

ARIANE LEONI RIBAS
GRR20176879

**UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE
O ENSINO DO CANTO POPULAR E MOTIVAÇÃO**

Monografia apresentada à disciplina OA895 - Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito parcial à conclusão do Curso de Licenciatura em Música - Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA
2022

AGRADECIMENTOS

À minha família, minha mãe e meu pai que sempre me apoiaram durante minha trajetória e me incentivaram a seguir meus sonhos desde a minha primeira aula de canto. Meu amor e gratidão a vocês.

À minha noiva, que me apoiou desde o vestibular até o momento de finalização do curso, sem nunca soltar a minha mão. Por sempre me apoiar nos momentos difíceis, me incentivar a seguir em frente e apoiar meus sonhos. Meu amor e gratidão.

Aos meus amigos: Aline Paula dos Santos, Lucas Chevalier, Mikaelly da Silva, Thais Silveira, João Francisco Garmatter e Vagner Mizael Andreata. Obrigada por estarem comigo nessa trajetória, por todas as risadas e choros que compartilhamos juntos. Obrigada por me apoiarem e estarem sempre ao meu lado. Vocês estão no meu coração para sempre.

Ao professor Rafael Ferronato pela orientação deste trabalho e por todo o conhecimento transmitido durante o curso. Obrigada por me ensinar a musicalização e todo o conhecimento necessário: sem as matérias que realizei não teria conseguido elaborar as estratégias presentes nesse trabalho. Ao professor, meu carinho e admiração.

À professora Rosane Cardoso de Araújo pela orientação deste trabalho e da iniciação científica, que me auxiliaram muito em meu processo de desenvolvimento como professora e pesquisadora. Obrigada por todos os ensinamentos, carinho e dedicação transmitidos durante o curso, por ser um exemplo de quem eu quero ser como professora. À professora, meu carinho e admiração.

Aos professores que integraram a banca de qualificação e defesa, obrigada pelas sugestões e correções que corroboraram com este trabalho.

Aos meus professores de canto Deyse Schultz e André Barroso, que me ensinaram e me guiaram no caminho do canto e da pedagogia vocal.

À Universidade Federal do Paraná por ter me fornecido todo o conhecimento, auxiliado no meu processo de desenvolvimento profissional e pela vivência adquirida.

Ao corpo docente de música por todo o conhecimento, vivência e suporte durante o curso. Gratidão e todo meu carinho aos professores e membros do Deartes.

RESUMO

O canto popular é definido por abranger as técnicas e características da música popular em todos os seus estilos. O canto para crianças é um tema em escassez no Brasil, cercado por mitos e discussões entre os professores. Considerando a complexidade desta modalidade de canto e seu recente estudo, questiona-se: como o professor pode utilizar de estratégias para desenvolver a técnica, expressão e motivação de seus alunos de canto popular infantil? O objetivo geral deste projeto foi investigar, por meio de um estudo autoetnográfico, estratégias que podem motivar alunos em aulas de canto popular. Os objetivos específicos foram: a) relatar estratégias de motivação que podem favorecer a aprendizagem do canto popular infantil; b) refletir sobre especificidades do canto popular e sobre elementos que podem desmotivar e motivar os estudantes desta modalidade de ensino. A fundamentação teórica foi elaborada com dois enfoques específicos, considerando os dois temas aqui estudados - motivação e canto popular. A metodologia empregada foi a autoetnografia, realizada no ano de 2021, no contexto de ensino do canto popular para crianças. Os resultados desse estudo indicaram que os processos de ensino analisados por meio de um estudo autoetnográfico trazem sugestões viáveis para o uso de estratégias no ensino do canto popular e para eventual falta de motivação discente infantil.

Palavras-chave: motivação, canto popular, estratégias, autoetnografia.

ABSTRACT

Popular singing is defined as encompassing the techniques and characteristics of popular music in all its styles. The teaching of singing to children is a theme surrounded in myths in Brazil and discussed by teachers. Aware of the complexity of this singing modality, the question is: how do singing teachers use themselves to develop a technique, expression and motivation of their popular singing child students? The general objective of this project was to investigate, through an autoethnography, strategies that can motivate students in popular singing classes. The specific objectives were: a) to report on motivation strategies that can favor the learning of popular children's singing; b) to reflect on the specificities of popular singing and on elements that can demotivate and motivate students in this teaching modality. The theoretical foundation was elaborated with two specific approaches, considering the two themes studied here - motivation and popular singing. The methodology used was autoethnography, carried out in 2021, in the context of teaching popular singing to children. The results of this study indicated that the teaching processes analyzed through autoethnography bring viable suggestions for the use of strategies in the teaching of popular singing and for an eventual lack of motivation on the part of the student.

Keywords: motivation, popular singing, strategies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Gráfico comparativo da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi	05
FIGURA 2 – Contínuum de autodeterminação proposto pela teoria da autodeterminação	08
FIGURA 3 - Músculos da Laringe	21
FIGURA 4 - Slide 1 da atividade com o tema da série “Dó, Ré e Mi”	27
FIGURA 5 - Slide 2 da atividade com o tema da série “Dó, Ré e Mi”	27
FIGURA 6 - Slide 1 com tema de natal	28
FIGURA 7 - Slide 2 com tema de natal	28
FIGURA 8 - Slide da aluna B	29
FIGURA 9 - Slide do irmão do Jorel	29
FIGURA 10 - Slide <i>bocca chiusa</i>	31
FIGURA 11 - Slide de Halloween	32
FIGURA 12 - Slide de incentivo	35
FIGURA 13 - Música da Matemática-parte 1	36
FIGURA 14 - Música da Matemática-parte 2	37
FIGURA 15 - Bingo das palavras	39
FIGURA 16 - Jogo da percepção musical 1	40
FIGURA 17 - Jogo da percepção musical 2	41
FIGURA 18 - Jogo da percepção musical 3	41
FIGURA 19 - Tabela de Marconi Araújo	43

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Planejamento geral das aulas no início.....	19
TABELA 2 - Caracterização dos alunos	21

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 MOTIVAÇÃO	04
2 CANTO POPULAR	10
3 METODOLOGIA	14
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	16
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	16
4 RESULTADOS	18
4.1 DESCRIÇÃO DAS AULAS	18
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS QUE PARTICIPARAM DAS AULAS	20
5 ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS	23
5.1 AS DIFERENÇAS ENTRE CANTO PARA CRIANÇAS E ADULTOS	23
5.2 A UTILIZAÇÃO DA HISTÓRIA COMO ELEMENTO MOTIVACIONAL.....	25
5.3 A EXPRESSIVIDADE RELACIONADA AOS EXERCÍCIOS DE AQUECIMENTO CORPORAL E VOCAL	29
5.4 INCENTIVOS DURANTE AS AULAS	33
5.5 O CANTO COMO MOTIVAÇÃO PARA A ESCOLA	35
5.6 O PAPEL DA FAMÍLIA E A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA	38
5.7 OS TERMOS DE CANTO NA AULA PARA CRIANÇAS	42
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	47

INTRODUÇÃO

A voz é definida por Johan Sundberg (2018) como um som que está associado às pregas vocais em vibração e ao efeito do trato vocal (cavidades faríngea e oral) sobre o som produzido na laringe. Ela é utilizada quando falamos e cantamos, envolvendo a movimentação de diversos articuladores como lábios, mandíbula, entre outros. Primeiramente, para a produção da voz, o ar é inspirado, indo até os pulmões e na expiração esse fluxo de ar flui pela laringe, atingindo as pregas vocais que vibram e fazem o som ecoar pelo trato vocal (SUNDBERG, 2018, p.19). O trato vocal é responsável por alterar as características acústicas da voz, mudando seu timbre por meio das articulações. Logo, a voz é consequência da interação entre o sistema respiratório, a laringe, a faringe e as cavidades faríngea, oral e nasal. Esse processo tem objetivos e relações diferentes no canto e na fala (p.20).

No canto existem várias técnicas que se referem a determinado estilo de escola. No estudo do canto lírico, por exemplo, pode-se citar a escola italiana, alemã e francesa. Mário de Andrade (1989) define uma escola como um conjunto de elementos de determinado tipo de canto lírico. Além desses elementos, estão presentes suas crenças e história desse estilo (*apud*. MANGINI e SILVA, p.215).

O termo escola de canto significa, porém, muito mais do que um simples método de técnica vocal. É o resultado da aplicação de uma determinada doutrina, do acúmulo de preceitos técnicos e estéticos claramente definidos por meio de uma sólida experiência prática na arte do canto (HERBERT-CAESARI, 1977, p.1-7 *apud*. MANGINI e SILVA, p. 215).

O canto popular, segundo Alexei Alves de Queiroz (2009, p.15), apesar de inserir vários sub-gêneros dentro de seu nome, é definido por abranger as técnicas e características da música pop em todos os seus estilos dentro da indústria, ou seja, o termo “canto popular”, no âmbito deste estudo refere-se ao canto vinculado à prática da música pop. Sendo assim, acaba abrangendo músicas nas quais o conteúdo verbal é muito significativo para a utilização da expressividade, fornecendo uma conexão com o público que ouve esse estilo.

O ensino de canto popular deve abranger em seu conteúdo, as técnicas específicas para os estilos considerados populares. Justamente por essa imensa quantidade de estilos dentro do canto popular, muitos professores ministram suas aulas com base em informações que foram aprendidas oralmente e que muitas vezes não solucionam os problemas de seus alunos. A falta de referências de métodos para aula de canto popular é outro fator que corrobora para a má atuação de professores nessa área, diferente do canto usado para a ópera, por exemplo, no qual já existem teorias suficientemente consagradas (QUEIROZ, 2009, p.15). Nesse viés, os alunos acabam cantando sem conseguir a sonoridade desejada, realizando técnicas de forma prejudicial à sua saúde e perdendo a motivação para seguir as aulas com os professores.

A palavra motivação vem do verbo latino *Movere*, que por sua vez veio de *motivum*, do latim que significa motivo. A definição de motivação, segundo José Aloyseo Bzuneck (2004, p.9) é aquilo que move o indivíduo, coordenando suas ações, fazendo com elas se modifiquem ou permaneçam iguais. Um aluno motivado terá mais vontade de aprender e isso influenciará em como ele se comportará durante as aulas e fora delas, quando estiver estudando e como ele traçará seus objetivos para atingir o que deseja e a partir disso, estabelecer novas metas. A motivação influenciará nas escolhas que o aluno tomará para atingir seu objetivo, por exemplo, fazer o exercício de canto passado pela professora buscando atingir outro nível de técnica vocal. Ao realizar uma atividade com esse foco, o aluno estará priorizando a atividade de alguma forma, colocando um investimento pessoal na atividade, como afirmam Martin L. Maehr e Heather A. Meyer (1997 *apud*. BZUNECK, 2004, p. 10). Em longo prazo, a motivação do aluno afetará sua persistência para continuar com as aulas, mesmo apesar de dificuldades, erros ou qualquer outro obstáculo ele irá permanecer e, dessa forma, evoluir em sua aprendizagem (BZUNECK, 2004, p.10).

A motivação então, se mostra como fator importante para a aprendizagem do aluno e sua evolução nas aulas de canto. Para estudar quais são os fatores psicológicos que influenciam na aula de canto, esse trabalho explorou a motivação como teoria base para investigar aspectos que continuam a mover os estudantes a cantar e quais são os fatores negativos que podem desmotivá-los a continuar nessa atividade. Os alunos que acabam desistindo das aulas de canto popular podem estar desmotivados por diversas razões. Vale ressaltar que nem sempre a falta de interesse ou a indisciplina do aluno é um sinal de desmotivação. Deborah Stipek (1993 *apud*. BZUNECK, 2004, p.14) explica que alguns professores acabam generalizando chamando alunos de desmotivados quando, na verdade, existem vários fatores que podem gerar a impressão de um aluno desmotivado.

Stipek (1993) alerta para as dificuldades de se identificar, nas situações concretas, qual é o aluno que sofre de problemas de motivação e de que problema. Existem muitos alunos que parecem estar muito atentos em classe, quando sua mente está realmente ocupada com assuntos totalmente estranhos. Certos comportamentos desejáveis na sala de aula e até um desempenho escolar satisfatório podem mascarar sérios problemas motivacionais, enquanto que um mau rendimento em classe pode, às vezes, não ser causado simplesmente por falta de esforço, ou seja, por desmotivação (BZUNECK, 2004, p.14).

A motivação pode ser extrínseca ou intrínseca, ou seja, o aluno pode demonstrar interesse genuíno e espontâneo pela aula de canto, que quando executada gerará a ele satisfação apenas por sua participação e pode desenvolver uma motivação que tem um objetivo externo: o aluno almeja uma nota, uma recompensa, seja ela material ou social que é externa à atividade. Quando a motivação é gerada por fatores externos, a aprendizagem do aluno é menos efetiva

comparada a uma experiência de motivação intrínseca (GUIMARÃES, 2004, p.46 *apud*. ARAÚJO, p.114). Então, para o professor proporcionar e direcionar uma aprendizagem mais efetiva, ele deve manter em seus estudos como motivar seus alunos.

Ao considerar todo esse contexto exposto, o objetivo geral deste trabalho foi investigar, por meio de um estudo autoetnográfico, estratégias que podem motivar alunos em aulas de canto popular infantil. Os objetivos específicos foram: a) refletir sobre estratégias de motivação que podem favorecer a aprendizagem do canto popular infantil; b) refletir sobre especificidades do canto popular e sobre elementos que podem desmotivar e motivar os estudantes desta modalidade de ensino.

A justificativa para este estudo reside na ideia de que ao analisar, por meio da autoetnografia, como motivar alunos a continuarem estudando o canto popular e quais as estratégias empregadas durante as aulas podem ser relevantes e aplicáveis em outros contextos, é possível auxiliar outros professores de canto popular para crianças em suas práticas, além de contribuir para o crescimento dos estudos específicos da área do ensino do canto popular infantil.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos, sendo dois de fundamentação teórica, um sobre a metodologia e o último sobre a apresentação dos dados. A monografia é encerrada com as considerações finais. Os capítulos da fundamentação teórica foram divididos em motivação, no qual foram abordados os estudos sobre motivação essenciais para este trabalho e canto popular, no qual são introduzidos conceitos e pesquisas importantes sobre o canto popular. O capítulo de metodologia buscou descrever os principais procedimentos para realização do estudo autoetnográfico. O último capítulo traz a apresentação dos dados coletados fazendo relações com elementos das teorias de motivação. Por fim, nas considerações finais, foram apontados os principais resultados e considerações e a proposta de uma pesquisa que corrobore com a continuidade deste estudo, envolvendo a motivação e o canto popular.

1 MOTIVAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, diversas áreas do conhecimento tem estudado sua relação com a motivação. A intensa pesquisa psicológica nos anos oitenta causou um aumento na quantidade de abordagens e teorias, sejam elas, com foco nos fatores psicológicos da motivação ou no processo em si. No contexto escolar, Bzuneck (2004, p.15) explica que existem peculiaridades específicas deste ambiente, como o aumento das atividades de natureza cognitiva relacionada às disciplinas escolares. A falta de motivação aumenta conforme os níveis de dificuldade (os anos da escola), gerando alunos pouco interessados nas aulas e com pouco rendimento de aprendizagem, fato que muitas vezes leva à indisciplina, assunto muito discutido pelos professores (BZUNECK, 2004, p.15-17).

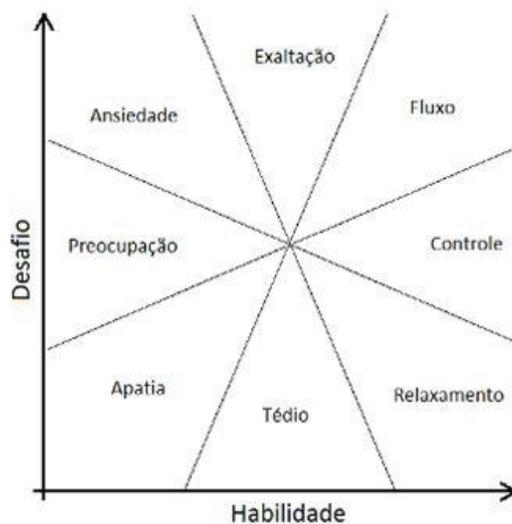
Nesse contexto, o professor de música é responsável por motivar e elaborar estratégias para prevenir que isso aconteça e o estudo da música proporciona resultados que contribuem nesse processo (ARAÚJO, 2010, p.111). A motivação na música é necessária para o aluno que tem que enfrentar desafios como treinar todos os dias e buscar a evolução por meio deste treino (ARAÚJO, 2019, p.41). Entretanto, deve-se notar que a dificuldade das atividades deve estar de acordo com o nível de aprendizagem do aluno, ou seja, não ser fácil a ponto de se tornar algo monótono, porém não ser difícil a ponto de se tornar frustrante. Logo, quando se trabalha música, os exercícios técnicos, de expressão e teoria devem ser pensados para atingir esses requisitos. Tornando isso parte da elaboração de suas aulas, com questionamento constante, o professor pode proporcionar ao aluno um ambiente mais propício para ocorrer o estado de fluxo.

Segundo Mihaly Csikszentmihaly (1992; 1999), o estado de fluxo pode ocorrer quando um aluno está realizando uma atividade totalmente imerso, com perda de noção do tempo, com muito foco e satisfação (*apud.* ARAÚJO, 2019, p.22). A teoria do fluxo está inserida no conceito de psicologia positiva e começou a ser desenvolvida na década de setenta pelo pesquisador, quando este estudava sobre os elementos que trazem felicidade ao ser humano (ARAÚJO, 2019, p.98). Para o estado de fluxo ocorrer a autoconsciência do aluno deve estar baixa e a dificuldade da atividade deve ser possível de ser superada, como já mencionado anteriormente. Ainda segundo o autor (1990), o estado de fluxo acontece por meio dos elementos afetivos que o indivíduo tem com a atividade. A atividade pode promover esse estado se a pessoa desenvolver habilidades específicas, com objetivos claros e tiver a possibilidade de conseguir enxergar seu resultado e, conseqüentemente, seu progresso (*apud.* Araújo, 2019, p.98 e 99).

Ao observar a figura abaixo, pode-se compreender como funciona a teoria do fluxo. Como já mencionado, existem dois elementos que devem ser levados em consideração: o nível de desafio da atividade e o nível de capacidade do aluno em realizar aquela atividade. Sendo o

nível de desafio o eixo y e o nível de habilidade o eixo x, pode-se observar que quanto mais próximo o nível de desafio estiver no zero, mais fácil irá ser, chegando ao ponto de ser entediante; e quanto mais alto o nível de desafio, maior o nível de ansiedade, apreensão e perplexidade. Entre esses dois extremos no eixo y está o nível de desafio que não é nem tão fácil a ponto de ser entediante, nem tão difícil a ponto de frustrar o aluno e fazer com que ele desista da atividade. O nível de desafio, então, está relacionado diretamente ao nível de capacidade do aluno, ao quanto ele é capaz de executar aquela tarefa com êxito. Quanto menor sua capacidade, mais difícil se tornará a tarefa e quanto maior a sua capacidade mais fácil será executar aquela tarefa chegando ao ponto extremo de ser fácil demais e gerar tédio, causando aborrecimento e frustração. Ou seja, o nível da atividade não deve estar em nenhum desses extremos, deve apresentar um nível de desafio que condiz com o nível de capacidade do sujeito, sendo um desafio mas possível de ser executado e que leve a um nível maior de aprendizado.

FIGURA 1 – GRÁFICO COMPARATIVO DA TEORIA DO FLUXO (Csikszentmihalyi, 1999).



Fonte: adaptado de Csikszentmihalyi, 1999

FONTE: Adaptado de Csikszentmihalyi (1999)

Na educação musical, Lori Custodero, é uma pesquisadora que estuda sobre o estado de fluxo infantil: em sua pesquisa, ela analisou a experiência do fluxo em crianças e criou os indicadores de fluxo, pois o método de Csikszentmihaly, *Experience Sampling Method* (ESM), não permitia uma avaliação em crianças pequenas (ARAÚJO, 2019, p. 99). Ela dividiu os indicadores em: autodesignação, na qual a criança iniciava uma atividade voluntariamente, autocorreção, na qual ela percebe um erro na atividade e corrige sem a interferência de um adulto e gesto deliberado, no qual a criança realiza uma ação de forma focada e muitas vezes exagerada, dentro da atividade proposta (ARAÚJO, 2019, p.100). Ainda de acordo com a autora (ARAÚJO,

2019) após estudar a experiência de fluxo por crianças em quatro ambientes de aprendizagens diferentes (bebês, crianças de dois anos em creches e crianças em idade escolar) com o método de Émile Jaques Dalcroze e o de violino Suzuki, concluiu que os comportamentos de fluxo estavam presentes em várias formas de ensino musical e que ele é influenciado pelo próprio desenvolvimento do indivíduo, do ambiente e do temperamento individual.

Dentro da música, temos o estudo do canto. O canto também pode ser influenciado por fatores físicos, ambientais e psicológicos. O fator físico diz respeito ao processo mecânico da voz, no qual o ar passa pelas pregas vocais produzindo um som que poderá passar por diversas mudanças pelos ressonadores vocais antes de sair. O fator ambiental, nesse caso, se refere a fatores como umidade e temperatura que afetam o corpo do cantor (GAINZA, 1988, p. 46 *apud*. JÚNIOR, 2015, p.6). Nos fatores psicológicos a motivação surge sendo responsável por fazer o cantor entrar em um contínuo movimento de ajuste e equilíbrio no qual o sujeito estabelece uma relação com a música, desenvolvendo-a e desenvolvendo suas habilidades dentro dela (JÚNIOR, 2015, p.7).

Como já mencionado, para a motivação ocorrer deve existir um equilíbrio entre fácil e difícil, logo, o professor é responsável por escolher os exercícios que irão favorecer a compreensão de um novo ajuste vocal levando em consideração ao nível de conhecimento do cantor e sua forma de aprendizagem. Por outro lado, o aluno tem motivações internas como, por exemplo, seu crescimento individual e motivações externas, como cantar em um casamento ou fazer aulas de canto para satisfazer outras pessoas como família e amigos.

Quando falamos de faixa etária a motivação externa se torna ainda mais importante para o desenvolvimento da técnica vocal em crianças visto que seus pais, familiares e escola poderão influenciar positivamente no processo de aprendizagem, contribuindo com o processo de internalização da motivação. A teoria da autodeterminação de Edward L. Decy e Richard M. Ryan foi desenvolvida a partir da década de setenta e tem como foco as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas e as condições favoráveis para que a motivação ocorra. Nesse viés, ela se baseia na satisfação da necessidade de autonomia, competência e de pertencimento. A necessidade de autonomia está relacionada à capacidade do indivíduo de se organizar e se liderar, vinculando essas ações ao seu desejo pessoal. A competência refere-se ao quanto o indivíduo consegue interagir de forma efetiva com o seu meio. Nesse sentido, algumas situações poderiam influenciar nessa competência como um elogio de um professor, que geraria uma sensação de competência maior, ou um julgamento negativo que afetaria de forma negativa na competência. A necessidade de pertencimento corresponde a quanto o aluno se sente como parte daquele meio, se se sente acolhido, consegue estabelecer bons vínculos com as pessoas e se tem maior sensação de segurança.

A teoria da autodeterminação, (Deci e Ryan, 2000) defende que a motivação pode ser compreendida pela busca da satisfação das necessidades psicológicas inatas como a autonomia, as competências e a necessidade de pertencimento (*apud.* ILARI e ARAÚJO, 2010, p.113 e 114). Conforme o apoio das pessoas a sua volta, a criança cresce mais facilmente como indivíduo e tem maior realização dessas necessidades (ILARI e ARAÚJO, p.118). Essas questões irão refletir no seu desenvolvimento psicológico, unindo processos de motivação intrínseca e extrínseca e, por consequência, em seu desenvolvimento vocal. Os autores ainda explicam que o indivíduo atribui as mudanças a sua volta a si mesmo, ou seja, uma criança que tem incentivo dos pais além de se sentir mais capaz terá a sensação de que a felicidade que está vendo foi causada por ela, o que aumentará, por sua vez, seu pertencimento àquele grupo de pessoas.

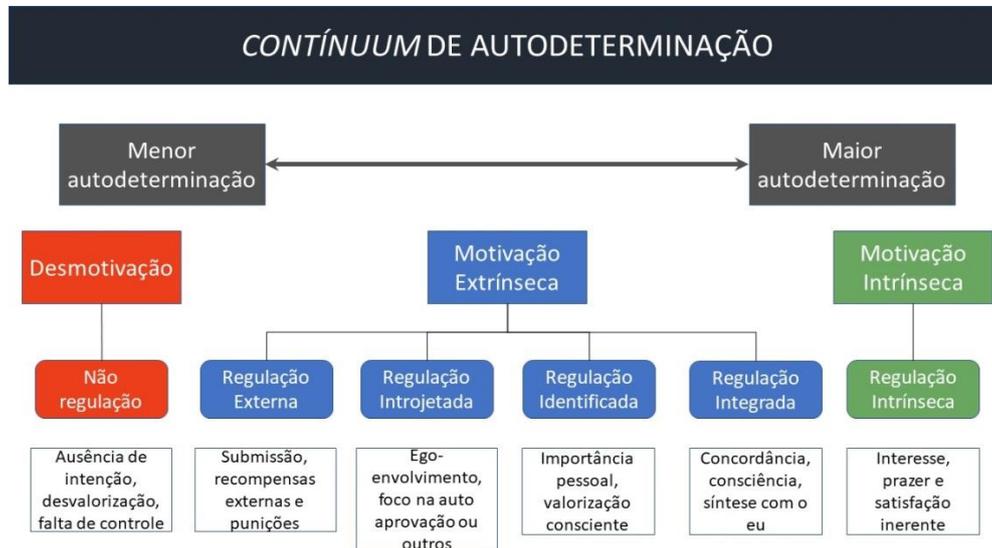
A motivação intrínseca pode ser aumentada quando existir a satisfação das necessidades de competência e autonomia e mais ainda se ele se sentir pertencente ao seu meio. Com a sensação de pertencimento o aluno se sente mais seguro para errar e lida melhor com as suas frustrações. Nesse sentido, é muito importante que o professor ofereça um ambiente confortável para o aluno errar, sem que ele se sinta julgado como inferior ou incapaz. O ambiente de ensino deve ser, então, um lugar onde essas necessidades possam ser atingidas e a forma como o professor conduzirá a aula influenciará na motivação do aluno, assim como as ações de outras pessoas de sua convivência.

A motivação extrínseca é caracterizada por uma ação que tem por objetivo um resultado externo ao comportamental. Para atingir esse objetivo pode-se utilizar de recursos como regulação externa, introjeção, indefinição e internalização. Este último, internalização, é essencial para a autonomia do sujeito visto que quanto maior for a internalização da motivação extrínseca, mais autonomia o aluno irá ter ao repetir suas ações. A teoria que defende esse papel da autonomia é a Teoria da Integração Organísmica que estuda a motivação extrínseca e suas propriedades (CERNEV, 2015, p.66). Com base nessa teoria, Deci e Ryan criaram o continuum da autodeterminação. O continuum contém dois extremos: a falta total de motivação e do outro a motivação intrínseca (total satisfação pessoal). No meio desses dos extremos estão as categorias da motivação extrínseca, relacionadas a internalização: externa, introjetada, identificada e integrada.

O quadro abaixo apresenta do lado esquerdo a menor autodeterminação e do lado direito a maior autodeterminação. Abaixo da autodeterminação está a desmotivação que se desmembra em não regulação. Entre a menor autodeterminação e a maior autodeterminação está a motivação extrínseca que se desmembra, nesta ordem, em: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Abaixo da maior autodeterminação está a

motivação intrínseca que se desmembra em regulação intrínseca. Cada uma das regulações tem uma descrição apresentada em baixo de cada uma delas.

FIGURA 2 - CONTÍNUUM DE AUTODETERMINAÇÃO PROPOSTO PELA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO



FONTE: (RYAN e DECI, 2000).

Nesse sentido, os incentivos externos na medida certa corroboram para a criança continuar realizando as aulas de canto e quando esse incentivo não existe, ou até mesmo a criança escuta que sua voz “não é boa para cantar” isso pode gerar danos graves na motivação da criança, que poderá desistir de tentar cantar perto de outras pessoas, gerando menor senso de competência e problemas como ansiedade de palco. Essas questões externas na infância influenciarão na motivação do adulto, que poderá ter maior dificuldade em realizar certos ajustes vocais caracterizados por um som de grande volume e cortante, por exemplo.

De acordo com esses incentivos externos, a crença do aluno sobre sua capacidade de cantar é modificada. A teoria da autoeficácia de acordo com José Aloyseo Bzuneck (2001) se refere a quanto o aluno acredita que ele pode executar uma tarefa com êxito (*apud*. ILARI e ARAÚJO, 2010, p.118). O nível de crença de autoeficácia do aluno afetará como ele irá lidar com seus treinos de canto, por exemplo, afinal se ele não acreditar que consegue realizar algum ajuste vocal isso afetará seu esforço e persistência para continuar estudando. Entretanto, a crença de autoeficácia não pode ser confundida com autoestima, e sim como um nível de motivação que tem por base uma carga afetiva no qual o aluno, por exemplo, iria basear suas ações não em suas competências, mas sim, no que ele acredita sobre si mesmo (ILARI e ARAÚJO, 2010, p.118). Esse nível de crença de autoeficácia influenciará em como o indivíduo se apresenta para outras

pessoas, como se relaciona com elas, como ele enxerga o que consegue ou não realizar, suas oportunidades, entre outros. Ou seja, a construção dessa crença tem origens sociais e pessoais, uma vez que ele age individualmente e coletivamente. Albert Bandura (2008) chama essa construção coletiva de eficácia coletiva e corresponde a noção que as pessoas naquele meio têm sobre suas capacidades de realizar tarefas. Nesse sentido, o autor cita a escola como uma das principais origens da eficácia coletiva visto que seu comportamento será moldado pelos colegas e professores em seu convívio (BANDURA, 2008, *apud*. ILARI e ARAÚJO, 2010, p.119).

Portanto, um bom desenvolvimento vocal depende de um professor motivado e um aluno motivado. Falando sobre o papel dos professores na motivação o pesquisador Bzuneck (2004, p.24) diz que o professor tem dois papéis: o primeiro de caráter remediador, no qual ele deve procurar resgatar a motivação de alunos que estão com a motivação distorcida de alguma forma. O segundo é de caráter preventivo e permanente, sendo responsável por incentivar e manter a motivação de seus alunos. Deste modo, no contexto do canto caberia ao professor utilizar seus conhecimentos de técnica vocal, expressão e percepção para manter a motivação do aluno e investigar outras questões fora a técnica vocal, incluindo em sua análise a psicopedagogia vocal.

2 CANTO POPULAR

A voz é definida por Johan Sundberg (2018) como um som que está associado às pregas vocais em vibração e ao efeito do trato vocal (cavidades faríngea e oral) sobre o som produzido na laringe. Ela é utilizada quando falamos e cantamos, envolvendo a movimentação de diversos articuladores como lábios, mandíbula, entre outros. Primeiramente, para a produção da voz, o ar é inspirado, indo até os pulmões e na expiração esse fluxo de ar flui pela laringe, atingindo as pregas vocais que vibram e fazem o som ecoar pelo trato vocal. O trato vocal é responsável por alterar as características acústicas da voz, mudando seu timbre por meio das articulações (SUNDBERG, 2018, p.19). Logo, a voz é consequência da interação entre o sistema respiratório, a laringe, a faringe e as cavidades faríngea, oral e nasal. Esse processo tem por objetivo e relações diferentes no canto e na fala (SUNDBERG, 2018, p.19, 20).

Na voz com qualidade de fala utilizamos uma sequência de sons pertencentes a nossa língua para comunicarmos uma mensagem, mas vale ressaltar que essa sequência não necessariamente precisa ser falada sempre da mesma forma. Por exemplo, a voz e seus hábitos de pronúncia serão influenciados pela região e/ou círculo social do indivíduo e pela idade que interfere fisicamente nas dimensões da voz (como a voz adulta e infantil) (SUNDBERG, 2018, p. 29). Já na voz cantada esses sons devem se adequar ao aspecto musical, utilizando diferentes ajustes vocais para, por exemplo, realizar uma nota específica ou um ajuste de filtro que envolve a mudança de articulações. Uma das maiores diferenças entre a voz falada espontânea e a cantada está na respiração, na respiração cotidiana o ar é inspirado e solto conforme a necessidade de comunicar uma mensagem, já na voz cantada a respiração ocorre de forma mais consciente e o ar é expirado de forma que possa realizar um timbre específico, modificando a pressão subglótica para condizer com o contexto musical (SUNDBERG, 2018, p.60 e 61).

Dentro do contexto musical é importante observar as diferenças entre o canto erudito e o popular. Essas duas palavras carregam diferenças que se referem ao contexto histórico e cultural de sua formação (MARIZ, 2016, p.119). O canto erudito está presente na ciência a mais tempo do que o popular e por isso, sua consolidação com o aparecimento de pedagogias se deu muito antes do que o popular. Segundo Adriana Noronha Piccolo (2006) o canto popular é caracterizado pela espontaneidade e tem uma menor sistematização da técnica, fazendo com que alguns professores adaptem o que conhecem do canto erudito para o popular (*apud.* MARIZ, 2016, p.8). É importante ressaltar que durante um bom tempo a música popular e a música folclórica eram consideradas pertencentes a um mesmo grupo, entretanto, alguns fatores a diferenciam. A popular é realizada com o objetivo de ser distribuída pelos meios tecnológicos e

inclui um ator conhecido, já a folclórica é transmitida oralmente e é baseada no anonimato (PICCOLO, 2003, p.5 e 6).

A criação musical, sua firmagem estética (sistematização dos sons em modos e escalas, com suas regras), sua transmissão (codificação dos sons em forma escrita ou não), e sua execução (instrumentos, técnica vocal e instrumental) vão ficando mais intrincados e sofisticados, formando um vocabulário musical esquematizado. A música tende a ser dividida entre *em dita* e popular (como na China, na antiga Pérsia, na Índia, em quase toda a Europa, etc). (...) A música erudita passa a ter um grau de sofisticação que pressupõe uma série de conhecimentos por parte não somente de seus autores e executantes, mas também de seus ouvintes, para sua máxima fluência (ABREU, 2001, p. 105 *apud.* PICCOLO, 2003, p.7).

O canto erudito tem em sua história a presença de diversas escolas de canto como a italiana, a alemã e a francesa. A escola de canto é definida por Mário de Andrade (1989) como um conjunto de elementos característicos do canto lírico (*apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.215). Entretanto, Herbert-caesari (1977) ressalta que a escola não é definida apenas pelo conjunto de técnicas, incluindo também suas doutrinas que foram estabelecidas por meio de uma sólida experiência no canto (*apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.215). A escola italiana é marcada pelo *bel canto* (canto belo ou floreado), caracterizado pelo legato, flexibilidade das dinâmicas e pela agilidade vocal utilizado nas composições de Claudio Monteverdi e Giulio Caccini. De forma que era comum a utilização de melismas e prezava-se pela homogeneidade do timbre durante a música (HOLLAND, 2008 *apud.* MANGINI e SILVA, 2013). Uma das técnicas fundamentais é a luta vocal (*lotta vocale*) ou apoio (*appoggio*), termos dados como sinônimos (MILLER, 2006 *apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.2015). Essa técnica engloba o conjunto do controle do sistema respiratório e de ressonância. Em relação à ressonância a escola italiana utiliza termos como voz de peito e voz de cabeça. Pois se acreditava que a voz de peito era produzida no peito e a voz de cabeça, na cabeça, entretanto a ciência revelou que as sensações de vibração no peito e na cabeça eram apenas um fenômeno acústico e que a voz, na verdade, era produzida nas pregas vocais. Richard Miller (2002) ainda aponta que tal princípio, o controle da respiração e a ressonância, resultam de uma única ação (*apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.215).

Enquanto a escola italiana é marcada pelo *bel canto*, a alemã é marcada por um canto sustentado e com variações de colorido vocal. Por ser o período de ascensão do Lied, a canção de câmara alemã, o canto exigia dos artistas grande lirismo para expressar os ideais alemães de subjetividade. Para isso, eles aderiram ao princípio de *tiefe Stellung der Kehle* ou abaixamento da laringe. Essa técnica ajuda a ampliar os espaços onde o som ressoa, proporcionando maiores variações de qualidade vocal, além de facilitar a passagem entre os registros vocais (HOLLAND, 2008, *apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p. 216). Miller (2011: 15) explica que esse ajuste consiste no abaixamento da laringe e no alargamento da faringe, resultando em um som com

vogais mais fechadas como o â. Outro princípio técnico é relacionado com o conceito de voz de cabeça italiana, *Kopfstimme* em alemão. Esse princípio envolve a suavização de notas agudas, utilizando uma voz de cabeça e evitando a voz mista, reduzindo a amplitude global da voz nessa região. Rachel J. Holland (2008) explica que ela é utilizada em trechos que apresentam a dinâmica pianíssimo e que fisiologicamente se refere a um fechamento glótico menos vigoroso com um apoio respiratório intensificado (*apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.216).

Já a escola francesa é caracterizada por uma nasalidade típica do idioma, produzida pelo rebaixamento do véu do palato, buscando pelo equilíbrio entre as ressonâncias bucal e nasal, gerando uma sonoridade específica e diferente. Em relação às crenças da escola, a respiração espontânea e a liberdade de movimentação da laringe (que ocorre ao movimentar a cabeça para trás) é incentivada (MANGINI e SILVA, 2013, p.216 e 217). Entretanto Miller (2002: 84) adverte que não se pode afirmar que todos os professores da escola francesa incentivem a elevação da laringe, mas que o gesto de levantar a cabeça acaba gerando essa posição (*apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.217). O autor ainda diz que em relação aos gestos, existe um elemento peculiar que é a careta utilizada para a execução das notas agudas (*la grimace de le chanteur*, em francês). Isso acontece devido à necessidade de se atingir as notas agudas com a laringe elevada, ressonância nasal e o método de respiração espontânea que exigem uma ampla abertura de boca (MILLER, 2006: 212 *apud.* MANGINI e SILVA, 2013, p.217).

Em relação a essas três escolas, as terminologias foram sendo modificadas até chegar ao ponto de serem consideradas jargões com significados mais ou menos precisos dentro da pedagogia vocal. Ao longo da história, esses jargões se tornaram mais complexos devido aos diferentes contextos no qual estavam inseridos. No Brasil, na época colonial, a influência da escola italiana era forte visto que o canto operístico e erudito estava sendo introduzido aos teatros, frequentados pela elite brasileira. Sendo assim, os termos utilizados vinham da escola italiana. Esse cenário só mudou quando na primeira metade do séc. XX foram introduzidos conhecimentos da escola alemã, francesa e russa, por cantores estrangeiros que vinham ao Brasil, fazendo com que os termos se misturassem (MARIZ, 2013, p. 3 e 4).

A partir de 1990, com a adoção do ensino de canto nas universidades estaduais e federais, ocorreu o crescimento da pesquisa sobre canto (QUEIROZ, 2009, p.30). Depois de 24 anos desde essa data, o mercado do canto popular brasileiro virou uma realidade já consolidada, com diversas universidades públicas que o oferecem dentro de seus cursos além do crescimento em diversas faculdades, escolas e conservatórios (QUEIROZ, 2013, p.71). Piccolo (2006) explica que devido às pedagogias novas descenderem das escolas, existem termos em ambas que são iguais, mesmo que tenham um sentido diferente e estejam em contextos diferentes (PICCOLO, 2006 *apud.* MARIZ, 2013, p.4)

Logo, se estabelece duas vertentes da voz dentro do meio do canto popular: uma que é relacionada às referências do melodismo europeu e das técnicas do canto erudito e outra ligada aos padrões da fala e suas entoações. Outra característica que marcou o canto popular foi a presença de cantores que influenciaram as gerações seguintes, que se baseavam na mesma estética, entretanto colocavam sua individualidade na música de acordo com cada fase da música popular (MARIZ, 2016, p.118). Joana Mariz (2013, p.5) explica que após 1841, quando Manuel Garcia II publicou o seu primeiro tratado sobre fisiologia do canto, as informações das novas pesquisas têm refletido na pedagogia vocal contemporânea. Atualmente a pedagogia vocal tem sido estudada por professores e cantores que trabalham junto com cientistas da acústica, da fonética e da fisiologia da voz cantada, resultando em inúmeros artigos científicos e novos métodos pedagógicos de canto popular. Logo, estabelece um cenário no qual os termos utilizados para o ensino de canto são discutidos em sua funcionalidade e didática (MARIZ, 2013, p.5 e 6).

Nesse sentido, para Piccolo, o professor deveria então buscar em sua aula utilizar de técnicas e termos que desprendessem da metodologia erudita, estimulando a semelhança com a música popular brasileira e o estudo dela, para, a partir do conhecimento desse estilo, criar sua individualidade. Outros autores como Elme (2015), Goulart (2003) e Machado (*apud.* Mariz, 2013) dizem que seu trabalho com os alunos deve se basear no popular, fugindo de modelos como os vocalizes da pedagogia erudita. Piccolo corrobora com essa afirmação ao dizer que o canto popular brasileiro apresenta técnicas distintas do canto lírico e de outros cantos populares de outras regiões, como o norte-americano, concluindo que deve ser ensinado de forma também específica (MARIZ, 2016, p.120-123). Nesse sentido, a pesquisadora Jeanie Lovetri diz que:

Até onde sabemos das pesquisas científicas, há diferenças [fisiológicas] no funcionamento das pregas vocais, na posição da laringe, na maneira como o ar é administrado, e, claro, na maneira como modelamos os sons das vogais, ou se você preferir, na maneira como usamos as ressonâncias [do trato vocal]. Então quase tudo é diferente. O nível em que essas diferenças acontecem depende do estilo que a pessoa está cantando e do modo individual de ela cantar esse estilo (LOVETRI, *apud.* MARIZ, p. 119).

3 METODOLOGIA

Para esse trabalho, a metodologia utilizada foi a autoetnografia. De acordo com Silvio Matheus Alves Santos (2017, *apud.* CHANG, 2008, p. 218) a palavra autoetnografia vem do grego: *auto* (*self* = em si mesmo), *ethnos* (nação = no sentido de um povo ou grupo de pertencimento) e *grapho* (escrever = no sentido da forma de condução da escrita). Logo, esse método de pesquisa remete a uma forma específica de escrever sobre um grupo de pessoas das quais estão inseridas em um tipo de cultura, incluindo o pesquisador que escreve a partir de sua própria visão dentro daquele grupo. A autoetnografia é baseada em três orientações, sendo elas: a orientação metodológica na qual a base é etnográfica e analítica; a orientação cultural cuja base é a interpretação dos fatores vividos (a partir da memória), da relação entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e dos fenômenos sociais investigados; por último se baseia na orientação do conteúdo na qual é realizada uma autobiografia reflexiva. Portanto, essa metodologia exige do pesquisador uma constante avaliação e reflexão sobre sua própria contribuição e sobre os resultados consequentes do seu trabalho.

Nesse sentido, o que diferencia a autoetnografia das outras metodologias é a narrativa da experiência do pesquisador como pertencente àquele grupo que está sendo estudado, podendo relatar suas próprias experiências, assim como a importância desse sujeito como pesquisador dando o direcionamento da investigação. Corroborando a essa importância, Santos (2017) explica que o método “dá voz a quem fala” e “em favor de quem se fala” citando estudos com temas como o feminismo, a comunidade *queer*, o *black feminism* e a questão racial. Portanto, a autoetnografia é um método que pode ser utilizado tanto na escrita como na investigação, gerando uma compreensão maior da experiência cultural de um grupo a partir de um relato de um indivíduo e análise sistêmica de sua experiência pessoal (*apud.* ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011).

Em relação à história da autoetnografia, ela é derivada da etnografia urbana e organizacional e está inserida na tradição interacionista da Escola de Chicago. Na antropologia, o termo é citado pela primeira vez pelo autor David M. Hayano (1979) que ouviu o termo em um seminário sobre estruturalismo em 1966 (*ibidem*). Em 1975 a palavra foi usada por Karl Heider (1975) para se referir a um estudo no qual os indivíduos da própria cultura estudam sobre ela. Em 1977, Walter Goldschmidt (1977) aponta que toda etnografia é uma autoetnografia, visto que contém investimentos pessoais, interpretações e análises. Já em 1979 ela foi usada para descrever antropólogos que direcionam e escrevem etnografias deles mesmos e que escolhem um local de campo para corroborar ou “amarrar” uma das suas identidades ou associações de grupo.

Na década de oitenta a narrativa pessoal começa a ser defendida por pesquisadores de sociologia, antropologia, comunicação e estudos de gênero. Apesar de não utilizarem o termo em si, defendiam que o pesquisador etnógrafo não deveria se esconder atrás de um ideal de “objetividade”, sem pensar no seu papel como integrante daquela cultura. Nesse caminho, ao final da década, estudiosos começaram a usar o termo para se referir a uma pesquisa que explorava a interação do introspectivo, o engajamento pessoal do sujeito pesquisador, os sistemas, as práticas e as crenças culturais e experiências (SANTOS, 2017, *apud* ADAMS; ELLIS; JONES, 2015, p.16-17). Já na década de noventa a ênfase em narrativas pessoais cresceu e surgem pesquisadores publicando sobre o método como a autora Carolyn Ellis, que publicou uma tese em 2014 e produziu mais de vinte ensaios sobre o tema. Nos anos 2000, a autoetnografia começa a aparecer como etnografia pessoal, experiência pessoal, escrita pessoal, autobiografia e reflexividade no Manual de Pesquisa Qualitativa (*Handbook of Qualitative Research*) (*ibidem*). Atualmente, ela é um método importante e legítimo utilizado em muitas disciplinas e contextos diferentes como em revistas profissionais e conferências acadêmicas.

Para Santos (2017, p.223), a autoetnografia exige do pesquisador uma atenção primordial para a investigação do “eu” em primeiro plano, incluindo suas memórias e experiências, para as preocupações representacionais durante as etapas do processo de pesquisa e a representação desses processos em relação aos contextos social e cultural. Segundo Atkinson (2006, p. 402), a linha norteadora da autoetnografia é a reflexividade. O termo reflexividade tem sido usado de forma muitas vezes superficial, apenas para remeter a um ato reflexivo; entretanto, seu sentido pleno na autoetnografia refere-se ao fato de que o pesquisador está ligado aos fatos que documenta e de que não pode haver uma observação desprendida de uma cena social que permaneça a mesma independente da presença do observador.

A autoetnografia só foi possível de ser escolhida como metodologia e de ser realizada porque a autora desta monografia é professora de canto popular e procura avaliar em suas aulas os aspectos motivacionais com seus alunos. Neste sentido, a autoetnografia foi realizada por meio da autoobservação, do relato da experiência realizada e das reflexões posteriores, de modo a trazer dados compartilháveis sobre a experiência vivida. Nesta pesquisa investiga-se, portanto a partir da auto-observação dos procedimentos adotados pela autora desta monografia, como estratégias de ensino podem otimizar o ensino do canto popular infantil. Este processo se assemelha muito ao cotidiano de um professor que busca investigar e melhorar suas aulas.

3.1 Caracterização do campo empírico

As aulas ministradas pela professora foram realizadas de forma online devido à pandemia da Covid-19. A pandemia da Covid-19, que chegou ao Brasil em 2020, foi causada por um vírus altamente transmissível, fazendo com que as autoridades decretassem quarentena e alertassem para o seu risco. Até o momento presente deste trabalho, em 2021, a situação ainda não normalizou, entretanto uma parte da população já foi vacinada, a começar pelos grupos de risco. A proibição da permanência de grupos em lugares fechados afetou diversas áreas de trabalho, incluindo a educação. As crianças e adolescentes tiveram aulas online durante os anos de 2020 e 2021 e no momento deste trabalho as aulas em modo híbrido estão sendo adotadas em algumas escolas – modelo híbrido significando uma parte do tempo com aulas remotas e outra parte do tempo com aulas presenciais.

Esse tempo de permanência em casa fez com que famílias tivessem que se adaptar para trabalhar em casa e adaptar seu modo de vida, que crianças aprendessem de forma online e tivessem que ficar um bom tempo na frente de um dispositivo eletrônico e que professores adaptassem sua maneira de ensinar para continuar motivando seus alunos em meio a uma mudança imprevista. A falta de socialização ao vivo causou um grande impacto em todas as idades, de forma diferente. Crianças já estão cansadas de ficar em casa e acabam tendo acúmulo de energia ou tristeza pela falta de socialização. Adolescentes e adultos acabam procurando aulas de música para se distrair, como um hobby ou porque querem se dedicar profissionalmente. Independente do motivo, não se pode negar a função da música e, nesse contexto, das aulas como fator motivador para enfrentar as situações difíceis e o cenário da Covid-19. Logo, as aulas de canto online foram elaboradas para poder ensinar em meio a esse cenário.

As aulas ocorreram de forma digital pela plataforma Zoom. Essa plataforma foi escolhida pela possibilidade de gravação da aula, sua qualidade de áudio e sua interface. Dessa forma, foi possível observar o aluno por meio da câmera e ouvi-lo por meio do microfone, além da possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos como Power point, Youtube, entre outros.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Para essa pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o autorrelato das atividades realizadas em aula, no qual impressões, observações, reflexões foram registradas pela pesquisadora com foco nos elementos e estratégias motivacionais observados e a observação das aulas, realizadas por meio da gravação em vídeo. A escolha destes instrumentos se deu por facilitarem o desenvolvimento da autoetnografia. O autorrelato foi feito por meio de

um caderno de controle, onde observações foram realizadas logo após as aulas, incluindo impressões e constatações da própria pesquisadora sobre sua prática.

Já as gravações foram uma opção acessível de ser utilizada, pois pelo fato de as aulas serem realizadas de maneira remota no computador, há uma facilidade maior em registrar todas as ações da aula em vídeo. Como são aulas realizadas por meio da plataforma Zoom, existe uma opção para que as aulas sejam gravadas, possibilitando para o professor mais uma ferramenta avaliativa não apenas para o estudante, mas também, para que o professor possa avaliar o seu próprio desempenho ao longo da aula, possibilitando correções no plano de aula ou até mesmo na maneira como aborda determinados assuntos com o estudante. De acordo com o planejamento das aulas, as aulas são ministradas e após o término desta, é elaborado um novo planejamento com base na aula anterior. As gravações das aulas são assistidas pela professora, assim ela avalia como foi sua atuação na aula. As gravações também ficam disponíveis para o aluno assistir por meio do site Google Drive.

4. RESULTADOS

A apresentação dos resultados da autoetnografia foi organizada por meio de três partes assim definidas:

1) Descrição do planejamento das aulas ministradas, na qual o modelo de aula utilizado pela pesquisadora durante a realização da autoetnografia é apresentado;

2) Caracterização dos alunos que participaram das aulas relatadas pela pesquisadora, na qual são trazidos alguns dados sobre os alunos, como gênero, suas idades, seus tempos de estudo de canto popular e o repertório estudado na aula;

3) Relato das estratégias motivacionais utilizadas pela pesquisadora e análise das mesmas, onde são destacadas e analisadas as estratégias motivacionais utilizadas pela pesquisadora em situações específicas, para resolver questões pontuais a respeito do processo de ensino e de aprendizagem do canto popular infantil.

Segue, portanto, a apresentação de cada uma das partes que compõe esta seção de resultados, considerando que são autorrelatos trazidos por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados: as observações (do vídeo das aulas) e as anotações realizadas pela pesquisadora em seu caderno de controle.

4.1 Descrição das aulas

As aulas foram realizadas por meio de um planejamento elaborado pela pesquisadora, na qual algumas estratégias foram utilizadas como forma de motivar o diálogo entre professora e alunos. Durante o planejamento das aulas, a professora incluía formas de conhecer melhor o aluno, como perguntando sobre seus filmes e desenhos favoritos, músicas e o que gostavam de fazer.

Após a introdução da aula, na qual a professora fazia perguntas como “como foi a sua semana?” “como você está se sentindo hoje?” para saber do estado emocional do aluno e se este gostaria de compartilhar algo, seguia a realização de um aquecimento corporal para preparar o corpo para o canto, com alongamentos ou atividades que envolviam o movimento corporal. Na sequência, após a preparação da respiração com exercícios para controlar os músculos inspiratórios, expiratórios e o fluxo de ar, eram realizados vocalizes e diferentes tipos de exercícios do trato-vocal semi-ocluído (técnicas que são realizadas com algum tipo de oclusão no trato vocal). Após o aquecimento vocal era trabalhada a música escolhida pelo aluno, momento no qual a professora analisava e ensinava exercícios para o aluno atingir a voz que deseja. Ao final da aula, eram passados os exercícios ou tarefas para o aluno fazer até a próxima aula. Um exemplo do planejamento da aula pode ser visto a seguir.

TABELA 1- PLANEJAMENTO GERAL DAS AULAS NO INÍCIO
<p>Introdução Perguntar se treinou canto, como foi a semana, o que teve dificuldade, se viu o instrumental que mandei.</p>
<p>Aquecimento corporal: Alongamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • braços, cabeça, rosto, massagem na laringe • careta. (pegar fotos e vamos tentar imitar a Dory) • língua
<p>Respiração: -Relembrar de abrir costelas: primeiro, abrir e recolher barriga. Depois, abrir e recolher costela. - fazer exercício de abrir e fechar as costelas, inspira, fica, expira. *sensação na garganta: livre.</p>
<p>Aquecimento Vocal: - Vibração de lábios. - boca chiusa - pa pa pa. Depois pe pe pe pe (para aumentar pressão) *pensar em u - ma ma ma ma</p>
<p>Estudar a música Firework trocar f por v Passar o documento do drive vamos ver a Katy cantando (https://www.youtube.com/watch?v=qNZ8XCobUUM) e anotar o que estamos vendo O que você notou dela cantando?</p>
<p>Tarefas: estudar pensando nas anotações que fizemos Assistir um vídeo de qualquer música, pode ser firework ou outra e anotar o que você percebeu da voz: soa leve ou forte? como está a boca? como está a posição da cabeça na maior parte da música? Você consegue ouvir um â na voz?</p>

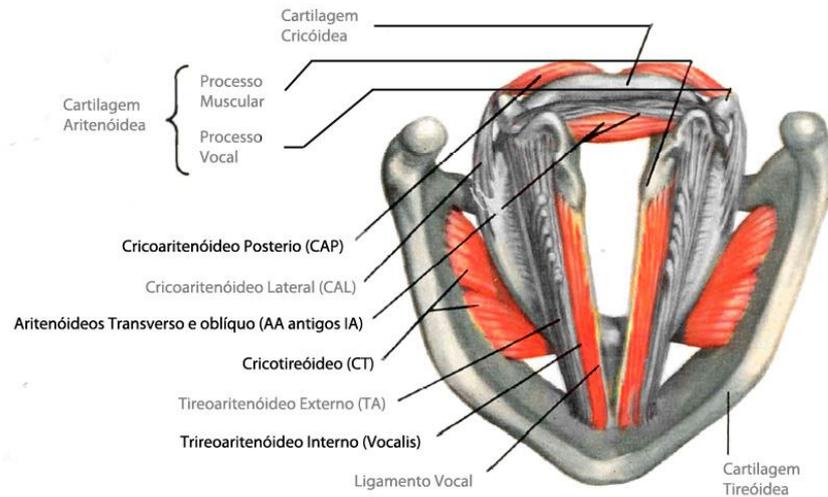
Durante a realização deste trabalho, foram ministradas trinta aulas por aluno. Contando que serão analisados dois alunos, somam-se sessenta aulas. O período de coleta de dados foi de fevereiro (início das aulas) de 2021 a março de 2022.

4.2 Caracterização dos alunos que participaram das aulas

Os alunos escolhidos para observação pela professora foram dois. Ambos com a mesma idade, nove anos, do sexo feminino. Essa faixa etária foi escolhida, pois os outros alunos da professora eram adolescentes e adultos. Logo, focou-se nas crianças visto a diferença de dinâmica e fisiologia vocal delas em comparação aos adultos. Além pelo fato de a área do ensino infantil não ter muita atenção no Brasil. A aluna A nunca tinha feito aula de canto, entretanto, tem músicos próximos na família (seu irmão). A aluna B também nunca tinha feito aula de canto e não tinha músicos próximos na família. Em relação às diferenças individuais de cada aluno, a aluna A era mais tranquila e parecia conseguir manter o foco por mais tempo na aula, enquanto a aluna B tinha um comportamento mais dinâmico. O repertório da aula foi escolhido pelas próprias alunas, como uma estratégia da professora para manter a motivação nas aulas. Interferindo quando a música exigia um nível de técnica acima do que estava sendo estudado ou quando a música era inapropriada para a idade delas. Nesse sentido, Tsitsaros (2010) pesquisou sobre os elementos essenciais para criar um ambiente que favoreça a motivação para o estudo instrumental. Dentro desses elementos, ele apresenta algumas estratégias que tornam o estudo algo prazeroso e divertido, como instigar a curiosidade dos alunos e escolher um repertório que também considere o gosto musical do aluno (ARAÚJO, 2010, p.122 *apud.* TSITSAROS, 1996).

Em relação à qualidade sonora, a aluna A tinha predominância de uma voz mais leve (com menos predominância do músculo tireoaritenóideo) enquanto a aluna B tinha a predominância de uma voz mais pesada (mais predominância do músculo tireoaritenóideo). A voz de peito é um termo popular para a qualidade vocal chamada de *Speech* que remete a uma “voz de fala” (BARBOSA, 2019, p.16). O termo refere-se a um tipo de ajuste vocal no qual as pregas vocais ficam mais espessas e envolve alta pressão subglótica, utilizando majoritariamente o músculo tireoaritenóideo com a laringe na posição média (*apud.* 2014, p.48). Já a voz “mais leve” refere-se à sensação da voz na cabeça que tem como característica um fechamento menos vigoroso da glote e uma voz mais “suave” na região aguda da voz (MARIZ, 2013, p.65 *apud.* MCKINNEY). A figura abaixo mostra o músculo tireoaritenóideo e o músculo cricótireóideo.

FIGURA 3 – Músculos da laringe



NOTA: Imagem com os músculos da laringe sendo a sigla TA referente ao tireoaritenóideo externo e CT ao cricotireóideo.

Em relação ao tema, Manuel Garcia diz que:

A voz de peito, que possui muito mais poder de vibração do que a região média, requer, portanto, uma contração mais determinada da glote; [...] a ascensão gradual das notas na escala vocal faz com que as cartilagens entrem mais e mais em contato, até que a vibração ocorra apenas nos tendões. Este último [ajuste] forma na voz feminina as notas chamadas de voz de cabeça (GARCIA, 1924, p.4).

Na tabela abaixo são apontados o gênero, idade, qualidade vocal no início das aulas, repertório e as diferenças individuais durante as aulas online no período de início das aulas.

TABELA 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS						
	Gênero	Idade	Qualidade Vocal	Músicos na família	Repertório	Diferenças individuais
Aluna A	feminino	9 anos	Voz leve, aguda.	Sim.	Happier-Marshmello ft.Bastile	Tranquila.
Aluna B	feminino	9 anos	voz forte,grave.	Não.	Saber quem eu sou-Moana	Dinâmica.

Logo, a professora questionou “como motivar as alunas A e B que têm vozes diferentes e características diferentes?”. A motivação humana está ligada à satisfação das necessidades primárias e quando estas estão satisfeitas, inicia-se o processo de satisfação das outras. Quando

se entra no âmbito da criança, a motivação para estudar está intimamente ligada a como o professor elaborou seu planejamento de aula, levando em conta as necessidades de seus alunos e considerando seu momento emocional. Além disso, o meio em que o aluno está inserido também interfere na motivação, como suas relações familiares e sua rotina. Carolina Roberta Moraes (2007) explica que durante o crescimento da criança inicia-se um novo momento da motivação. Segundo a psicologia infantil, esse processo ocorre por meio das competências adquiridas. Quando a criança torna-se competente em seu meio social, ela fica motivada. Além disso, o reforço externo vindo como forma de elogio dos pais e familiares incentiva a motivação. Por fim, quando a criança percebe que está indo bem na atividade, sua autoestima cresce, assim como sua motivação intrínseca (MORAES e VARELA, 2007, p.4). Visto esses fatores, a professora percebia dinâmicas diferentes em relação à motivação das duas alunas e elaborou estratégias diferentes para lidar com o que estava observando.

5 ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS

5.1 As diferenças entre canto para crianças e adultos.

A abordagem de uma aula de canto para crianças se diferencia muito da abordagem de uma aula para adultos. Começando do ponto de vista fisiológico, a infância e a adolescência fazem parte dos três períodos críticos da voz humana, sendo o último a senescência. Durante o desenvolvimento da criança para a adolescência ocorre o aumento do tamanho das pregas vocais, fazendo com que a voz aos poucos passe de aguda e soprada, para soar mais grave e firme. Juntamente, acontece a expansão da capacidade respiratória pelo aumento dos pulmões e o aumento das cavidades ressoadoras do aparelho vocal (mudança acústica) (PEREIRA, 2009). A professora, que fez cursos de fisiologia e capacitação para professores de canto, vivenciou a escassez do tema. Quando era trazido, era mencionado pelos próprios “alunos professores” que se questionavam sobre as diferenças entre a voz da criança e a voz adulta. Em relação à comunidade de professores de canto, a professora foi inserida nesse meio a partir de cursos realizados de forma presencial e a partir da pandemia, de forma online, atingindo conexão com professores de várias regiões diferentes do Brasil. Pelas conversas e pesquisas a professora observou que existe uma lacuna quando o tema é aula de canto para crianças. O trabalho de Bruna Alves de Araujo e Vivianne Aparecida Lopes, que investigaram a bibliografia científica sobre aula de canto para crianças corroboram a essa observação da professora dizendo que:

Considerando, contudo, os mitos que ainda existem sobre o ensino do canto na infância é que o interesse pela temática surge. Dialogar com profissionais da área sobre esta temática não é tarefa fácil. Muitos professores com formação em canto alegam que as crianças não podem ter aulas de técnica vocal. Dada a escassez de estudos sobre a temática no Brasil, ao longo dos anos foram se acentuando as concepções contrárias ao ensino do canto para crianças. No entanto, o canto é uma realidade muito presente para o público infantil, desde muito cedo, e é cada vez maior o número de crianças que procuram instituições públicas ou privadas com o interesse de aprender a cantar ou aperfeiçoar a voz (ARAUJO e LOPES, 2019, p.45).

Nesse viés, a professora lembra-se e vê nos vídeos gravados das primeiras aulas da aluna A, que ela não tinha uma pedagogia específica a seguir para o ensino de canto infantil. Utilizava um plano de aula dividido em: aquecimento corporal, aquecimento vocal e treino do repertório. Entretanto, algo já a preocupava, pois ela percebia como a aula podia se tornar monótona e não proporcionar a motivação maior da criança. A professora também relata que teve medo de dar aula para crianças por não saber as diferenças fisiológicas e o que elas afetariam durante o canto. Na época, questionou colegas da área que estavam nos mesmos cursos e as respostas eram de que não se sabia muito sobre o ensino de canto para crianças ou que não fazia muita diferença. A única coisa apontada pelos colegas era que não se podia “forçar” muito

a voz da criança. Com “forçar” eles queriam dizer utilizar técnicas mais avançadas como o *Belting* ou cobrar um nível de técnica vocal como se fosse um corpo adulto. Justamente, a partir do levantamento teórico realizado por Araujo e Lopes (2019) e da vivência das investigadoras em escolas e projetos sociais, percebeu-se que o aparecimento de disfonias vocais em crianças tem sido cada vez mais frequente, reflexo muitas vezes do uso incorreto e/ou excessivo da voz, que podem ocorrer quando o professor de canto não tem conhecimento sobre o assunto. Entretanto, apesar da professora não ter tido uma formação em relação ao canto para crianças, sua escuta treinada nos cursos e os avisos dos colegas de profissão a ajudaram a não prejudicar a saúde vocal de seus alunos. Concluindo que o canto para crianças ainda envolve muitos tabus dentro do meio musical.

Dentro dessa discussão estão aqueles que defendem que as crianças ainda não estão preparadas fisiologicamente para aprenderem questões de técnica vocal e aqueles que alegam que o canto contribui não apenas para o desenvolvimento vocal e musical, mas para o desenvolvimento de competências gerais, como socialização e relações emocionais. No aspecto do desenvolvimento da expressividade, Isabel Castro (2011) diz que cantar pode ajudar a aprender e expressar outras formas de comportamento humano. De acordo com Liliana Sofia Braga Coelho (2012) o ato de cantar é um meio para transmitir emoções, de comunicação e aprendizagem. A autora reforça ainda que:

Tal como acontece com todas as aprendizagens que a criança faz durante a infância, a aprendizagem musical e vocal vai depender dos vários fatores sócio-afetivos e culturais do ambiente que a envolve. Assim como se aprende a falar um ou mais idiomas, também se pode ensinar uma criança a exprimir-se através da música. A evolução da voz infantil [...] é gradual e em tudo afeta as aprendizagens expressivas, posturais, afinação, entre outras (ARAÚJO e LOPES, 2019, p.47 *apud*. COELHO, 2012, p.12).

Ana Leonor Pereira (2009, p.33) aponta a importância da prática dizendo que “crianças com treino vocal apresentam uma melhoria das propriedades mecânicas das cordas vocais com índices de aperiodicidade muito mais baixos do que as crianças sem treino”. Além disso, pontua que as crianças que fazem aulas de canto apresentam índices bem menores de disfonias vocais do que crianças sem treino e que as crianças com treino têm mais resistência ao cansaço vocal. O canto, então, dentro desta ótica só tende a favorecer a saúde vocal das crianças. O que presume que o trabalho consciente de um professor de canto com formação na área permitirá que a criança desenvolva sua voz de forma saudável. Nesse sentido, a professora elaborou várias estratégias durante as aulas para motivar suas alunas, permitindo a saúde vocal e seu desenvolvimento. A seguir serão apresentadas algumas estratégias utilizadas pela professora, consideradas as mais importantes para a área do canto infantil.

5.2 A utilização da história como elemento motivacional

Durante o curso de licenciatura em música a professora fez disciplinas que exercitaram sua criatividade para montar atividades de musicalização para crianças e adolescentes. Isso foi de extrema ajuda para a professora ao iniciar as aulas de canto, de forma online, durante a pandemia pois a partir dessa experiência na universidade ela pôde criar um ambiente virtual diferente para suas aulas de canto, procurando aumentar a motivação de seus alunos. No início das aulas, já no período da pandemia, em fevereiro, a professora lembra-se e vê nas aulas gravadas da aluna A que seu plano de aula ainda era bem básico e parecido com o plano de aula de um adulto. O que mais diferenciava eram a introdução e o aquecimento corporal: a introdução era feita com perguntas como “como você está?”, “o que você gosta de brincar?” e a professora conversava com o aluno, procurando dizer coisas que ela gostava de fazer também. Juntamente, ia se criando uma relação de confiança entre a aluna e a professora. No início percebeu-se certa timidez tanto da aluna quanto da professora, que começava a se desfazer à medida que as aulas iam acontecendo. No aquecimento corporal era feita uma imitação de personagens em imagens tiradas da internet. Era um momento no qual se criava um ambiente de descontração, diminuindo a timidez da aluna. A professora mostrava que ali não tinha problema fazer caretas ou “ser estranho”, que ali era um ambiente acolhedor. Isso também gerava um estado de maior relaxamento, muito importante para o canto, partindo do fato de que ele ajuda a atrair a atenção da criança e prepara todo o seu corpo e aparelho vocal para o trabalho (REIS e LOPES, 2019, p.38).

O aquecimento vocal era realizado com vocalizes gravados que a aluna tinha acesso pelo celular da mãe e cantava junto ao áudio, entretanto, essa estratégia não pareceu dar muito certo. A aluna A teve problemas em entender como cantar no ritmo do áudio, então a professora percebeu que era melhor, no início, ela tocar o vocalize e a aluna repetir, para não gerar uma frustração na aluna. O resto da aula se parecia muito com a aula para um adulto, com orientações sobre a voz, demonstrações e prática. A professora percebeu que a aluna A gostava muito da parte do aquecimento corporal e começou a trazer imagens e conceitos relacionados aos vocalizes, relacionando os sons deles as coisas do cotidiano (como a vibração de lábios e o som do cavalo). Um exemplo de como essa estratégia é utilizada por professores de canto (de criar vocalizes com letras e narrativas que tenham relação com o cotidiano) está no trabalho de Vivianne Aparecida Lopes e Sara Mariana de Faria Reis (2019). As autoras apresentam o processo de construção de exercícios vocais para crianças entre seis e dez anos. Em um dos exemplos (p. 42), é apresentado um vocalize que inicia com “hummm” e a palavra “mingau”. O

exercício desenvolve a afinação e inicia com *bocca chiusa* (“hum”), que trabalha a ressonância e projeção vocal pois o som ressoa nas cavidades nasal e oral. O som acaba se relacionando com o mingau, fazendo a relação de quando se fala “hum” como forma de expressar que a comida está boa. Além disso, a palavra em si começa com a consoante bilabial e nasal [m] que também produz o som *bocca chiusa* no início da palavra, reforçando o que foi praticado no começo.

A resposta da aluna à mudança foi muito boa, ela pareceu mais motivada e a aula ficou ainda mais descontraída. Até que a professora começou a escolher temas para as aulas com os desenhos que a aluna gostava (perguntados nas aulas anteriores e anotados no questionário inicial) e selecionava imagens diferentes do mesmo desenho para guiar o aquecimento corporal e vocal. Esse processo levou a docente a pensar na criação de uma aula baseada em uma história, na qual todo exercício teria uma razão dentro da história para estar ali. A utilização da história como estratégia na pedagogia é discutida por Linete Oliveira de Souza e Andreza Dalla Bernardino (2011) no artigo “A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental”. Segundo as autoras, a contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode corroborar muito a prática docente, pois estimula a imaginação, desenvolve habilidades cognitivas e dinamiza o processo de leitura e escrita. No ponto de vista da área do canto, a prática pode envolver o aluno nos exercícios vocais de uma forma a proporcionar o estado de fluxo. A partir dessa mudança na dinâmica da aula, pôde-se perceber maior envolvimento por parte da aluna A, assim como uma melhora na relação entre a professora e a aluna.

A criação da história era feita baseada nas necessidades vocais da aluna e era dependente dos exercícios vocais que seriam executados. Os slides foram feitos com o site Canva, no qual a professora selecionava imagens de cenários dentro do tema em outros sites e criava a imagem incluindo outros elementos como os personagens e a caixa de texto. Seguiu-se a mesma ordem do planejamento inicial: aquecimento corporal, aquecimento vocal, técnica e prática do repertório. Para o aquecimento corporal a professora apresentava os personagens e então a atividade aparecia na história. Um exemplo desta parte pode ser vista em seus slides com o tema do desenho “Dó, Ré e Mi”, série divulgada pelo serviço de transmissão da Amazon. Na história, três passarinhos são apresentados e conta-se a história de que eles estavam de férias e quando voltaram para casa queriam contar aos amigos como elas foram. Então aparece a atividade de contar para a professora o que você fez nas férias com mímicas ou sons (que não sejam palavras). Essa atividade permite ao professor saber mais sobre o cotidiano do aluno e o que ele gosta de fazer, além de aquecer o corpo e relaxá-lo para o canto (ver figura 4 e 5).

FIGURA 4 – Slide 1 da atividade com o tema da série “Dó, Ré e Mi”



NOTA: Imagem utilizada para o aquecimento corporal com o tema do desenho “Dó, Ré e Mi”. A figura 3 apresenta o slide anterior à atividade, iniciando a história.

FIGURA 5 – Slide 2 da atividade com o tema da série “Dó, Ré e Mi”



NOTA: Imagem utilizada para o aquecimento corporal com o tema do desenho “Dó, Ré e Mi”. A figura 4 conta a história, na qual os passarinhos saíram de férias e contaram os acontecimentos utilizando a mímica (atividade).

Após o aquecimento corporal, o aquecimento vocal aparecia na história como um som dos personagens. Um exemplo de como isso foi trabalhado está no slide com outro tema: natal. Nele, os ajudantes do Papai Noel estão com frio e por isso falam “brr” fazendo referência à vibração de lábios, exercício de trato vocal semiocluído (ver figura 6 e 7). Os exercícios de trato vocal semiocluído trazem diversos benefícios à voz, pois facilitam a interação fonte (onde o som é produzido) e filtro (onde o som é reverberado), reduzindo os riscos de trauma durante a vibração das pregas vocais, visto que a energia retroflexa gerada pelos exercícios geram o afastamento das pregas vocais durante a vibração (CIELO, LIMA, CHRISTMANN e BRUM,

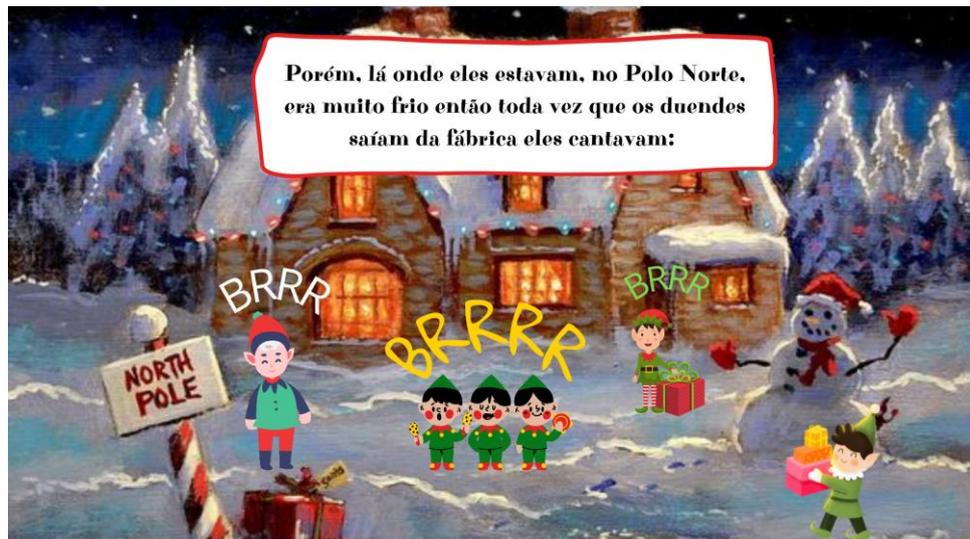
2013, p. 1679-1680).

FIGURA 6 – Slide 1 com tema de natal.



NOTA: Imagem de um slide com o tema de natal, dando o contexto inicial para a atividade de aquecimento vocal.

FIGURA 7 – Slide 2 com tema de natal.

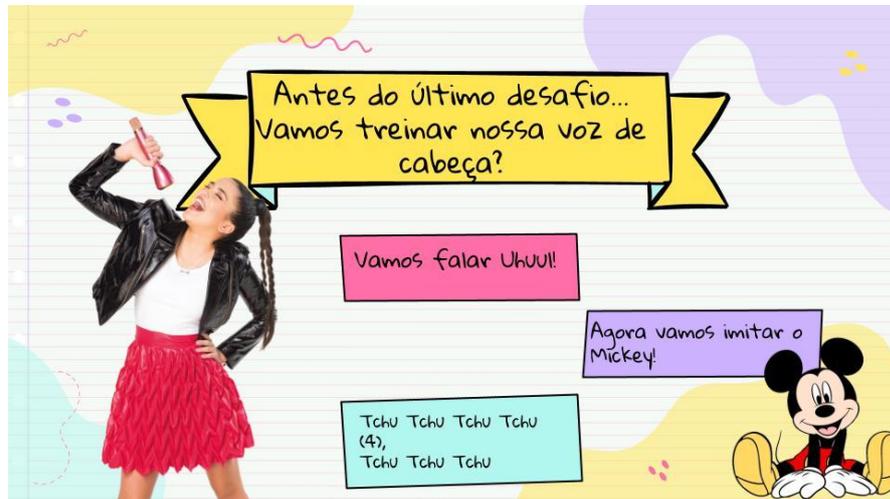


NOTA: Imagem com tema de natal da atividade de aquecimento vocal. Nela, os ajudantes do papai noel estão com frio e por isso falam “brr” fazendo referência à vibração de lábios, exercício de trato vocal semiocluído.

Após o aquecimento vocal, outras atividades apareciam na história de acordo com a necessidade vocal da aluna. Por exemplo, a aluna B tinha o comportamento vocal mais predominante de voz de peito, uma voz forte e que não alcançava os agudos. Então a professora inseriu na história um exercício para trabalhar a voz de cabeça da aluna. Os exercícios consistiam em falar “uhul” bem agudo, pois traz uma expressão do cotidiano na qual uma voz mais leve e aguda é usada, além das referências visuais como o personagem Mickey (que utiliza

uma voz nessa região) e um vocalize para essa finalidade (ver figura 8).

FIGURA 8- Slide da aluna B



NOTA: Imagem com exercícios vocais para a voz de cabeça.

Por fim, após outras atividades a história chegava a um final no qual a criança tinha que cantar o repertório. Exemplificado na imagem abaixo, na qual o personagem agradece ao outro que o ajudou durante a história com uma música. Na aula, criava-se uma brincadeira na qual elas eram os personagens e tinham que cantar. Um exemplo de como essa parte da aula é conectada à história está na aula com o tema do desenho Irmão do Jorel da Cartoon Network (ver figura 9).

FIGURA 9- Slide do irmão do Jorel.



NOTA: Imagem da parte final da história na qual o repertório é estudado com o tema do desenho “Irmão do Jorel”.

5.3 A expressividade relacionada aos exercícios de aquecimento corporal e vocal

A expressividade é discutida do ponto de vista vocal por Piccolo (2008) a partir do

conceito de “gestos vocais”. Segundo a autora, os gestos vocais são parâmetros utilizados para interpretar a personalidade interpretativa do cantor. Nesse sentido, Rafael Augusto De Lima Barbosa (2019, p.12 *apud.* PICCOLO, 2008) divide alguns gestos vocais em qualidade vocal e efeitos vocais. As qualidades vocais referem-se ao timbre resultante de um ajuste vocal. Josephine Antoinette Estill (BARBOSA, 2019 *apud.* 1997) estudava sobre o tema e foi uma importante cantora, educadora e pesquisadora na área do canto popular. Em seu método, *Estill Voice Training*, ela apresentou os ajustes fisiológicos (na laringe e trato vocal) e relacionou-os com cada qualidade vocal. No método, a educadora também ensinava como controlar as estruturas anatômicas como a laringe, palato mole, língua, lábios, mandíbula, entre outros. Essas estruturas, chamadas de articuladores, são as responsáveis, junto ao resto do trato vocal, por modificar a qualidade da voz.

Quando se fala de ensino de canto para crianças é fundamental ter uma aula dinâmica e que prenda a atenção do aluno. Em relação à expressividade, ela pode ser treinada pela utilização de estratégias que ensinem a criança a como utilizar seus articuladores de formas diferentes. Trabalhar os articuladores, que são partes móveis do trato vocal, por consequência, trabalha a ressonância da voz. De acordo com cada posição, as dimensões, forma e comprimento do trato vocal o som é modificado, influenciando onde irá ressoar. Cada ajuste provoca diferenças entre os parciais harmônicos gerados, o que produz sons caracterizados como “claros”, “escuros”, “cheios” e “leves”, assim como outras técnicas vocais. Daniela da Silva Moreira (2016, p.14) explica que:

[...] não somente estas estruturas são responsáveis por modificar a voz, como também questões relativas à pressão subglótica e a ação dos músculos intrínsecos da laringe sobre as pregas vocais, porém, os ajustes no trato vocal, focando-se nas partes móveis, podem garantir ao cantor controlar as modificações vocais desejadas mais facilmente (MOREIRA, 2016, P.14).

Nesse viés, ao elaborar suas aulas, a professora utilizava estratégias dentro do contexto da “aula como história” para trabalhar os articuladores com as alunas. Antes do início da utilização da história como estratégia e da criação dos slides, ela já tinha trabalhado com as alunas sobre os articuladores da voz. Então no contexto do início da utilização dos slides, as alunas já sabiam sobre quais eram os articuladores, portanto, as estratégias foram criadas para dar continuação a esse trabalho. Um exemplo de estratégia, está em uma aula com o tema do filme Moana da Disney. Nele, a docente apresenta a “mulher ilha”, presente no filme. Na imagem apresentada ela está com a boca fechada, como se estivesse meditando. Ao lado da imagem estão as seguintes perguntas: Como a ilha cantaria enquanto ela medita? Com a boca fechada ou aberta? Para quais lugares o som dela poderia ir?

Ao conversar com as alunas sobre a primeira pergunta, as alunas responderam que ela

meditava com a boca fechada e imitaram a personagem cantando. Na segunda pergunta, novamente tiveram que cantar com a boca fechada para sentir onde estava indo o som para responder para quais lugares o som da personagem poderia ir. Portanto, nesse slide foi trabalhada a importância da posição da boca no canto, a reflexão sobre para onde o som vai quando mexemos os articuladores, a experimentação dos lugares de ressonância e ainda pode ser utilizado como aquecimento vocal (como o exercício da *bocca chiusa*, que trabalha a ressonância e projeção vocal) (ver figura 10).

FIGURA 10- Slide *bocca chiusa*



NOTA: Imagem de aquecimento vocal com o tema do filme “Moana”.

Ao mesmo tempo em que a estratégia da história torna a aula mais dinâmica e relaciona coisas já conhecidas, como os filmes, com um conteúdo desconhecido, o canto; ela também traz a ligação da voz com a expressividade, ligada à personalidade dos personagens. A expressividade no canto está ligada tanto às qualidades e efeitos vocais, quanto na parte dos gestos corporais e expressões faciais. Quando as alunas e a professora estavam imersas na história, os gestos corporais se tornavam algo natural, sem muita dificuldade, pois estavam interpretando a história enquanto a contavam. Segundo Bernadete Zagonel (1992, p.11), a origem etimológica da palavra gesto, desde o século XV, se refere a uma ação voluntária do “fazer” sem relação com sentimentos. Atualmente, seu significado se ampliou fazendo com que a palavra se relacione intimamente com um sentimento do indivíduo, composto não somente pela ação física, mas pela intenção que carrega. Na música, o gesto se torna um elemento de expressividade, e no canto, pode ajudar cantores a conseguir um ajuste específico e fazer com que seus movimentos corporais estejam em consonância com sua qualidade vocal.

Um exemplo de como o gesto pode ajudar na expressividade vocal está na atividade da professora na qual o tema era Halloween. A atividade consistia em imitar o Frankstein, fazendo “AAA” com a professora, treinando uma voz grave, com maior predominância do músculo

tireoaritenóideo do que do cricotireóideo. Para fazer essa voz grave sem muita sopro, a professora imitou o Frankstein, fazendo um gesto com os braços, de cima para baixo e uma expressão brava. Fazer a relação do ajuste vocal com os sentimentos auxilia a criança a expressá-los e exercita a relação entre a qualidade vocal e sua intenção por trás da técnica (ver figura 11).

FIGURA 11- Slide de Halloween



NOTA: Imagem de exercício vocal com o tema de Halloween. Nela, está o personagem Frankstein com um balão de fala dizendo “só vou à festa se vocês conseguirem fazer a voz tão grave e poderosa quanto a minha!”.

Dessa forma, a criança além de trabalhar a expressividade dentro da qualidade vocal, gestual e expressão facial, consegue começar a identificar nos personagens que conhece, características dessa qualidade vocal e como ela se relaciona com a expressividade. Nesse sentido, as correntes pedagógicas modernas mostram que a assimilação real do conteúdo só acontece quando “o aluno constrói seu conhecimento, sendo capaz de apropriar-se dele e utilizá-lo em diferentes contextos, e não simplesmente quando ele é capaz de repeti-lo com correção...” (MARIZ, 2016, p.127). A pesquisadora Joana Mariz aponta que o trabalho pedagógico vocal em torno da expressividade é muito técnico, tornando a expressividade parte de um “maneirismo” ou acredita-se que a expressividade é algo “natural” que aluno tem ou não tem. A autora diz que a maior dificuldade está em criar um distanciamento do treinamento vocal para inseri-lo em um contexto maior, da música, cultura, arte e de seu papel para a humanidade. A utilização da história pode ajudar o aluno a entender o papel da música como forma de expressão ou parte de uma cultura. Para tal, podem-se inserir nas histórias diferentes músicas, de diferentes culturas e épocas, misturando a história com a realidade, além de fazer perguntas que façam o aluno questionar sobre a forma como ele canta e sua relação com seus sentimentos.

Um exemplo de como inserir na aprendizagem das alunas uma música diferente do repertório está na criação de um vídeo feito pela professora, no qual utilizou a Suíte Quebra-nozes de Tchaikovsky. O vídeo foi criado para o momento do aquecimento corporal, no qual imagens são relacionadas com as frases musicais. As imagens são do filme Rio do estúdio Blue Sky. Na aula, a professora falou sobre quem foi o compositor e uma escuta da música foi realizada. Após, gestos foram criados a partir das imagens. A professora dava espaço para as alunas criarem os gestos. A aluna A apesar de ser mais calma, conseguia criar os gestos rapidamente, enquanto a aluna B que é mais dinâmica tinha um pouco mais de dificuldade em criar movimentos. Portanto, a expressividade também está aliada a criatividade e sua prática. Nesse viés, Mariz diz que:

Refletir sobre essa encruzilhada nos leva à conclusão de que para trabalhar efetivamente com a expressividade, precisamos proporcionar situações de ensino em que a curiosidade possa ser despertada, prescindindo da relação hierárquica entre professor e aluno, e favorecendo no último uma participação ativa, a libertação do medo do erro, o estímulo ao autoconhecimento e a suspensão dos preconceitos de estilo (MARIZ, 2016, p.130-131).

5.4 Incentivos durante as aulas

O ensino de canto tradicional é marcado pela transmissão oral de conhecimentos técnicos, que são passados de geração a geração, com alunos que se tornam professores. Nessa forma de ensino-aprendizagem a intuição, o ouvido e a sensibilidade do professor são os principais critérios para avaliar o que é bom ou não, segundo ele, na voz do aluno. Esse modelo aparece também no contexto do ensino formal de canto popular, muitas vezes criando uma relação de hierarquia entre professor e aluno, no qual o professor é visto como alguém que sabe absolutamente tudo sobre canto e no qual o aprendiz é apenas uma página em branco, sem levar em consideração suas experiências anteriores (MARIZ, 2016, p.126). Durante as aulas, a professora sempre se preocupava em elogiar as alunas quando elas faziam algo novo, executavam o exercício/canto da forma adequada ao contexto e incentivava a reflexão sobre os conteúdos teóricos e práticos de canto.

A abordagem com o aluno sobre o conteúdo deve ser feita considerando sua história e sua realidade. Os conceitos estéticos sobre a voz são referentes à vivência cultural do professor. Muitas vezes apenas as referências culturais do professor são levadas em conta, invalidando-se a vivência anterior do aluno. Logo, a professora tendia a não falar que algo está “errado” e sim sugerir outra coisa ou explicar o porquê aquilo é melhor para a voz da criança do ponto de vista da saúde vocal. Em relação à escolha do repertório, como já mencionado anteriormente, a docente deixava as alunas escolherem as músicas que queriam cantar ao final da aula, porém

trazia diferentes estilos de música para elas conhecerem. O *feedback* é caracterizado por ser uma resposta que o professor dá para o aluno acerca de sua *performance* em uma atividade (BZUNECK e SALES, 2011, *apud.* BUTLER e WINNE, 1995; HATTIE e TIMPERLEY, 2007). Ele pode ser positivo ou confirmatório quando transmite a ideia de que o aluno cumpriu a tarefa de forma adequada ou que determinado segmento está correto. Assim como pode ser negativo, quando seu conteúdo é com a intenção de apontar o erro.

Esse *feedback* pode ser expressado tanto verbalmente quanto pelas suas expressões faciais. Segundo José Aloyseo Bzuneck e Karla Fernanda Suenson Sales (2011), nas duas formas, que envolvem a interpretação do aluno sobre esse feedback, a motivação é afetada e, ao mesmo tempo, pode favorecer a ocorrência de conflitos. Dependendo da forma que o professor interpretar e comunicar a causa daquele desempenho, o aluno poderá retomar seu esforço ou desistir da tarefa. Por exemplo, se um estudante reprova de ano e o professor atribui a causa à falta de inteligência, o professor terá expressões visíveis de pena e simpatia para com esse aluno por ser uma causa estável e não-controlável e esse aluno irá fazer a interpretação de que realmente é intelectualmente limitado, resultando em sentimentos de vergonha e expectativas negativas. Já se a reprovação for vista como consequência de falta de esforço, no qual o aluno é responsabilizado, a emoção do professor será de irritação, que captada pelo aluno, sentirá culpa. Entretanto, nessa última possibilidade, as expectativas para o futuro não são necessariamente negativas por se tratar de uma causa não estável e controlável.

Nesse sentido, nas aulas de canto o *feedback* dado pela professora era realizado com o objetivo de apontar formas diferentes de realizar o exercício e orientações, em vez de falar que o aluno tinha feito algo errado. Por exemplo, quando a aluna B estava treinando um exercício no qual deveria fazer uma voz leve e aguda e fez com uma voz mais firme e grave, a professora explicou o porquê tinham que aprender aquele ajuste vocal, com a intenção de fazer a aluna ter uma motivação intrínseca sobre aquela atividade e não esperando só um elogio da professora. Quando as alunas demonstravam dificuldade em algum exercício, a professora incentivava o esforço e apontava coisas que elas já tinham conseguido realizar. Esses incentivos também apareciam no material da professora, que quando a aluna concluía uma atividade, colocava na história “você conseguiu!” (ver figura 12).

FIGURA 12- Slide de incentivo



NOTA: Imagem usada em uma aula na qual a história se chamava “um dia no castelo”.

5.5 O canto como motivação para a escola

Segundo Bzuneck (2007, p.13) a falta de motivação tornou-se um problema nas escolas muito discutido na educação. Alunos desmotivados estudam muito pouco e conseqüentemente aprendem pouco. Logo, a educação daquele indivíduo como cidadão é afetada e seu potencial de desenvolvimento diminui. Durante as aulas com a aluna A o planejamento teve que ser adaptado devido a um aviso da mãe da aluna. Ela contou que a aluna não estava se saindo bem na escola e que se ela continuasse, ia “tirar o canto” dela. Isso mostrou à professora como a aluna gostava das aulas, mas também, como o contexto da escola e dos pais podem afetar as aulas de canto. Logo, o “ir bem na escola” foi apresentado à criança como condição para fazer algo que ela gosta intrinsecamente: o canto. Vale ressaltar que a pandemia mudou toda a rotina das crianças, que tiveram que se adaptar a uma nova realidade, utilizando computadores para assistir as aulas e passando mais tempo em frente a eletrônicos, o que pode gerar mais cansaço e afastamento social. Bzuneck (2004, p.48 *apud.* CORDOVA e LEPPER, 1996; LEPPER e HODELL, 1989) diz que:

O avanço na escolaridade é acompanhado por um decréscimo gradativo no nível de motivação, diminuindo comportamentos de curiosidade, busca de novos desafios, conhecimentos, persistência, entre outros. Buscando solucionar o problema do pouco envolvimento dos alunos, os professores frequentemente lançam mão de recompensas externas com o objetivo de atraí-los para desempenhar as tarefas solicitadas (BZUNECK, 2004, p.48 *apud.* CORDOVA e LEPPER, 1996; LEPPER e HODELL, 1989).

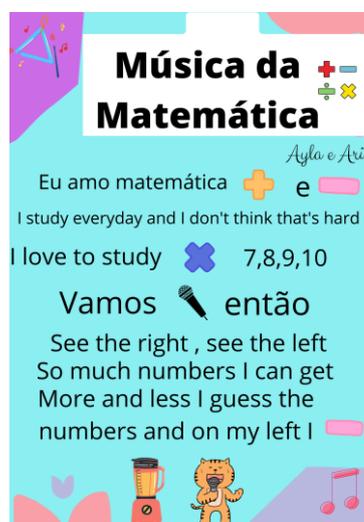
A pesquisa realizada por Timothy J. Newby (1991) mostrou que professores iniciantes recorriam em 58% pela utilização de estratégias externas às tarefas. Estes eventos foram caracterizados como motivadores extrínsecos como, por exemplo, promessas, ameaças ou

aplicação de consequências não desejáveis. Os resultados da pesquisa mostraram que apesar dessa preferência pela estratégia utilizando a motivação externa, elas se mostraram menos eficazes para incentivar os alunos nas atividades, em comparação a outras voltadas à motivação intrínseca. Nesse viés, a professora reagiu à situação criando com a aluna uma música sobre a matéria preferida dela na escola, objetivando a motivação intrínseca da aluna com a matéria, a partir da conexão com a música.

A professora lembra-se de quando teve que contar a aluna que sua mãe tinha falado que ela estava indo mal na escola: a aluna já apareceu na aula meio quieta e quando a professora falou sobre o assunto seus olhos se encheram de lágrimas, a professora começou a ficar preocupada com a aluna e começou a perguntar de uma forma que mostrasse que iria ajudar ela com aquele problema de forma conjunta e não puni-la: “o que nós podemos fazer para melhorar isso?” e então perguntou sobre sua matéria favorita na escola, que levou a criação de uma música. Inserir outras matérias no ambiente da aula de canto fez com que a motivação da aluna melhorasse pela associação das duas coisas, mudando sua expressão de tristeza para felicidade.

Para a composição da música, a professora mostrou o site Shared Piano, no qual é possível tocar piano de forma online. A aluna então acessou o site e criou uma frase melódica. Então, a professora ensinou a aluna a tocar a melodia na flauta e então, em cima dessa frase melódica da flauta, servindo como ostinato, a aluna criou junto com a professora a letra e a melodia da música da matemática. Como a aluna gostava muito de cantar em inglês a música foi composta com frases em português e inglês. A aluna escreveu a letra em seu caderno de canto e a professora criou, após a aula, uma imagem com a letra da música. A imagem com a letra da música, na qual algumas palavras são substituídas por figuras (ver figuras 13 e 14).

FIGURA 13- Música da Matemática-parte 1.



NOTA (figura 12):

Música traduzida:

Eu amo matemática mais e menor
 Eu estudo todo dia e não acho que é difícil
 Eu amo estudar multiplicação
 7,8,9,10 vamos cantar então
 Olhe para esquerda, olhe para direita
 Tantos números eu posso conseguir
 Mais e menos, eu adivinho os números
 E na minha esquerda eu subtraio

FIGURA 14 – Música da Matemática-parte 2.



NOTA (figura 13):

Mais e menos, eu amo estudar
 É tão divertido somar
 Mais e menos, o menos é menor
 E o mais é o número maior
 E agora vamos dividir
 E alguns números vão sumir
 Vou cantar minha nota musical
 E a outra, eu deixo pro final.

Um tempo após a criação da música, que foi trabalhada durante várias aulas, a mãe disse que a filha tinha melhorado na escola. Até o período deste trabalho também foi feita uma música sobre a língua portuguesa. A atividade permitiu com que a aula de canto fosse aliada no processo de aprendizagem escolar e mostrasse a aluna que as matérias poderiam se conectar. Carolina Roberta Moraes e Simone Varela afirmam que:

Nem sempre os alunos percebem o valor dos trabalhos escolares, pois, muitas vezes, não conseguem compreender a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração de valor para a sua vida. O que faz com que eles não se envolvam no trabalho (MORAES e VARELA, 2007, p.7).

A professora acredita que a aluna tenha conseguido fazer uma relação com algo que ela gosta (a matemática) mas que pertencia a uma área que faltava motivação (a escola) para uma área (o canto) que tem relação com um desejo, pois a aluna A deseja ser cantora quando crescer. Por meio dessa estratégia a professora conseguiu perceber a importância de relacionar a área da música com outras áreas e o quanto uma atividade simples de composição e improvisação pode ajudar no processo de aprendizagem geral da criança.

5.6 O papel da família e a utilização de jogos como estratégia

O ensino de canto para crianças, como já visto anteriormente, requer uma série de cuidados do ponto de vista da didática e saúde vocal. A pesquisa realizada por Araujo e Lopes (2019) a partir da vivência das investigadoras em escolas e projetos sociais, mostrou que o aparecimento de disfonias vocais em crianças tem sido cada vez mais frequente, reflexo muitas vezes do uso incorreto e/ou excessivo da voz. Nesse sentido, o comportamento vocal da família ao redor da criança pode afetar sua saúde vocal de forma negativa, pois a criança imita um comportamento ruim para a saúde vocal, podendo gerar prejuízos em seu futuro.

A aluna B iniciou as aulas quatro meses depois da aluna A, então quando a aluna B começou as aulas de canto, a professora já estava na fase de associar os vocalizes com imagens de personagens, mas sem a estratégia da história e estímulo visual do slide. Seu comportamento vocal era pesado, utilizando majoritariamente uma voz com predomínio do músculo tireoaritenóideo, fazendo com que a aluna desafinasse e não conseguisse atingir as notas agudas. Quando a professora começou a trabalhar com a história em slides, a aluna conseguia acessar o ajuste mais leve, pedido pela professora, mas ao cantar seu comportamento era o de voltar a voz mais pesada. A aluna explicou em uma das aulas que sua mãe cantava forte, por isso ela cantava daquele jeito, porque queria soar forte. Então a docente teve que explicar para a aluna que aquilo não era saudável para sua voz, que ela podia fazer uma voz forte de uma forma saudável e que precisava primeiro aprender aquele outro tipo de ajuste para conseguir cantar do jeito que gostaria.

Nesse sentido, o papel da família no ensino musical é muito importante, pois ela é um espaço em potencial de aprendizagens musicais (MATTIUCI, 2016 *apud*. GOMES, 2006, 2009; BOZZETTO, 2012, KRAEMER, 2000; SOUZA, 2004) e o primeiro de formação musical do indivíduo (MATTIUCI, 2016, p.14 *apud*. FUCCIAMATO, 2008; ILARI, 2013). A forma como

os pais cantam para seus filhos irá influenciar em seu processo de aprendizagem de canto, pois estes irão reproduzir aquilo que escutam. Como o comportamento da aluna B era mais dinâmico, a professora tinha que deixar muito claro a importância da atividade e apresentar outros ajustes sem criticar a forma como a aluna ou a família cantavam, para respeitar sua vivência, mas ao mesmo tempo, conseguir apresentar uma forma saudável de chegar ao mesmo resultado. Logo, conclui-se que a família tinha uma participação considerável no desenvolvimento vocal da aluna. Em razão disso, o diálogo com os pais da aluna sobre os comportamentos vocais no cotidiano seria uma possível estratégia.

Como seu comportamento era mais dinâmico e necessitava de mudanças mais drásticas de atividade, a professora decidiu começar a introduzir mais exercícios musicais que utilizavam o corpo, como o aquecimento corporal, antes dos vocalizes. Isso ajudou por algumas aulas e depois a professora criou os jogos vocais. Os jogos são associados à educação há muito tempo. A palavra jogo tem origem na palavra grega *paidía*, que significa jogo infantil. Entretanto, os gregos utilizavam outro termo, *paidéia* que significa, educação, processo educativo e aprendizagem (RODRIGUES, 2017, p.20). O primeiro jogo que a professora criou foi o bingo da voz, no qual era utilizado um bingo online de palavras e nele registravam-se nomes de personagens para serem sorteados. Em uma imagem a professora criou uma cartela do bingo, mas em vez de números, colocou o rosto dos personagens. Cada personagem tinha uma qualidade vocal diferente. Então, a professora sorteava no site o nome do personagem e a aluna tinha que imitar ele para marcar na cartela. O jogo acabava quando todos os personagens fossem sorteados. Juntamente, a professora explicava a função de cada articulador (língua, palato mole, lábios, laringe) e associava-os ao som da voz do personagem sorteado (ver figura 15).

FIGURA 15- Bingo das palavras



NOTA: Bingo das palavras. O personagem era sorteado e se a criança conseguisse imitar, se marcava o personagem

A estratégia do jogo funcionou muito bem com o comportamento individual da aluna B,

que mostrou maior foco e motivação. Ao decorrer das aulas foram criando-se outros jogos, até chegarem às histórias e eles serem inseridos dentro do contexto delas. Durante as histórias a professora percebia que o momento dos jogos eram os momentos que a aluna mais gostava, inclusive pediu para a professora só trazer jogos quando fosse o dia das crianças. A ludicidade trazida com jogos, histórias e brincadeiras no ensino infantil desenvolvem a responsabilidade e auto expressão da criança que se sente motivada e desenvolve e constrói seu conhecimento de forma natural (SOUZA e BERNARDINO, 2011, p.237). A pesquisadora Elisabete Rodrigues realizou uma pesquisa sobre a influência do jogo na motivação da criança e explica que:

Assim consideramos que a grande funcionalidade do jogo, além do prazer, lazer e entretenimento, pode ser em muitos casos utilizado como instrumento educacional. O jogo geralmente envolve estimulação mental ou física e implica que haja por parte da criança, empenho, esforço, trabalho, disciplina e permite que esta tenha uma vontade de se superar a si própria, para alcançar o objetivo e/ou resultado proposto. Consideramos que o jogo ajuda a criança a desenvolver habilidades práticas, servem como forma de exercício e/ou realizam um papel educativo. Através do jogo, a criança pode ainda adquirir vários conceitos como: cooperação, autonomia, respeito, organização, concentração, honestidade, criatividade, entre muitos outros (RODRIGUES, 2017, p.21).

Abaixo, um exemplo de como o jogo foi inserido em uma história (ver figura 16, 17 e 18). O jogo estava inserido em uma história com o tema do filme Viva: A vida é uma festa e tinha por objetivo treinar a percepção musical das alunas, contendo três níveis diferentes. O primeiro, das notas individuais no qual a professora escolhia uma nota e a aluna tinha que cantá-la; o segundo, dos intervalos, no qual a professora tocava intervalos aleatórios e a aluna tinha que imita-los e o terceiro no qual se tocavam melodias.

FIGURA 16- Jogo da percepção musical 1



NOTA: Nível 1 do jogo de percepção musical.

FIGURA 17- Jogo da percepção musical 2



NOTA: Nível 2 do jogo de percepção musical.

FIGURA 18- Jogo da percepção musical 3



NOTA: Nível 3 do jogo da percepção musical.

Ainda segundo Rodrigues (2017, p.21), o jogo como estratégia no ensino tem sido estudado por vários pesquisadores. Dentre eles, está Carlos Neto que considera o jogo como “uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atrativa e intrigante” (2003, p.5). Outros pesquisadores e educadores que estudaram a importância do jogo são John Dewey, Friedrich Froebel e Jean Piaget. Para Dewey, a aprendizagem só era possibilitada em um ambiente natural e o jogo tornava o processo mais espontâneo. Para Friedrich Froebel, a criança é como uma semente a ser cultivada e a melhor forma para tal era usar os jogos. Por fim, para Piaget era visto como meio para o desenvolvimento intelectual, de forma que à medida que a criança cresce, os jogos tornam-se diferentes, para se adaptar a sua faixa-etária. Nesse viés, Bzuneck (2004, p.26) afirma que do ponto de vista psicoeducacional, é papel do professor prevenir a ocorrência de condições negativas, como o tédio crônico, apatia ou alta ansiedade e ressalta a importância de desenvolver uma motivação positiva com a classe,

série após série.

5.7 Os termos de canto na aula para crianças

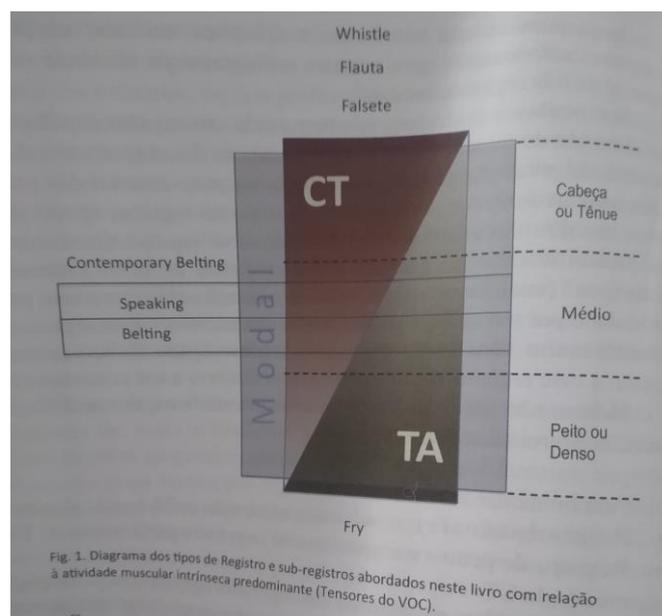
Os primeiros tratados sobre “cantar belamente” não se preocupavam em abordar como eram os procedimentos práticos para o treinamento da voz, mas sim, estabelecer regras estilísticas como afinação, articulação, ornamentação, postura e qualidade vocal ideal. Para descrever essa qualidade, utilizavam-se termos como “som agradável, sonoro, limpo, flexível, estável,” entre outros. A partir desse cenário, surgem alguns termos ligados à técnica como: voz de peito, de cabeça ou falsete; além de conceitos como a uniformidade da voz ao longo da extensão vocal, a respiração adequada e as melhores vogais para corrigir um som estridente e sem brilho. A partir da segunda metade do século XVIII, a preocupação com a técnica torna-se mais evidente com capítulos inteiros dedicados a discussões como a união dos registros e colocação da voz (MARIZ, 2013, p.18 *apud*. MANCINI, 1912;. PACHECO, 2004, p.266). No séc. XIX ocorre a explosão científica e a voz passa a ser vista como objeto passível de estudo lógico e científico. Surge então, uma forma relativamente autônoma em relação à expressividade e o conceito de técnica vocal como é conhecido pelos professores atualmente.

Garcia foi um cantor e pesquisador que inaugurou uma nova fase da pedagogia vocal, criando um método de canto com foco no desenvolvimento da técnica vocal e baseado inteiramente na fisiologia da voz e suas relações com as qualidades vocais (RADOMSKI, 2005). Os autores que vieram depois de Garcia inauguraram um período de questionamento sobre a falta de clareza terminológica dos professores de canto. As duas questões discutidas eram: a verificação da coerência entre os fatos científicos e as crenças disseminadas pelos professores e a busca de uma terminologia mais precisa e científica. Entretanto, na década de noventa apenas o canto erudito era contemplado pelas pesquisas e seus autores utilizavam seus próprios métodos aprendidos de geração a geração, intencionando preservar o conhecimento e tornar mais objetivo. Consequentemente, muitos termos utilizados por esses professores ganharam o status de termos objetivos e literais mesmo tendo sido criados a partir das sensações que os cantores tinham com determinada técnica. Atualmente, a terminologia busca deixar de ter sentido apenas entre aquele grupo de professores e alunos, para focar em uma linguagem que seja entendida por todos e que seja clara e racional (MARIZ, 2013, p.22-29).

Embora as pesquisas sejam muitas em torno da voz, ainda não foram encontrados termos objetivos e universais que sejam adequados ao cotidiano do canto (MARIZ, 2013). Quando a professora iniciou seus estudos de canto como cantora os termos como “voz de peito e

cabeça” eram utilizados nas aulas. Conforme foi estudando e aprendendo com diferentes profissionais da área, a professora entendeu qual era a relação desses termos com a fisiologia da voz, entretanto, continuou a usar os termos com os seus alunos, por ser o que já era “conhecido” para eles e porque estes termos se relacionam muito com a sensação que o cantor tem, fazendo com que sejam mais fáceis de serem guardados. Porém, explica para seus alunos mais velhos que do ponto de vista fisiológico, a voz pode ter uma qualidade na qual o músculo tireoaritenóideo está agindo mais que o músculo cricotireóideo (voz de peito); ou pode ter uma qualidade sonora na qual a voz é mais leve (de cabeça) na qual quem predomina é o músculo cricotireóideo ou, por fim, pode ter uma qualidade na qual os dois músculos participam, de forma equilibrada, que seria a região média da voz. Marconi Araújo (2013) apresenta em seu livro *Belting Contemporâneo: “Aspectos técnico-vocais para Teatro Musical e Música pop”* um diagrama que mostra essa relação entre os termos como “voz de peito” e a atividade muscular intrínseca predominante (ver figura 19).

FIGURA 19- Tabela de Marconi Araújo



NOTA: Diagrama dos tipos de registro e sub-registros abordados em seu livro com relação à atividade muscular intrínseca predominante (TA= tireoaritenóideo ou CT= cricotireóideo).

Em relação à parte fisiológica da voz, a professora acredita que as alunas entenderam bem que existe essa separação sonora da voz. Além disso, ela procurou ensinar a diferença de sonoridade com os articuladores, como a laringe, na qual associava a voz dos personagens à laringe em posição alta ou baixa. Isso foi trabalhado durante várias aulas e as alunas conseguiram entender a diferença. Com as crianças, a professora não falou sobre os músculos utilizando a relação de predominância, apenas explicou que as pregas vocais ficam “gordinhas” nas notas graves e alongadas nas notas agudas. Como já mencionado, o desenvolvimento vocal

da criança deve ser tratado com atenção, pois, por estar em processo de amadurecimento, não é saudável treinar técnicas muito avançadas.

A professora procura utilizar termos mais objetivos em relação a fisiologia com as crianças assim que as diferenças entre as qualidades vocais básicas já tiverem sido bastante praticadas e compreendidas. A pesquisa sobre pedagogia vocal para crianças ainda é escassa no Brasil e por consequência, o estudo da utilização dos termos vocais para crianças também. A experiência da professora mostra que as crianças conseguem entender os termos como “voz de peito, cabeça e voz mista” e sua experiência ao falar sobre os articuladores e como suas posições influenciam nos sons, leva a crer que as crianças conseguiriam compreender termos relacionados com a fisiologia vocal como o registro basal (região mais grave da voz), modal (região da voz de peito, mista e cabeça) e elevado (região mais aguda da voz).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve como tema principal o canto popular e sua relação com a motivação. Considerando a escassez sobre canto popular infantil no Brasil, resolveu-se fazer um recorte para esse público em específico. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar, por meio de uma autoetnografia, estratégias que podem motivar alunos de canto popular. Os objetivos específicos consistiam em: a) relatar estratégias de motivação que podem favorecer a aprendizagem do canto popular infantil; b) refletir sobre especificidades do canto popular e sobre elementos que podem desmotivar e motivar os estudantes desta modalidade de ensino.

A autoetnografia revelou ser um método eficaz para a autorreflexão sobre as ações utilizadas pela professora para motivar seus alunos. Por meio dessa metodologia foram incluídas, para coletar dados, anotações e gravações das aulas, que possibilitaram selecionar estratégias de ensino que corroboraram para a motivação das crianças para aprender canto. Além disso, a autoetnografia conseguiu trazer em relevo a experiência de um professor de canto e de seus alunos em relação ao ensino online, durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19. Trazendo dificuldades que encontrou em seu caminho e a explicação de como as estratégias foram criadas, foi possível compartilhar experiências que podem auxiliar outros professores da área, que atuam com ensino remoto, e ao mesmo tempo, colaborar com estudos da área da educação musical que abordam esse tema.

As estratégias utilizadas pela professora foram: a criação de uma aula baseada em uma história inventada, na qual os exercícios de canto estão relacionados com a narrativa; exercícios de aquecimento corporal e vocal que buscavam trabalhar os gestos corporais e as qualidades vocais; atividades relacionadas à escola, com o objetivo de estimular a motivação em relação à escola; trazer uma consciência para a aluna sobre sua saúde vocal; criação de jogos vocais e a utilização de termos vocais como “voz de peito” que se referem às sensações dialogando com a pesquisa científica sobre voz.

A utilização da história se mostrou como grande aliada no processo de aprendizagem e motivação das alunas, tanto A quanto B. Além disso, permitiu trabalhar a expressividade de forma divertida e eficiente. A utilização da criação de uma música para motivar uma das alunas em relação a escola mostrou bons resultados e mostra a possibilidade de como professores de canto podem dialogar com o contexto “fora de sala de aula” dos alunos. A criação de jogos se mostrou relevante para alunos com comportamento mais dinâmico. A utilização dos termos como “voz de peito” foram entendidas pelas alunas A e B, mas as pesquisas em torno do tema apontam que só esses termos podem não ser suficiente para explicar todo o mecanismo da voz do ponto de vista fisiológico.

A criação das estratégias utilizadas pela professora revelaram ter ajudado na motivação das alunas, mostrando que a dinâmica de uma aula de canto para crianças deve ser mais lúdica do que para adultos. Nesse sentido, pesquisas sobre metodologias para o ensino de canto infantil devem ser realizadas, a fim de auxiliar os professores com outras estratégias de ensino. Destaca-se, portanto a importância de pesquisas em relação a linguagem a ser utilizada pelos professores para explicar conceitos difíceis de fisiologia vocal no canto infantil e pesquisas que corroborem com a difusão do conhecimento sobre o ensino de canto infantil.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Bruna Alves de; LOPES, Vivianne Aparecida. O ensino de canto para crianças: recortes e reflexões. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFOP, 2. , 2021, Ouro Preto. **Anais do II Colóquio de Pesquisa em música da UFOP: música e interculturalismo**. Ouro Preto: UFOP, 2019. p. 45- 52.
- ARAÚJO, Marconi. Belting contemporâneo: aspectos técnico-vocais para teatro musical e música pop. v.1. Brasília: Musimed Edições Musicais, 2013.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Educação musical: Criatividade e motivação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- _____; ILARI, Beatris Senoi. **Mentes em música**. 1.ed. Curitiba: UFPR, 2010.
- BARBOSA, RAFAEL AUGUSTO DE LIMA. **Os gestos vocais na música popular de influência anglo-americana: uma revisão de literatura**. 46 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BZUNECK, José Aloyseo; SALES, Karla Fernanda Suenson. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **CEFAC**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 307-315, 2011.
- CERNEV, FRANCINE KEMMER. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 243 f. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Educação Musical, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- CIELO, Carla Aparecida; LIMA, Joziane Padilha de Moraes; CHRISTMANN, Mara Keli; BRUM, Ricardo. Exercícios de trato vocal semiocluido: revisão de literatura. **CEFAC**, Santa Maria, v. 15, n.6, p. 1679-1689, 2013.
- GAINZA, VIOLETA HEMSY DE. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3 ed. São Paulo: Summus, 1988.
- JÚNIOR, MOACIR TADEU DE OLIVEIRA. **Psicopedagogia e técnica vocal**. 19 f. Trabalho de Graduação (Pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e Clínica) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.
- MANGINI, Maurício Machado; ANDRADE E SILVA, Marta Assumpção. Classificação vocal: um estudo comparativo entre as escolas de canto italiana, francesa e alemã. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 209-222, dez. 2013. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/122>. Acesso em: 06/08/2021.

MARIZ, JOANA. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. **Música Popular em Revista**, Campinas, v.2, p.117-134, jan-jun 2016. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13088>. Acesso em: 06/08/2021.

_____. **Entre a expressão e a técnica:** A terminologia do professor de canto, um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo rio-são paulo. 347 f. Tese (Pós-graduação em Música) – Departamento de Epistemologia e Práxis do processo criativo, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

MATTIUCI, Barbara. **Aprendizagem musical em família no contexto da aula particular de violão.** 139 f. Dissertação (Pós-graduação em Música) – Departamento de Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, n. 1, p. 1–15, 2007. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf. Acesso em: 15/04/2022.

MOREIRA, Daniela da Silva. Modificações técnicas e estilísticas vocais a partir de ajustes no trato vocal. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFPEL, n.1, 2016, Pelotas. **Comunicação**. Pelotas: 2016, p. 14.

PEREIRA, ANA LEONOR. A voz cantada infantil: pedagogia e didática. **Revista de Educação Musical da APEM**, Lisboa, n. 132, p. 33-45, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/421960479/Voz-Infantil-Leonor-Pereira> Acesso em: 16/04/2021.

PICCOLO, ADRIANA NORONHA. **Canto popular brasileiro:** a caminho da escola. 96 f. Monografia (Licenciatura em Educação Artística) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

QUEIROZ, ALEXEI ALVES DE. **Canto popular:** pensamentos e procedimentos de ensino na UNICAMP. 176 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Fundamentos Teóricos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

REIS, Sara Mariana de Faria; LOPES, Vivianne Aparecida. O processo de construção de exercícios vocais para se trabalhar o canto com crianças entre 6 e 10 anos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFOP, 2. , 2021, Ouro Preto. **Anais do II Colóquio de Pesquisa em música da UFOP: música e interculturalismo**. Ouro Preto: UFOP, 2019. p. 32- 44.

RODRIGUES, Elisabete Alexandra Ferreira. **O jogo como motivação na aprendizagem da criança.** 67 f. Relatório final de prática de ensino supervisionada (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) - Campus Universitário de Almada, Almada, 2017.

SANTOS, SILVIO MATHEUS ALVES. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, São Paulo, v. 24.1, 30 jul. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 16/04/2021.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Educere Et Educare**, São Paulo, v. 6, n. 12, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643>. Acesso em: 16/04/2021.

SUNDBERG, JOHAN. **Ciência da voz**. 1 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

ZAGONEL, Bernadete. **O que é gesto musical**. São Paulo: Brasiliense, 1992.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
 Departamento de Artes
 Coordenação do Curso de Música

**ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO
 DE GRADUAÇÃO**

No dia 11 de maio de 2022, ARIANE LEONI RIBAS apresentou neste departamento o Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Música intitulado

UM ESTUDO AUTOETNOGRÁFICO SOBRE ENSINO DO CANTO POPULAR E MOTIVAÇÃO.

A banca avaliadora e a coordenação do TCC conferiram ao trabalho a nota média (99 – noventa e nove) que será lançada como a nota da disciplina de TCC II.

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
 (orientadora)

Prof. Dr. Rafael Ferronato

Profa. Ms. Mariana Stocchero

Ariane Leoni Ribas (Discente)