhar o andamento do trabalho. Advertem as crianças enfatizando o comportamento no grupo fazendo um paralelo com o comportamento deles na vida como um todo. Nesse momento as crianças trocam olhares como que desaprovando uns aos outros por uma atitude inadequada. É notório um ar de respeito. O teor da conversa foi enfático no sentido de que o que “fazem no coro ser tão sério quanto o que fazem na vida” (EB).

Joly (2003) fala da necessidade de desenvolvermos ações de transformação, do profissional capaz de agir e refletir, e, portanto de uma formação por meio da reflexão na ação. A referida autora retoma o desafio de Koellreuter (apud JOLY, 2003) a que os profissionais da música voltados para a educação e para o ensino de música coloquem suas atividades a serviço da sociedade.

A partir da OEA – 5 constatou-se o comprometimento dos participantes para com o coro. As crianças não faltavam. Mesmo em um dia de muito frio lá estavam elas participando, cantando, conversando e isso justifica um comprometimento significativo para com o trabalho. Aos educadores musicais ficam as evidências de quão significativa pode ser a experiência musical, a ponto de provocar mudanças nos corpos e nas vidas de seus alunos, consistindo-se em instrumento de reflexão e transformação afetando outras instâncias da vida cotidiana. Por isso, a necessidade de uma atuação profissional que leve em conta os anseios dos aprendizes, as peculiaridades dos contextos em que o ensino se faz presente e as relações construídas entre os diferentes atores, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos.

Nas observações no Coro B, me deparei com a presença de um ex-coralista no ensaio que, segundo ele, ali estava apenas para assistir. Entre o ensaio de uma música e outra, me aproximei do menino e perguntei-lhe se ele cantava no grupo. Ele me respondeu que havia cantado desde 2009 e que este ano não mais cantava. Acabei não prolongando a conversa para não atrapalhar o ensaio, mas me peguei pensando qual seria a relação daquele menino com o grupo a ponto de ir ao ensaio apenas para assistir, já que não participava mais do grupo. Observei pela sua voz que ele já estava na muda vocal. Daí conclui-se o motivo pelo qual ele já não se integrava mais ao grupo, os cuidados mencionados pelo Regente B com a questão vocal de seus coralistas. Ainda assim, não se pode desconsiderar os vínculos criados por ele para com o grupo o que de certa maneira o motivou estar no ensaio para apenas assisti-lo.

Constatou-se em meio às observações e consequentes reflexões a partir da literatura estudada, que tal prática tem oportunizado o contato com a música, a vivência com outras crianças em uma atmosfera de alegria e descontração, a ampliação do universo cultural e musical por meio de um

processo de educação musical através do canto coral, como também a criação de vínculos afetivos e sociais no âmbito coral.

### 3 B - Expressão construtiva

A característica da dimensão construtiva relaciona-se ao ver algo por diversos pontos de vista. Nesse prisma, dentre os elementos funcionais identificados nos corais, a ludicidade inserida nas atividades propostas durante diferentes momentos do ensaio eram pensadas e aplicadas na execução do repertório dos coros.

Dentre os elementos identificados pode-se relacionar a função de contribuição para a continuidade e valorização cultural - pela variedade no estilo das peças cantadas, e à função de prazer estético - por considerar os coralistas como intérpretes e agentes de cultura. Aqui está a dimensão construtiva da atividade lúdica nas práticas corais observadas.

No Coro A, por exemplo, o uso de temas diferentes no repertório e a interpretação de canções em outras línguas, como espanhol e inglês, relacionam-se à proposta construtiva uma vez que, foi oportunizado o acesso a diferentes culturas e por meio da interpretação o fazer musical pelo prazer estético. Com diferente proposta, considerando que o Regente B propõe o trabalho por temas, conforme escrito anteriormente, foi proposto para o Coro B o tema “brasilidade”. De maneira construtiva, este tema pode representar através do repertório uma ideia do que se produz musicalmente no país, como também pode representar algum acontecimento ou festividade inserida na cultura brasileira. Relata o Regente B outras experiências com enfoque construtivo:

O ano passado, que foram vários compositores, a gente procura falar de cada um, trazer alguma informação de cada um, o contexto na história, né? Em que momento aquilo foi composto. Então, por exemplo tem... eles cantaram “Meu Guri” do Chico, a gente falou de todo o contexto social da música, né? Aí eles comentam, eles procuram. A gente traça um objetivo para aquele ano (EB).

No exemplo apresentado identifica-se a construção de parâmetros da cultura. A aprendizagem favorece elementos do repertório cultural do nosso país o que oportunizou conhecimento aos coralistas. Esse fato não está relacionado ao gosto musical das crianças, mas sim ao contexto musical em que estão inseridos. Compartilha o Regente B que através do repertório trabalhado no coral o acesso deles aos diferentes tipos de música se amplia.

Desde a OEA – 1 percebe-se um “produto” final na utilização dos aspectos lúdicos durante o ensaio: o vocalize proposto com movimentos corporais auxilia na execução das peças que são cantadas e interpretadas corporalmente com diferentes propostas, como a montagem de cenas, uso de percussão corporal, e a disposição diferente das crianças no momento do aquecimento resulta na maneira como são organizados para a execução do repertório, ocasionando até mesmo o uso de bancos para a apresentação – quando interpretam um cânone rítmico sentados. Observa-se que na utilização de recursos alternativos, mantém-se a essência infantil considerando a espontaneidade das crianças ao cantar e interpretar e torna o repertório divertido e atrativo para quem o aprecia. A construção de ideias práticas musicais também é evidente no trabalho do Coro B. As inserções lúdicas, como já escrito anteriormente, são observadas no momento de aquecimento do coro e sua aplicabilidade está diretamente associada a montagem cênica do repertório.

O Regente A cria uma situação e a intitula de “ensaio com gostoso”, que tem por objetivo ser um ensaio divertido. Considera esse ensaio como um momento extra no cronograma de atividades do coro. Tem por propósito um tempo para trabalho com o repertório e um período de lazer onde as crianças levam o que mais gostam de comer para após o ensaio fazerem um piquenique. Tal ensaio aconteceu em uma tarde de sábado, no local onde frequentemente acontecem os ensaios, porém dessa vez o mesmo aconteceu na parte externa, em um jardim. O regente extrai do texto de uma das músicas a expressão “uma lição, uma tarefa” e a contextualiza para o momento do ‘ensaio com gostoso’, propondo assim “uma lição, uma comida”. Ao lembrar durante o ensaio seguinte esse momento com as crianças, que ficam eufóricas quando ela toca no assunto, constrói outra situação para “uma lição, uma tarefa”. Naquele contexto torna-se “uma lição, um desenho”, onde finaliza o

ensaio com a apresentação de um desenho por meio de apreciação audiovisual.

Constata-se na experiência descrita, que se construiu um significado a partir da letra de uma das músicas. A partir de então os ensaios continuaram a ser finalizados com a projeção de um desenho animado musical para apreciação das crianças. Porém, observou-se um olhar cuidadoso do regente com o momento da apreciação, oportunizando as crianças o descanso vocal e a motivação, pois após terem cumprido com o “dever” de ensaiar, mereceram uma surpresa. Assim, notou-se que a criação de possibilidades enriquece os ensaios e traz veracidade à dimensão lúdica por meio de expressões construtivas.

Os exercícios propostos para o aquecimento no Coro B têm relação direta com o repertório e a montagem cênica. Desta forma, ficam evidentes que as experiências lúdicas são construídas com algumas particularidades em cada contexto. Na OEB – 3 foram registradas atividades do aquecimento vocal onde são trabalhadas as vinhetas que serão cantadas na apresentação musical do coro. Também acontece uma conversa entre o regente adjunto e as crianças, que explica a proposta cênica da música culminando a conversa na música nova a ser trabalhada. Na sequência apresenta a personagem cantada na música que no momento do trabalho cênico torna-se o elemento principal do ensaio.

A presença de exercícios no início do ensaio, caracterizando o momento do aquecimento, parece de certa forma assumir uma função de cumprir uma atividade que comumente se realiza em todos os corais, sem que isto esteja vinculado diretamente ao repertório e/ou aos aspectos que dizem respeito ao aprendizado da técnica vocal. Porém Figueiredo (1990) aponta que se pense no desenvolvimento desta habilidade – técnica vocal – durante todo o ensaio, integrando-a ao repertório e não como um momento específico deste através de alguns exercícios para a realização do aquecimento.

Durante o período de observação, foi possível identificar diferentes estratégias lúdicas utilizadas pelos regentes, bem como a resposta dos coralistas de forma interessada e satisfatória às ações descritas. Constatou-se que as inserções lúdicas evidenciam manifestações de prazer e divertimento

nas crianças, o que significativamente tornou-se visível na interpretação musical e no enriquecimento do aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi verificar o papel da ludicidade nas práticas musicais do regente de coro infantil, tendo como objeto de estudo dois regentes de coros infantis. Tal objetivo foi investigado a partir do estudo de aspectos sobre a formação do regente de coro infantil, suas competências e habilidades como regentes de coro infantil, verificar como utilizam estratégias lúdicas e se apropriam de propostas lúdicas para o ensaio do coro infantil bem como na voz das crianças saber como avaliam ou compreendem as propostas lúdicas.

A construção desta dissertação permitiu certificar-me e aprofundar reflexões quanto à ludicidade dentro do coro infantil bem como conhecer maneiras práticas de inserí-la neste contexto de novas formas. Ao longo de minhas experiências profissionais como musicista, professora e regente de coros algumas reflexões me instigaram transformando-se em perguntas que resultaram na escolha do tema da pesquisa partindo da questão: observando corais infantis que trabalham com ludicidade, como os regentes incorporam a ideia do lúdico em suas práticas?

Afirma Piaget (1964), que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais das crianças e segundo o autor, isso justifica a relação ludicidade e aprendizagem. A partir da revisão de literatura realizada defende-se que a ludicidade inserida em diferentes contextos de educação gera aprendizagem, e esta vem acompanhada de divertimento e motivação.

De acordo com o estudo realizado a partir dos autores pesquisados e das relações com o campo empírico, concebe-se a ludicidade como um diferencial no contexto do coro infantil.

Constatou-se que os regentes participantes da pesquisa possuem formação na área de Música, ambas com especialização também na área e direcionada à prática de Educação Musical. A profissionalização na regência coral tem acontecido por meio de cursos, oficinas e festivais por meio da formação continuada. As entrevistadas defendem sua função à frente da atividade coral não apenas como regentes. Afirmam caber-lhes a responsabilidade da formação musical de suas crianças e assumem em suas

falas serem educadores musicais. As atividades realizadas pelos regentes durante os ensaios são encaminhadas com intuito de fornecer às crianças uma aprendizagem musical que seja significativa permeando o trabalho por diferentes possibilidades metodológicas que envolvem jogos e brincadeiras.

Da revisão de literatura realizada, evidencia-se que a função educacional da ludicidade pode gerar diferentes aprendizagens. Foi possível identificar que há pesquisas realizadas e outras sendo realizadas sobre a prática de coro infantil, porém em se tratando especificamente do tema ludicidade no coro, nada se encontrou. Foram encontradas pesquisas com temas que se associam à formação e prática de ser regente ou aspectos que envolvem a prática coral e que o principal tema abordado entre elas se refere ao repertório utilizado nos corais ou a questões sociais quanto à música no contexto coral. Esses temas auxiliaram nas reflexões, possibilitando assim, uma maior compreensão da prática coral e suas funções na prática coral com crianças.

Portanto, entendendo que a atividade do canto coral requer do regente um perfil flexível e adaptável às diferentes demandas conforme o contexto onde está inserido foi possível identificar por meio desta pesquisa ações práticas e lúdicas ao investigar a prática do regente de coro infantil. Entretanto, tem-se por intuito que o trabalho auxilie regentes e educadores a refletirem sobre a importância e consequências de sua ação, e que estes busquem desenvolver um trabalho que atenda às características socioculturais e cognitivas do seu grupo.

Partindo dessa situação, para enxergar o lúdico no contexto do coro infantil direcionou-se a investigação recorrendo a autores que tratam do tema ludicidade (HUIZINGA, 2001; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005; MACEDO, 2006; BROUGÈRE, 1998, 2004), definida a partir dos autores no trabalho como o jogo e a brincadeira. As concepções sobre coro infantil e os saberes dos regentes de coros infantis foram norteadas a partir de autores que abordam o tema por meio de experiências profissionais na área (CRUZ, 1997; SCHIMITI, 2003). Complementam as discussões sobre o tema os trabalhos de Mathias (1986), Figueiredo (1990) e Zander (2003), pois tratam do saber dos regentes corais de forma geral. Pode-se assim dizer que há alguns saberes que são

inerentes à função de regente coral, tais como a habilidade de liderar, motivar e desenvolver um trabalho em grupo.

Na prática educacional a partir do coro infantil, defende-se que o regente exerce seu papel como professor e educador. Assim, ampliou-se a reflexão quanto às habilidades e competências do regente educador incluindo as questões formativa e pedagógica (FIGUEIREDO, 1990; BELLOCHIO 1994; FUCCI AMATO 2008). Pelo olhar dos saberes necessários à regência coral, as bases conceituais para a compreensão dos saberes docentes complementaram a investigação da prática educativa (FREIRE, 2013; TARDIF, 2012; GAUTHIER, 1998). Dessa forma, foi possível identificar que os saberes dos regentes entrevistados vão ao encontro com os pensamentos e ideias de pesquisadores na área do canto coral com crianças e que buscam desenvolver seus saberes por meio da formação continuada.

A partir da identificação dos saberes docentes apontados pelos autores e tidos na pesquisa como importantes ao regente coral, estabeleceu-se que apenas o caráter lúdico da proposta não é suficiente para sustentar um trabalho em Educação Musical de qualidade. Em se tratando de critérios para o ensino e aprendizagem musical, constata-se que a função educacional da ludicidade pode gerar diferentes aprendizagens e mostra-se o jogar e o brincar fatores significativos de motivação para o envolvimento e participação das crianças no coro. Segundo os regentes entrevistados a função educacional também aparece na medida em que as crianças aprendem determinados comportamentos: aprendem a ouvir, bem como aprendem elementos da técnica vocal ligados a saúde vocal. Afirmam ainda que o coral também exerce uma função de expressão emocional - ao favorecer que as crianças se expressem através do canto, e de divertimento - por tornar esta prática alegre e divertida.

Reflete-se que por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal e integração entre as crianças, o coro infantil enquanto espaço de ensino-aprendizagem constituído por diferentes relações interpessoais exige do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social.

A metodologia escolhida para a efetivação deste trabalho foi o estudo multicaso, por meio de observações dos ensaios, observação de uma apresentação musical de cada grupo e entrevista semiestruturada com seus respectivos regentes. Os instrumentos utilizados na coleta de dados permitiram aproximar-se dos contextos, gerando inúmeras informações que foram transcritas e analisadas. Ressalto a receptividade e disponibilidade dos regentes em participar da pesquisa que tão prontamente contribuíram com este trabalho compartilhando sobre sua formação e experiências junto aos coros. Pode-se dizer que o método escolhido funcionou para os dois contextos de pesquisa.

A aproximação com algumas crianças também aconteceu durante os ensaios. Tendo por princípio obter delas respostas referentes ao envolvimento com o coro, procurou-se manter uma informalidade nessa aproximação tendo como intuito perguntas por meio de conversas que gerassem respostas com naturalidade e espontaneidade.

A imersão no campo empírico e o envolvimento com os participantes da prática nos coros culminaram em reflexões sobre as relações construídas. Constatou-se que o papel do observador deve ser ético no campo. Portanto, deve o observador estar ciente que sua maneira de descrever uma realidade é apenas uma visão daquela situação. Em um primeiro momento os regentes se sentem observados como se fossem avaliados pela pesquisa. Diante desse panorama, notou-se que uma postura ética do pesquisador é fundamental, deixando bem claro o recorte da pesquisa, neste caso a ludicidade. Um diálogo constante com os regentes, geralmente no início de cada ensaio, aproximou-me deles de maneira que a minha presença nos ensaios não os incomodasse ou intimidasse, aliviando possíveis tensões desse tipo de investigação.

Ao longo do processo de pesquisa, pude entender que, fazer pesquisa com sujeitos em situações reais é sempre um desafio - agenda que muda, portas que fecham. Dos contatos feitos com outros coros para a realização da pesquisa, dois prontamente se puseram à disposição para que a pesquisa fosse realizada. De tantas experiências nos diferentes contextos inseridos, a construção de laços afetivos e amigáveis marcou o processo. Foi emocionante quando me despedi dos coros, ao findar o período de observações, ser reconhecida e valorizada pelos regentes em um ambiente de trocas

profissionais – na condição de pesquisadora e também regente de coro infantil. As relações construídas a partir do relacionamento afetivo desenvolvido com as regentes deram vida à pesquisa.

Verificar o papel da ludicidade e como ela pode ser incorporada nas práticas dos regentes de coro infantil passa por uma reflexão sobre a definição do termo e sua função na prática, ao se trabalhar com crianças, saber quais são as características cognitivas e psicológicas desta fase, além das questões sociais e culturais, pois estes são aspectos que interferem na atividade do regente.

Nota-se o lúdico inserido nas práticas musicais dos grupos pesquisados por meio da observação nos ensaios, porquanto que por meio da fala dos regentes, a ludicidade parece ser um assunto distante da academia e que é pouco abordado na formação musical superior. Cada uma apontou o que acredita ser a ludicidade e defendem que a mesma é o carro condutor das atividades com crianças. Relatam ainda que o que sabem sobre ludicidade, não ter sido adquirido no curso de graduação.

Para enxergar a ludicidade nos dois coros, a dimensão lúdica apontada por Macedo (2006) foi tida como 'lente' para contextualizar os indicadores do lúdico no contexto coral: prazer funcional, desafio, possibilidades, dimensão simbólica e expressão construtiva. Tais indicadores foram apontados a partir de atividades realizadas no ensaio e que consolidam e validam o lúdico no canto coral com crianças.

As características do coro infantil, no qual os jogos e as brincadeiras foram inseridos, fazem a diferença no processo da aprendizagem. O trabalho do coro infantil gera a oportunidade de vivenciar uma aprendizagem coletiva, de trocas - que não deixam de ser colaborativas, e definidas pela capacidade de compartilhar conhecimentos significativos em diferentes níveis e formas de participação, proporcionam as crianças o desenvolvimento de suas habilidades musicais de maneira efetiva e divertida.

Um ensaio lúdico é o momento em que a educação musical é sintetizada por meio de jogos e brincadeiras que são aplicados aos exercícios de técnica vocal e estudo do repertório. Das muitas reflexões, defende-se que a atividade de técnica vocal quando relacionada à prática do repertório pode contribuir significativamente no resultado do trabalho. Tal integração é

fundamental segundo Figueiredo (1990), sendo que “os exercícios podem ser extraídos do repertório ou devem ser aplicados a ele para que se estabeleça a relação da técnica com sua aplicação” (p. 77). Para tanto, percebe-se que a ludicidade só faz sentido se articulada com um planejamento sólido e bem organizado.

Evidentemente esse trabalho não esgota as pesquisas na área de coro infantil tomando a ludicidade como forma de trabalho. Um trabalho dessa natureza da mesma maneira que nos leva a algumas compreensões nos traz inúmeras perguntas, e são essas perguntas que me fazem querer prosseguir nesta pesquisa procurando novos caminhos e novas compreensões. O trabalho não responde completamente tudo que se possa pensar sobre o tema, devido à possibilidade de haver outras funções que possam ser referidas a ludicidade a partir de outras perspectivas. Daí a necessidade de novos estudos que verifiquem mais profundamente questões metodológicas do ensaio no coro infantil, questões de técnica vocal para crianças, formação dos regentes e também sobre o repertório específico para esta faixa etária.

Pretende-se por meio desta pesquisa contribuir com a área da Educação Musical e da Regência Coral e assim fornecer subsídios para a prática pedagógica dos regentes de coros infantis. Também se propõe advertir regentes e educadores musicais que trabalham com crianças para que avaliem frequentemente sua prática pedagógica, a fim de oportunizar de maneira eficiente, significativa e divertida a vivência musical em seus coros. Assim, finalizo meu trabalho com a certeza de que a ludicidade é um rico elemento para se compreender a maneira tão particular de ser criança e se revela no coro infantil como um espaço legítimo de aprendizagem musical. Saliento também, a nós – educadores musicais e regentes de coro infantil, sermos mediadores da vivência musical a muitas crianças por meio do ‘aprender brincando’. Da mesma forma, convicta quanto aos benefícios das inserções lúdicas no coro infantil, reitero o desejo de aprofundar e ampliar as discussões e reflexões sobre essa temática, com o intuito de que novas metodologias de ensino a partir da ludicidade na prática do canto coral com crianças sejam criadas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucila. **Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ANDRADE, Margaret Amaral de. **Avaliação em execução musical: estudo sobre critérios utilizados por regentes de grupos corais escolares.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

ARANTES, Valéria. **Jogo e projeto: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

ARAÚJO, Rosane. Os saberes norteadores da prática docente de professores de piano. *In: Encontro Nacional da Abem. Anais...* Associação Brasileira de Educação Musical: Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/71Rosane%20Cardoso%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf> Acesso em: 07 de abril de 2014.

BELLOCHIO, Cláudia. **O canto coral como mediação ao desenvolvimento sócio-cognitivo da criança em idade escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 1994.

\_\_\_\_\_, Cláudia. Saberes docentes do educador musical. *In: Encontro Nacional da Abem. Anais...* Associação Brasileira de Educação Musical: Florianópolis, 2003. Disponível em: [http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM\\_2003.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf) Acesso em: 8 abril de.2014

BEYER, Esther. Os Múltiplos Caminhos da Cognição Musical: Algumas reflexões sobre o seu desenvolvimento na primeira infância. *In: Revista da ABEM.* Junho, 1996, no. 3.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Alegre: Porto, 1994.

BRITO, Teca . **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_, Gilles. **Brinquedos e companhia**. Trad. Maria Alice A. Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Ana Yara. Técnica Vocal. In: **Canto Canção Cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

CARTOLANO, Ruy. **Regência: coral, orfeão, percussão**. 3 edição. Irmãos Vitale, Brasil, 1968.

CELY, E. B. Brinquedoteca espaço lúdico de educação e lazer. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 125-127.

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.

COELHO, Helena. **Técnica vocal para coros**. São Leopoldo, RS: Sinodal, 1999.

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

CRUZ, Gisele. In: **Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

D<sup>o</sup> ASSUMPÇÃO JÚNIOR, José Teixeira. O regente de coro: educador e artista. In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. **Anais...** Rio de Janeiro: Programa de Pós Graduação em Música, UNIRIO, nov. 2010.

DELALANDE, François. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet/Chastel, 1984.

DIAS, Leila. **Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso**, RS, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa / Antônio Houaiss e Mauro de Salles Villar, elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p. 6-49.

FIGUEIREDO, Sergio. **O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1990.

FONTEERRADA, Marisa. In: **Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FUCCI AMATO, Rita. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical**. *Opus*, Goiânia, v.13, n1, p. 75-96, 2007.

\_\_\_\_\_, Rita. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. In: **Revista da ABEM**. Março, 2008, no. 19.

\_\_\_\_\_, Rita de Cássia Fucci. **A voz do líder: arte e comunicação nos palcos da gestão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FUCCI AMATO, Rita; AMATO NETO, João. Regência Coral: organização e administração do trabalho em corais. In: **Anais. XVII Congresso nacional da ANNPPOM – Práticas interpretativas**. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: [http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/praticas\\_interpretativas/pratint\\_RCF\\_Amato\\_JAmatoNeto.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/praticas_interpretativas/pratint_RCF_Amato_JAmatoNeto.pdf). Acesso em: 19 de março de 2014.

GALIZIA, Fernando; AZEVEDO, Maria; HENTSCHE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. In: **Revista da ABEM**. Março, 2008, no. 19.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GODOY, Vanilda. Educação Musical Coral. In: **16º Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina**. Anais: Campo Grande: ABEM 2007.

GUIMARÃES, Maria Aparecida Baldin. **O canto coletivo na educação infantil e no ensino fundamental**, SP, 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HENTSCHE, Liane. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: **Encontro Nacional da ABEM**, 10, 2001, Uberlândia - Anais. Porto Alegre: ABEM, 2001, p. 67 – 74.

HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane (Org.). **Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOLY, Ilza. In: **Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

\_\_\_\_\_, Ilza. Educação e Educação Musical: Conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: Hentschke, L.; Del Ben, L. (org.). **Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedo e brincadeira usos e dignificações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 23-40.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical**. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, 2000

LAKSCHEVITZ, Elza. Entrevista. In: **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Org. Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de estudos de Música Coral / Oficina Coral, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Maria José Chevitaress de Souza. **O Canto Coral Como Agente de Transformação Sociocultural nas Comunidades do cantagalo e Pavão-Pavãozinho: Educação para Liberdade e Autonomia**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

MACEDO, Lino. **A dimensão lúdica nos processos de aprendizagem**. FOLHA Educação, v.20, p.6-7, março/abril 2003.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana. Lúcia. S; PASSOS, Norimar. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino. Jogo e Projeto: irredutíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, V. A. (org.). **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (org.). **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MACIEL. **Canto coral infantil: dinâmica e expressão como elemento técnico e estético**. 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

MATEIRO, Teresa. Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. In: **Revista Arte Online**, V. 2. UDESC, SC, 1999. Disponível em:

[http://www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm). Acesso em 04/02/2014

MATIAS, Raíssa; ABRANTES, Rosana. Como fazer um coral infantil feliz. In: **XIV Encontro Anual da ABEM** – Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Projetos/09Ra%C3%ADssa%20Bisinoto%20Matias%20e%20Rosana%20Abrantes.pdf> Associação Brasileira de Educação Musical. Belo Horizonte, 2005. Acesso em: 07 de abril de 2014.

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

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1998.

NASCIMENTO, E. L. O papel do jogo lúdico e das brincadeiras na educação musical para crianças de 5 a 11 anos. In: **XIII encontro Regional da ABEM Sul**, 2010, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: Centro Universitário Metodista – IPA, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Cleodiceles. **A prática do canto coral infantil como processo de musicalização**, SP, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OLIVEIRA, Francismara; BRAZON, Fernanda (Orgs). **(Re) Significando o lúdico: Jogar e brincar como espaço de reflexão**. Londrina: EDUEL, 2009.

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

\_\_\_\_\_, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

\_\_\_\_\_, Jean. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_, Jean et al. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis necessários na criança.** Porto Alegre: Artmed, 1985. V.1.

\_\_\_\_\_. Jean et al. **O possível e o necessário: evolução dos possíveis necessários na criança.** Porto Alegre: Artmed, 1986. V.2.

RAO, Doreen. **We will sing.** USA: Boosey & Hawkes, Inc., 1993.

ROCHA, Carmem Maria Mettig. **Educação Musical: “método Willems”;** **minha experiência pessoal,** Salvador, Faculdade de Educação da Bahia. FEBA, 1990.

ROMANELLI, Guilherme. **A música que soa na escola: ensino etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_, Guilherme. Brincando com os sons. A música como instrumento de ludicidade para a criança. In: **Revista Aprendizagem.** Pinhais: Editora Melo, 2010.

ROMANELLI, Egídio; ROMANELLI, Berenice; ROMANELLI, Guilherme. **A Escola Criativa: um diálogo entre neurociências, artes visuais e música .** Curitiba: Melo, 2010.

RUDOLF, Max. **The Grammar of Conducting.** New York. Schirmer Books, 1950.

SANTOS, Maria. **Lúdico: isto é sério? Uma constatação sobre as experiências lúdicas das crianças.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 1991.

SANTOS, Najla. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental: um estudo na cidade de Florianópolis.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SCHIMITI, Lucy. In: **Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil.** São Paulo: SESC, 1997.

\_\_\_\_\_, Lucy. Regendo um coro infantil: reflexões, diretrizes e atividades. In: **Revista Canto Coral**. ABRC, Associação Brasileira de Regentes de Coros, Goiânia, nº1, 2003.

SESC São Paulo. **Canto, Canção, Cantoria: como montar um coral infantil**. São Paulo: SESC, 1997.

SEVERINO, Antonio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Gina. **Coro infantil: educação musical e ecologia social a partir das idéias de Koellreutter e Guattari**. Dissertação (Mestrado em Música). Rio de Janeiro: Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2003.

\_\_\_\_\_, Gina. **Coro Infantil: uma proposta ecológica**. Serra: Companhia Siderúrgica de Tubarão, 2006.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. In: **Simpósio Paranaense de Educação Musical**, 7, 2000, Londrina. *Anais*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000a, p.137 – 146.

\_\_\_\_\_, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música, 2000b.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, R.M.M. Brinquedos e brincadeiras um programa de ação cultural latino-americano. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 128-131.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

UTSUNOMYA, Mirian. **O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, 2011.

VERTAMATTI, Leila Rosa. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil - um estudo de repertório inserido numa nova estética**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

\_\_\_\_\_, Leila. **Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

VIANNA, Gisele. **Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades**. Dissertação (Mestrado). 2003.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO PILOTO ENTREVISTA COM REGENTES

APÊNDICE 2 - ROTEIRO ENTREVISTA COM REGENTES

APÊNDICE 3 - ROTEIRO PILOTO PARA OBSERVAÇÃO DOS ENSAIOS DOS  
COROS INFANTIS

APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DOS ENSAIOS DOS COROS  
INFANTIS

## APÊNDICE 1 - ROTEIRO PILOTO ENTREVISTA COM REGENTES

### 1 - IDENTIFICAÇÃO

1.1– Nome:

1.2– Contato:

1.3E-mail:

### 2 – FORMAÇÃO

2.1- Como aconteceu sua aprendizagem musical? (na infância, adolescência, na graduação, em escolas de música, em cursos de formação continuada – especifique)

2.1.1 - Qual sua formação superior em música? (qual curso de graduação fez e onde?)

2.2- Possui curso de pós-graduação? Especifique.

2.3– Você ainda participa de cursos na área? Quais?

### 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CORO

3.1 - Há quanto tempo rege coro infantil?

3.1.1 – Quais são suas experiências com canto coral anteriores ao coro infantil atual?

3.2- Qual é a relação entre sua formação profissional e sua atuação como regente de coro infantil?

3.3 - Quais são os motivos que te levam a se dedicar ao trabalho com coro infantil?

3.4 - Você identifica alguma habilidade e/ou competência imprescindível para o regente de coro infantil? Qual (is)? Por quê?

3.5 – Em quais locais essas competências ou habilidades podem ser desenvolvidas/aprendidas?

### 4 – A CONDUÇÃO DO TRABALHO CORAL

4.1 – Você planeja seus ensaios? Quais são as atividades principais e como distribui o tempo para a realização delas?

4.2 - Qual critério de escolha do repertório?

4.3 – Você utiliza atividades lúdicas na atividade de regência coral? Por quê?

4.3.1 – Caso afirmativo, como essas atividades são integradas ao ensaio?

4.3.2 – O que percebe quando utiliza recursos lúdicos nos ensaios? (reação das crianças, envolvimento, aprendizado, etc...)

Você tem mais algum comentário que acha importante?

AGRADECIMENTOS

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO ENTREVISTA COM REGENTES

### 1 - IDENTIFICAÇÃO

2.4– Nome:

2.5– Contato:

2.6- E-mail:

### 2 – FORMAÇÃO

2.1- Como aconteceu sua aprendizagem musical? (na infância, adolescência, na graduação, em escolas de música, em cursos de formação continuada – especifique)

2.1.1 - Qual sua formação superior em música? (qual curso de graduação fez e onde?).

2.2- Possui curso de pós-graduação? Especifique:

2.4– Você ainda participa de cursos na área? Quais?

### 3 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO CORO

3.1 - Há quanto tempo rege coro infantil?

3.1.1 – Quais são suas experiências com canto coral anteriores ao coro infantil atual?

3.2- Qual é a relação entre sua formação profissional e sua atuação como regente de coro infantil?

3.3 - Quais são os motivos que te levam a se dedicar ao trabalho com coro infantil?

3.4 - Você identifica alguma habilidade e/ou competência imprescindível para o regente de coro infantil? Qual (is)? Por quê?

3.5 – Em quais locais essas competências ou habilidades podem ser desenvolvidas/aprendidas?

### 4 – A CONDUÇÃO DO TRABALHO CORAL

4.1 – Você planeja seus ensaios? Quais são as atividades principais e como distribui o tempo para a realização delas?

4.2 - Qual critério de escolha do repertório?

4.3 – Você utiliza atividades lúdicas na atividade de regência coral? Por quê?

4.3.1 – Caso afirmativo, como essas atividades são integradas ao ensaio?

**4.3.2 – Você poderia dar um exemplo de atividade lúdica durante os ensaios?**<sup>50</sup>

4.3.3 – O que percebe quando utiliza recursos lúdicos nos ensaios? (reação das crianças, envolvimento, aprendizado, etc...)

**4.3.4 – O que é ludicidade para você?**

Você tem mais algum comentário que acha importante?

AGRADECIMENTOS

---

<sup>50</sup> As questões em negrito foram acrescentadas depois de aplicado o roteiro piloto integrando e finalizando o roteiro de entrevistas.

### APÊNDICE 3 - ROTEIRO PILOTO PARA OBSERVAÇÃO DOS ENSAIOS DOS COROS INFANTIS

Regente e o coro:

Telefone –

E-mail –

Formação –

Coral:

Média de idade dos integrantes do seu coro infantil:

Data da observação:

Duração do ensaio:

Horário oficial –

Horário efetivo de início e término –

Número de crianças no dia da observação:

(Número de faltantes – )

Ensaio:

1) PLANEJAMENTO DE ENSAIO:

- a. Fica claro que existe um plano de ensaio?
  - i. É possível identificar brincadeiras no plano?
  - ii. Existe uma ordem de atividades?
- b. Repertório

2) ENSAIO PROPRIAMENTE DITO:

- a. Aspectos comunicativos
  - i. Tom de voz; clareza, intencionalidade ...
- b. Didática na condução do ensaio
  - i. Utilização dos recursos didáticos (uma batuta com um nariz de palhaço na ponta; um quadro pautado, uma gravação ouvida etc. etc)
- c. Existe a inserção de aspectos lúdicos no ensaio?
  - i. As atividades lúdicas têm relação com o repertório ensaiado?

3) APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS:

- a. Verifica-se a dimensão lúdica na aprendizagem das crianças a partir das seguintes qualidades? – citadas por Lino de Macedo
  - 4.1) ter prazer funcional;
  - 4.2) ser desafiadora;
  - 4.3) criar possibilidades ou dispor delas;
  - 4.4) possui dimensão simbólica;
  - 4.5) expressam-se de modo construtivo ou relacional.

Atuação das crianças:

Interesse e concentração –

Participação (resposta às atividades)

## APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DOS ENSAIOS DOS COROS INFANTIS

### Regente e o coro:

Telefone –  
E-mail –  
Formação –

### Coral:

Média de idade dos integrantes do coro infantil:

### Data da observação:

### Duração do ensaio:

Horário oficial –

Horário efetivo de início e término –

Número de crianças no dia da observação:  
(Número de faltantes – )

Ensaio: a partir das qualidades descritas abaixo citadas por Lino de Macedo sobre a dimensão lúdica, qual (is) são observadas durante o ensaio?

#### 4) TER PRAZER FUNCIONAL:

- É possível identificar brincadeiras no ensaio?
- Existe uma ordem de atividades?

#### 5) SER DESAFIADORA:

- Fica claro que existe um plano de ensaio?
- As atividades lúdicas têm relação com o repertório ensaiado?
- Repertório trabalhado

#### 6) CRIAR POSSIBILIDADES OU DISPOR DELAS:

- Aspectos comunicativos
- ✓ Tom de voz; clareza, intencionalidade ...

- Didática na condução do ensaio
- ✓ Utilização dos recursos didáticos (uma batuta com um nariz de palhaço na ponta; um quadro pautado, uma gravação ouvida etc. etc)

#### 7) POSSUIR DIMENSÃO SIMBÓLICA:

- Nota-se que as crianças transportam para suas realidades as experiências vividas no coro?
- É possível notar que elas têm consciência de sua participação no coro? (algo a mais que transcenda o ato de cantar...)

#### 8) EXPRESSÃO CONSTRUTIVA:

- Existe um “produto” final com a utilização de aspectos lúdicos durante o ensaio? (por exemplo: a ludicidade está presente nos ensaios porque o estilo do repertório influencia...)
- É possível perceber a construção de ideias musicais práticas por meio de inserções lúdicas no ensaio?

#### Atuação das crianças:

Interesse e concentração –

Participação (resposta às atividades) –

Cumprimento e despedida do ensaio (para verificar os laços afetivos entre as crianças e a regente e entre as crianças do coro) -