

JOÃO TIAGO DALGUTE
GRR20072407

**A EXPERIENCIA COM CANTO CORAL NA FASE ESCOLAR
DA ADOLESCENCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO ESTUDO
DE MÚSICA**

Monografia apresentada à disciplina ou
OA028 - Trabalho de Conclusão de Curso
Lic como requisito parcial à conclusão do
Curso de Licenciatura em Música,
Departamento de Artes, SACOD,
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel
Ballande Romanelli

CURITIBA
2014

DEDICATÓRIA

À minha amada esposa Kelly e meu precioso filho João Henrique, cujo amor, respeito e alegria proporcionados a cada dia, me inspiram a seguir em frente, a despeito de qualquer circunstância.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor incondicional.

A minha amada Kelly, pelo amor verdadeiro, a parceria diária e o incentivo constante.

Ao meu pequeno João, por compreender minha ausência apesar da pouca idade.

Ao meu orientador e professor Guilherme Romanelli, pelo inquestionável exemplo de um verdadeiro educador.

Aos demais professores da banca, Rosane Araújo e Rafael Ferronato, pela experiência inesquecível de um processo de avaliação que me proporcionou muito mais do que uma nota.

A nossa secretária Elides, pelas inúmeras demonstrações de atenção e busca de alternativas, apesar das minhas constantes dificuldades de horário.

Ao meu amigo Beto Dondwaski, que me ajudou a acreditar que ainda seria possível.



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

ATA DA 5ª ETAPA DO TRABALHO DE GRADUAÇÃO

No dia 01 de dezembro de 2014, o aluno João Tiago Dalgute (GRR20072407) apresentou no DeArtes o Trabalho de Graduação Final do Curso de Música, intitulado: A experiência com canto coral na fase escolar da adolescência e sua contribuição no estudo de música, tendo obtido a média final. (95)

Prof. Dr. Guilherme Gabriel Balande Romanelli (orient.)

Prof. Drª. Rosane Cardoso de Araújo

Profª. Rafael S. Ferronato

Aluno: João Tiago Dalgute

RESUMO

A finalidade deste trabalho é compreender a relevância da atividade coral sua de contribuição no desenvolvimento da vida musical a partir da fase escolar da adolescência. Para tanto serão abordadas conceituações técnicas da atividade, seguidas de uma perspectiva histórica com ênfase na realidade brasileira, destacando a experiência vivenciada pelo país nas décadas de 30 e 40 por ocasião do trabalho de Heitor Villa-Lobos com Canto Orfeônico, na perspectiva de um recorte comparativo em relação ao trabalho de intenções semelhantes, desempenhado pelo compositor húngaro Zoltán Kodály. A pesquisa contará ainda com estudos acadêmicos que abordam a fase adolescente em aspectos fisiológicos, comportamentais, psicológicos e cognitivos, bem como a relação desses indivíduos com a música, problematizando como o canto coral poderia ser introduzido em seu cotidiano escolar no formato de uma atividade musical cujo nível de interesse se sobrepusesse ao âmbito da obrigatoriedade curricular. Por fim, serão citadas duas tentativas educacionais recentes envolvendo a aplicação do canto coral como proposta de educação musical em escolas públicas de ensino fundamental brasileiro, como referencial em termos de registro científico, dos caminhos de aproximação até aqui percorridos.

Palavras-chave: adolescência, prática coral, aproximação.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the importance choral activity and its contribution in the development of musical life of teenager as from school stage. Therefore, Technical concepts of activity will be approached and It followed of a historical perspective with Brazilian reality emphasis, highlighting the experience lived by the country in the 30s and 40s decades with Heitor Villa-Lobos in Orpheonic Singing, compared with similar work done by the Hungarian composer Zoltán Kodály. The research will also include academic studies that approach teenagers stage in physiological, behavioral, psychological and cognitive aspects, as well as relationship of these ones with the music, questioning how the choral singing could be introduced in their everyday school life in a musical activity format with level of interest above the requirement of the course. Finally, this study will cite two recent researchs about the applicatin of choral singing as a proposal in music education in Brazilian public schools, in condition of the approach alternatives available in the scientific record format.

Key-words: adolescence, choir practice, approach.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 CANTO CORAL	11
1.1 Funções sociais do canto coral	12
1.2 A relevância do canto coral na educação musical	15
1.3 O canto coral na educação musical brasileira: um breve levantamento histórico com ênfase na experiência de Villa-Lobos	16
1.3.1 O trabalho educacional com canto coral pós Villa-Lobos.....	26
2 ADOLESCÊNCIA	31
2.1 Aspectos Fisiológicos.....	31
2.2 Aspectos comportamentais.....	33
2.3 Aspectos psicológicos e cognitivos.....	36
3 APROXIMAÇÕES ENTRE ADOLESCENTES E CANTO CORAL	38
3.1 Estereótipos musicais da fase adolescente	39
3.2 O canto coral na fase adolescente.....	42
CONCLUSÃO	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

É relativamente comum encontrar pessoas cuja experiência de vida tenha, ainda que por curto período, integrado algum tipo de prática vocal coletiva. De acordo com Figueiredo (2005), o ambiente mais característico por assim dizer, é o religioso, onde, na maioria das vezes, se dispõe de alguma habilidade vocal, pelo menos a ponto de garantir uma emissão afinada e no ritmo. Por outro lado, o mesmo autor observa que é também notória a ausência de outros elementos essenciais, relativos à área técnica, decorrente da pouca sistematização do ensino de música em ambientes dessa natureza.

Lamentavelmente, por se tratar de um fazer musical alheio aos interesses da mídia, o que por consequência implica numa atividade pouco difundida e interessante para a maioria da população, em termos gerais a concepção social de coral tem se mantido limitada ao estereótipo clássico das formações religiosas, vistas em filmes antigos ou em musicais de natal (COSTA, 2008).

Analisando esse mesmo conceito sob a ótica do cotidiano dos adolescentes brasileiros, tem-se por consensual o fato de haver pouca relação entre os objetivos pessoais desses indivíduos e a prática coral. De acordo com Costa (2008), “grande parte dos adolescentes brasileiros, nos dias de hoje, desconhece ou não se interessa pela prática coral, tornando-se esta uma atividade “fora de moda”, muito embora seja um excelente instrumento de Educação Musical” (p.1).

Por outro lado, diversos autores também apontam essa fase da vida como altamente frutífera em termos de vivência musical. A esse respeito, Rêgo (2012) dispõe que “a adolescência, segundo estudos aprofundados sobre o tema, comprovado por vasta literatura, é uma das fases da vida onde a relação com a música é mais exacerbada” (p.605).

Pelo exposto, se por um lado existe um excelente instrumento de educação musical e por outro uma faixa etária cuja relação com a música é reconhecidamente intensa e ávida por descobertas, toma-se por relevante nesta pesquisa, a iniciativa

de investigar o porque do aparente distanciamento existente entre esses dois polos, com vistas à obtenção de algum caminho gerador de aproximação.

A escola por sua vez, passa a integrar esse cenário na condição de um ambiente propício para tal aproximação, a qual, de acordo com Rêgo (2012), “se propõe com maior ênfase à compreensão de cada indivíduo em sua dimensão social, com vistas ao melhor aproveitamento possível do processo de ensino aprendizagem”. A mesma autora pressupõe que tais resultados seriam obtidos com maior dificuldade em práticas musicais extraclasse ou estudos de música realizados em instituições alheias ao contexto escolar, uma vez que esses espaços costumam apresentar propostas desconexas em relação aos desejos e possibilidades dos jovens (ibid).

Esta monografia tem por objetivo levantar os benefícios musicais que poderiam ser aproveitados por adolescentes envolvidos com a prática coral em seu ambiente escolar, tomando por relevante o caráter inclusivo dessa atividade, e seu potencial de contribuição para o desencadeamento de uma vida musical futura, ligada ou não ao uso da voz.

A pesquisa bibliográfica aqui disposta foi elaborada na condição de estudo exploratório, uma vez que se propõe a redefinir um problema já pesquisado anteriormente. De acordo com Gil (1991), “a pesquisa bibliográfica é indicada a fim de proporcionar melhor visão do problema ou torná-lo mais específico ou, ainda, para possibilitar a construção de hipóteses”.

Não obstante à comprovada relevância do assunto, a literatura disponível ainda é considerada precária, tendo como ênfase a abordagem de temas como a importância do trabalho coletivo, o domínio da voz e a adequada exploração de repertórios (FIGUEIREDO, 2005). Desta forma as fontes consultadas consistiram basicamente em recortes de artigos científicos e dissertações.

A estrutura desta monografia se divide basicamente em três capítulos. O primeiro trata da conceituação da atividade coral seguida de um breve levantamento histórico da atividade com ênfase na realidade brasileira, mais especificamente traçando um paralelo entre os trabalhos educacionais nacionalistas de massa,

promovidos pelo compositor Brasileiro Heitor Villa-Lobos e o musicólogo húngaro Zoltán Kodály, em seus respectivos países. O segundo capítulo trata da conceituação do indivíduo adolescente e a compreensão de sua identidade, tomando por relevante aspectos comportamentais, psicológicos e cognitivos. O terceiro e último capítulo tem por objetivo a problematização do assunto a partir do diagnóstico dos fatores de distanciamento existente entre os polos, bem como o apontamento de hipóteses para a solução do problema, sugeridas a partir da revisão bibliográfica.

Por fim, através do cenário estabelecido, pretende-se responder aos questionamentos apontados, bem como sugerir reflexões sobre a importância do canto coral na fase escolar da adolescência.

1 CANTO CORAL

O termo *choros* nasce na Grécia e diz respeito aos grupos de cantores e dançarinos que uniam suas vozes para formar melodias distintas entre si. A esse respeito, Martinez (2000), dispõe que:

Na música dos gregos, havia uma união entre a poesia, a música e a dança, todas as artes das musas. A música entre os gregos era usada com muitos objetivos, entre eles domar animais e provocar êxtase, psicológico, este último ainda buscado por povos do oriente. A música grega acompanhava as tragédias, os recitados melodramáticos, os diálogos e a dança. O instrumental mais utilizado para acompanhamento eram as cítaras, os aulos e diversos instrumentos de percussão. As vozes tinham funções muito importantes nesse contexto já que não havia harmonia como conhecemos hoje, o elemento melódico foi muito desenvolvido. Utilizava-se coros cujo diretor era chamado de choregos, uma espécie de coordenador comparável ao maestro que rege uma ópera atualmente. Utilizava-se a batida dos pés como referencial. Sabe-se que seus calçados possuíam lâminas de metal para aumentar o ruído. Sabe-se também que algumas vezes o diretor regia com as mãos indicando o tempo forte do texto com movimentos descendentes. O Ritmo da música era sempre associado à palavra (MARTINEZ, 2000, p. 17).

Um segundo momento de destaque histórico dessa atividade é creditado ao cristianismo, que apropriou-se com veemência do canto coral em função de intenções ligadas à transmissão das palavras litúrgicas e atração de mais fiéis para a Igreja desde o primeiro século, quando o imperador romano Constantino I permitiu a liberdade de culto, no ano 313. “Dentro de templos cristãos funcionavam verdadeiras escolas de canto coral, sendo a primeira delas fundada pelo papa Silvestre I, no século 4” (ibid).

O protestantismo por sua vez também fez uso dessa prática de forma bastante intensa. Publicações de vários hinários durante a vida de Lutero contribuíram para firmar o coral como parte central do serviço religioso, bem como e estimularam a composição de novos corais (GROOVE, 1994, p. 221).

A definição de coral disponível no Dicionário Groove de Música não se refere em primeira instância ao conceito da formação organizada de indivíduos para o canto em grupo, e sim a um tipo específico de forma musical definido como “O Hino da congregação, na igreja Luterana” (ibid). Na sequência explica-se que os primeiros corais foram adaptados de hinos e antífonas anteriores à reforma protestante. Por outro lado, a procura pela palavra coro nesta mesma obra, permite uma identificação

mais precisa do objeto integrante desta pesquisa, ao definir coro como “Grupo de cantores que se apresentam juntos, na distribuição de vozes tradicional” (GROOVE, 1994, p. 225). A aparente confusão entre os dois termos ocorre particularmente na língua portuguesa, onde “o substantivo coral também é sinônimo de coro, mas sem uma distinção muito clara no uso das palavras” (ibid, p. 225).

O conceito de coro permite uma conotação menos formal ao assunto, podendo ser facilmente compreendido como “um agrupamento de pessoas cujo objetivo principal é a execução musical vocal” (DIAS, apud, FRANCHINI, 2014), aliando diversos benefícios de ordem social, tais como a possibilidade de uma identificação coletiva mais elaborada por parte de seus integrantes, em função da constante necessidade de cumplicidade e colaboração necessárias em prol da qualidade da música que se canta (SOARES, apud FRANCHINI, 2014).

1.1 Funções sociais do canto coral

Por razões de natureza semelhante, o coro é também considerado como ferramenta para o estabelecimento de uma extensa rede de configurações socioculturais através da valorização da participação do indivíduo no processo de construção de idéias e objetivos comuns (FRANCHINI, 2014).

Cantar num coro pode ser uma atividade extremamente sedutora, criativa, submissa, expansiva, alegre ou triste. Pode ser uma experiência extremamente erudita, profana, sacra, popular ou eclética. Pode ser um trabalho ou o arremedo dele. Pode ser uma experiência social. Pode ser uma experiência unissonante, polifônica ou harmônica. Pode, enfim, ser uma experiência que junte muitas dessas possibilidades (RAMOS, apud FRANCHINI, 2014).

A esse respeito, também Junker (1999), dispõe:

No ambiente social, o canto coral tem acontecido como uma manifestação cultural onde pessoas de vários segmentos da sociedade se reúnem como um fim comum, em busca de realização cultural pessoal que será manifesta através de experiência ou vivência da sensibilidade estética. Felizmente, não é discriminatória e se dá nos variados níveis sociais, dependendo apenas da iniciativa de algum agente societário, seja uma instituição, ou até mesmo indivíduos idealistas iniciadores da própria atividade coral. Neste contexto, o canto é realizado de forma amadorística.

De acordo com Aizpurua (apud FIGUEIREDO, 2005), ao cantar em conjunto o indivíduo aprende a lidar com o coletivo sonoro do próprio coral, ou seja, estabelece uma consciência de grupo e compreende sua função naquele trabalho. Zander (ibid)

defende que em um coral “todos são importantes” (p.162), e para um bom trabalho coral é necessário espírito de grupo e equipe. Robinson e Winold (apud FIGUEIREDO, 2005) observam que a experiência coral desenvolve um “intenso sentimento de comunidade”, que se reflete em prazer estético e crescimento pessoal para quem participa desse tipo de atividade.

Os textos acima permitem observar a existência de uma estreita relação entre o fazer musical e as diversas questões sociais implícitas nessa atividade, aparentemente, sem possibilidade de dissociação. Tais questões são discutidas por diversos autores¹, a partir das idéias de Allan Merriam², antropólogo musical norte americano.

Baseado em Freire e Hummes, Franchini (2014) aponta dez categorias de Merriam sobre as funções da música na sociedade. Categorias estas, obviamente implícitas na atividade coral. A saber: 1) Função de expressão emocional, referindo-se a liberação dos sentimentos e extravazamento das emoções; 2) Função do prazer estético, referindo-se tanto a quem cria quanto a quem contempla a criação; 3) Função de divertimento e entretenimento, presente em todas as culturas, porém no ocidente, ocorrendo sempre em combinação com outras funções; 4) Função de comunicação, porém restrita apenas a “uma das formas”, não constituindo um fator universal; 5) Função de representação simbólica, considerando a música como representação de idéias e comportamentos a partir de seus textos, emoções e fusão de vários elementos; 6) Função de reação física, considerando que a música atrai respostas físicas no ser humano; 7) Função de impor conformidade às normas sociais com potencial para ensinar atitudes e valores próprios de cada cultura; 8) Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, pelos mesmos motivos citados no item anterior, porém explorados pelas instituições religiosas; 9) Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, uma vez que a música pode contribuir para o desenvolvimento de uma determinada cultura sem

¹ Freire (1992); Tourinho (1993); Swanwick (2003); Campbell (1998); Hummes (2004).

² MERRIAM, A. O. The anthropology of music. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

contudo, aderir a mecanismos protetores, inerentes a outras atividades culturais; 10) Função de contribuição para a integração da sociedade, como ponto de convergência que reúne diferentes realidades para participar de atividades que exigem cooperação e coordenação em grupo (ibid, p. 18).

Mantendo referência à função da música como fator contribuinte da integração social, Mardini (apud FRANCHINI, 2014) relata que a maioria dos grupos corais existentes no Brasil são mantidos pelo entusiasmo de seus participantes, como uma atividade motivada pela livre escolha, o que por sua vez contribui para a geração de vínculos em função da ausência de fatores causadores de pressão, tais como a necessidade de uma nota e/ou aprovação em termos previstos num determinado currículo.

No espaço do coro são compartilhadas as culturas de cada um, seus padrões músico-vocais, sua forma de cantar fora do espaço coral e suas relações familiares. Alguns jovens participam de coros pelo simples fato de sentirem-se incluídos em um grupo, pois se sabe que a prática coral é uma das muitas atividades que gera e desenvolve a integração social (FRANCHINI, 2014, p.18).

Em resumo, tem-se que no coro uma organização com diversos fins, desde a educação musical, busca por motivação pessoal, oportunidades de lazer, transmissão de uma mensagem por meio de repertório ou até mesmo a divulgação dos ideais de uma determinada instituição (ibid).

Em complemento, a acessibilidade financeira pode ser também apontada como fator contribuinte da diversidade social e cultural dessa prática, uma vez que a demanda por investimentos é mínima, quando não, inexistente (ibid).

O canto coral é uma das manifestações artísticas mais acessíveis a diferentes grupos sociais, uma atividade que possibilita o acesso de todas as pessoas à música e que necessita de poucos recursos para ser implantado, pois utiliza-se basicamente do corpo e da voz como instrumento musical (Ibid, p. 19).

Em face das circunstâncias, não poderia ser motivo de espanto a expansão da atividade coral para diversos segmentos da sociedade, não necessariamente, ligados à tradição cristã, a saber: escolas, particulares ou públicas, organizações não governamentais, clubes, Prefeituras e instituições culturais em geral (VERTAMATTI, apud FRANCHINI, 2014).

Por fim, a questão da diversidade também merece destaque, uma vez que o “coral se torna uma atividade interessante e atrativa à medida que reúne pessoas diferentes com propósitos e objetivos comuns” (FRANCHINI, 2014), culminando em apresentações, concertos, relacionamento com a comunidade e satisfação pessoal pelo conhecimento musical adquirido (ibid, p. 20).

1.2 A relevância do canto coral no processo de educação musical

Desnecessário seria aprofundar qualquer tipo de pesquisa com objetivo de se constatar que a prática coral acompanha a educação musical em diversos níveis, seja cumprindo papéis ordinários ou extraordinários em relação aos currículos escolares. No Brasil, por exemplo, existem corais infantis e infanto-juvenis, em escolas de ensino fundamental e médio, na condição de atividade extracurricular ou como parte integrante da disciplina de arte, quando o professor responsável dispõe de formação musical, o que não é muito comum. No campo universitário, por sua vez, a prática coral tem presença confirmada nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em música. A constatação dessa realidade não permite dúvidas quanto ao fato de que essa atividade é considerada relevante no desenvolvimento musical de qualquer indivíduo, seja ele de baixa, média ou avançada idade (FIGUEIREDO, 2005).

Procurando exemplificar em termos musicais a manifestação desses benefícios, Figueiredo (2005) afirma:

As funções da atividade coral podem ser bastante diversas. O objetivo de cantar em coral pode estar relacionado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, por exemplo, abrangendo questões de leitura musical, percepção de elementos sonoros, técnica vocal e assim por diante. A prática coral também pode contribuir para a ampliação do universo sonoro dos participantes através da realização de repertório diversificado. E também pode relacionar-se à experiências de performance em grupo através de apresentações públicas dos trabalhos realizados. Todas estas funções, e outras que poderiam ser agregadas, podem ser observadas em diversos tipos de corais.

Aizpurua (apud FIGUEIREDO, 2005) salienta que “a prática desta arte trará benefícios incríveis ao aluno”, benefícios estes, traduzidos na forma de “conhecimentos históricos, técnicos e de todo tipo relacionados com a arte coral”.

Porém o mesmo autor ressalva que nem todos acabam por aproveitar esses benefícios, uma vez que essa atividade não atinge unanimidade no quesito aceitação, sendo para muitos uma questão de “obrigatoriedade no conjunto de estudos que o aluno deve cursar” (ibid).

Um outro aspecto benéfico ao desenvolvimento da educação musical é a produção de avanços no campo da técnica vocal. Aspecto este, defendido por vários autores como fator preponderante para o sucesso da atividade coral, a saber: Aizpurua, 1981; Figueiredo, 1990; Östergren, 2000; Robinson e Winold, 1976; Roe, 1970; Shewan, 1973; Zander, 1985). Referindo-se a técnica vocal, Zander (1985 apud FIGUEIREDO, 2005), defende que para que o grupo “adquira sua sonoridade característica, seu timbre especial e potência sonora”, é necessário que a técnica vocal seja considerada como assunto de extrema importância.

Adicionalmente, faz-se ainda oportuno citar outros benefícios de ordem geral, associados ao repertório. A esse respeito, Figueiredo (2005) afirma:

A variedade de repertório propicia o contato com estilos diversificados que conservam suas particularidades em termos de interpretação musical. Há repertórios que enfatizam a execução polifônica, outros reforçam a idéia da melodia acompanhada, e assim por diante. Cada época tem suas especificidades, e a experiência com repertório diversificado só pode enriquecer a vivência de quem participa do grupo coral. Por essa razão, a escolha adequada do repertório estimula o crescimento do grupo.

1.3 O canto coral na educação musical brasileira: um breve levantamento histórico com ênfase na experiência de Villa-Lobos

Os primeiros educadores musicais do Brasil foram os jesuítas. Muito embora seus interesses educacionais desses indivíduos se projetassem para além da esfera musical, inevitavelmente sua atuação também nessa área acabou por influenciar diretamente o conceito educacional de música, disponível até os dias de hoje. A trajetória jesuítica teve como ênfase o rigor metodológico de origem militar e a imposição da cultura lusitana (FONTERRADA, 2005).

A ordem jesuítica foi fundada por Inácio Loyola, militar do século XVI que após sua conversão deu origem a companhia de Jesus. Por consequência, os

princípios áureos dessa organização estavam claramente inclinados à filosofia militar, com ênfase no trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos, associados à prática educacional exaustiva e disciplinada, mediante exercícios que evoluíam do mais simples ao mais complexo, facultando aos educandos a possibilidade de domínio das competências exploradas (ibid).

Estabelecendo relação com a educação musical brasileira, Fonterrada (2005) dispõe que:

Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus (p. 193).

Durante o período colonial a educação musical permaneceu vinculada à igreja, mantendo relação estreita com o repertório europeu. O ensino da música se dava por meio da prática musical e do canto, mantendo o repertório essencialmente europeu. Somente com a vinda da família real, em 1808, fugindo do exército de Napoleão Bonaparte, a música passou a existir em ambientes alheios ao território eclesiástico, tais como nos teatros, onde eram recebidas companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas. Foi nessa época que começaram a surgir as primeiras manifestações de prática musical informal, desvinculada dos princípios pragmáticos jesuíticos, do contrário, “se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação” (ibid, p. 194).

No âmbito da legislação, muito embora haja registro de atividades musicais em escolas, tais como a Escola de Santa Cruz, dos negros escravos, ou as atividades do Padre José Maurício, mestre de capela do imperador e professor de música, foi somente em 1854 que o ensino de música foi oficialmente instituído nas escolas públicas brasileiras, através de um decreto que ditava o processamento do ensino com ênfase em “noções de música” e “exercícios de canto”, nada especificando além disso. Um ano após a proclamação da república, passa a existir o decreto federal nº 981, de 28 de novembro de 1890, tratando da formação especializada do professor de música (ibid).

Nas décadas iniciais do século XX a participação do canto na educação musical manteve-se ofuscada por princípios europeus, praticados pelo Conservatório

Brasileiro, no Rio de Janeiro e pelo Conservatório Dramático e Musical, em São Paulo, os quais, em função da formação humanística europeia de seu corpo docente, privilegiavam o ensino de instrumento, pois conforme o costume da época, “durante muito tempo entendeu-se que o ensino da música e o ensino de instrumento eram sinônimos” (ibid, p.195).

Uma outra fase desse período integrava à educação musical um viés mais científico, fundamentado nas idéias de eminentes cientistas europeus, pesquisados por João Gomes Júnior e Gomes Cardim. Nessa época “o cientificismo dominava o aprendizado e os autores expunham com grande minúcia o papel do cérebro no aprendizado de uma língua, traçando paralelos com o aprendizado da música” (ibid, p. 195).

A presença do canto volta a aparecer de forma mais expressiva na década de 1920, juntamente com o surgimento do ideal nacionalista, na figura de Mário de Andrade, o qual, no bojo do movimento modernista, defendia a função social da música e a importância do folclore na identidade popular (ibid).

Nesta mesma época surge a figura do maestro Fábiano Lozano, o qual, muito embora pouco citado nas revisões históricas desse período, contribuiu decisivamente para o ensino de música nas escolas na condição de ávido defensor da prática de canto coral com os alunos. “Dizem os que com ele provaram que seu trabalho teria inspirado Villa-Lobos, quando este propôs em São Paulo, seu projeto educacional de Canto Coral para as escolas” (ibid, p.196).

Não obstante, a manifestação mais relevante na história nacional, especialmente no ponto de vista cultural e educativo está associada a Villa Lobos e o Canto Orfeônico.

Como bom tradicionalista, Villa Lobos (1887 – 1959) se preocupava com a elevação do nível artístico e educacional da população brasileira e acreditava que o estudo de música na escola poderia contribuir para a formação de um público mais sensibilizado às manifestações artísticas ao seu redor, especialmente de sua própria cultura. Por esse motivo participou ativamente do projeto de desenvolvimento do Canto Orfeônico, que por sua vez tinha por objetivo auxiliar o desenvolvimento

artístico da criança com vistas à constituição de adultos musicalmente alfabetizados (GOLDENBERG, 1995).

A ideia do canto orfeônico é de origem francesa do início do século XIX, quando o canto coletivo era uma atividade obrigatória nas escolas municipais de Paris. Seu desenvolvimento propiciou o aparecimento de grandes concentrações orfeônicas que provocavam grande entusiasmo (ibid).

Como fator de distinção em relação ao canto coral erudito, o canto orfeônico se apresentava como uma prática que prezava pela coletividade e congregava indivíduos de caráter vocal amplamente heterogêneo, não exigindo conhecimento musical nem tampouco treinamento (ibid).

Muito embora somente em Villa-Lobos o canto orfeônico tenha sido efetivamente deflagrado como um trabalho de alta projeção nacional, o movimento já havia sido anteriormente manifestado por João Gomes Júnior com orfeões da antiga Escola Normal de São Paulo, seguido por Fabiano Lozano e as normalistas da cidade de Piracicaba e por João Batista Julião que teve papel expressivo na divulgação do movimento com a criação do orfeão dos presidiários na Penitenciária modelo de São Paulo (ibid).

Retornando ao Brasil em 1931, após longa temporada na Europa, Villa-Lobos foi convidado pelo Interventor Federal João Alberto Lins e Barros a organizar um orfeão cívico; evento que reuniu mais de 11.000 vozes, numa manifestação de altíssima repercussão no cenário nacional da época. Em 1932, assumiu a direção da SEMA, Superintendência de Educação Musical e Artística das Escolas Públicas do Rio de Janeiro. Nessa época, com base na reforma que tornou obrigatório o ensino de Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro (decreto 19.890 de 18 de abril de 1931), criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, com atividades subdivididas em declamação rítmica e de preparação ao ensino do Canto Orfeônico, dedicados aos professores das escolas primárias, assim como o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e de prática de Canto Orfeônico, destinados á formação de professores especializados (ibid, p. 106).

Nesse curso a música era estudada em seus aspectos técnicos, sociais e artísticos, através de um currículo bastante extenso. Paralelamente criou-se o famoso orfeão dos professores, com aproximadamente 250 vozes. Um grande estímulo ao processo educativo da época que ofereceu importante contribuição ao panorama cultural através de diversas apresentações altamente qualificadas (ibid, p. 106).

O sucesso da SEMA e seus cursos resultou na criação do Conservatório Nacional do Canto Orfeônico, em 1942, dedicado à formação de professores e a fiscalização das iniciativas envolvendo Canto Orfeônico por todo o país. Esse conservatório foi dirigido por Villa-Lobos até a data de sua morte, em 1959 e era composto de quatro seções curriculares: Didática do Canto Orfeônico, Formação Musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica (ibid).

Durante esse período os objetivos do compositor giravam em torno do desenvolvimento de uma metodologia de educação musical própria, da criação de um repertório adequado para o Brasil e da formação de professores especializados. A questão do repertório acabou sendo resolvida com a inclusão de músicas folclóricas, tendo como intuito a preservação dos valores culturais da população. Nesse sentido, cabe ressaltar a criação do “Guia Prático”, pequena obra-prima contendo 138 versões de cantigas infantis populares, editado pela primeira vez em 1938. (ibid).

Ressalvados os limites socioeconômicos e culturais, a trajetória de Villa Lobos pode ser assemelhada em diversos aspectos ao trabalho do compositor húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), que dedicou muito de sua excepcional capacidade criativa à edificação de um sistema de educação musical amplo e acessível à população de seu país. Kodály procurava desenvolver uma proposta educacional na qual a música ocupasse papel preponderante no desenvolvimento do ser humano, combatendo, por conseguinte, a concepção de opcionalidade praticada pela maioria das sociedades. Com considerável esforço tornou possível a implantação de seus ideais em grande parte da Hungria, através de um método de ensino de música baseado na ênfase ao uso da voz e utilização do repertório folclórico nacional (ibid).

Tratando da identificação de Villa-Lobos para em relação ao trabalho de Kodály, Fonterrada (2005), dispõe que:

Villa-Lobos, em suas viagens à Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que, sem dúvida, democratizava o acesso a essa arte; o uso da manossolfa – conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. Alguns professores eram tão hábeis nessa técnica manual que montavam coros a duas e três vozes apenas com os sinais de suas mãos. Villa-Lobos, portanto, identificava-se com Kodály e seu método revolucionário de caráter nacionalista. O nacionalismo era um fenômeno das nações marginais que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento. Não é difícil compreender porque a proposta encontrava terreno fértil no pensamento de Villa-Lobos (p. 196).

A exemplo dos pesquisadores húngaros, também os brasileiros se dedicaram a explorar a chamada “alma brasileira”, delineada a partir da descoberta do folclore nacional. No entanto, é consensual entre diversos autores que a conjuntura brasileira não permitiu a implementação a rigor, do método húngaro, originário da inspiração de Villa-Lobos (FONTERRADA, 2005).

No artigo Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico No Brasil, procurando apontar os motivos políticos que limitaram a efetividade do canto Orfeônico no Brasil, Goldemberg (1995), traça um paralelo entre os trabalhos de Villa Lobos e Kodály, o qual será considerado nesta pesquisa com objetivo de facilitar o entendimento da trajetória histórica do canto coletivo brasileiro.

Ao contrário do que frequentemente se pensa, nenhum dos dois compositores definiu uma metodologia própria. Antes, limitaram-se a expressar as suas ideias a respeito do estado da educação musical nos seus respectivos países e de suas possibilidades futuras (ibid, p.104).

De acordo com Goldemberg, as filosofias educacionais de Villa Lobos e Kodály tinham em comum os aspectos abaixo discriminados:

a) A música é um direito de todos:

“A todo povo assiste o direito de ter, sentir e apreciar sua arte, oriunda da expressão popular” (VILLA LOBOS, apud GOLDEMBERG, 1995).

“(...) a ideia de que todos poderiam aprender a ler e escrever a sua própria linguagem era no mínimo tão ousada quanto a ideia de que todos podem aprender música” (KODÁLY, apud GOLDEMBERG, 1995).

b) A Educação Musical é necessária para o desenvolvimento do ser humano:

“A música eu a considero, em princípio, como um alimento indispensável à alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude” (VILLA LOBOS, apud GOLDEMBERG, 1995).

Nenhuma outra disciplina pode servir ao bem estar da criança – físico e espiritual – tanto quanto a música” (KODÁLY, apud GOLDEMBERG, 1995).

c) A voz cantada é o melhor instrumento de ensino porque é acessível a todos:

O ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe como uma solução lógica (VILLA LOBOS, apud GOLDEMBERG, 1995).

É uma verdade longamente aceita o fato do canto ser o melhor início para a educação musical (KODÁLY, apud GOLDEMBERG, 1995).

d) Música folclórica de alta qualidade pode ser utilizada no ensino musical:

O Folclore é hoje considerado uma disciplina fundamental para a educação da infância e para a cultura de um povo (VILLA LOBOS, apud GOLDEMBERG, 1995).

(...) música folclórica não deve ser omitida nunca (...) se não for por outra razão, que seja para manter viva (...) o sentido das relações entre a linguagem e a música (KODÁLY, apud GOLDEMBERG, 1995).

e) O aprendizado musical é mais significativo quando realizado em um contexto de experimentação:

Antes do aluno ser atrapalhado com regras, deve familiarizar-se com os sons. Deve-se ensinar-lhe a conhecer os sons, a ouvi-los, a apreciar suas cores e individualidade (VILLA LOBOS, apud GOLDEMBERG, 1995).

Música não deve ser focada através de seu lado intelectual, racional, nem deve ser transmitida a criança como um sistema de símbolos algébricos, ou como a escrita secreta de uma linguagem com a qual ela não tem conexão. A forma correta deve abrir caminho para a intuição direta (KODÁLY, apud GOLDEMBERG, 1995).

f) Os professores de música devem ser especialmente preparados para a educação musical:

Onde encontrar um corpo de educadores especializados, perfeitamente aptos a ministrar à infância os ensinamentos da música e do canto orfeônico...? (VILLA LOBOS, apud GOLDEMBERG, 1995).

É muito mais importante quem é o professor de música em... do que quem é o diretor de ópera em Budapeste... porque um diretor ruim falha uma única vez, mas um professor ruim continua falhando durante trinta anos, destruindo o amor pela música em trinta grupos de crianças (KODÁLY, apud GOLDEMBERG, 1995).

Apesar dos diversos princípios em comum, os resultados obtidos pelos dois compositores apresentaram diferenças substanciais, sendo o trabalho de Kodály considerado de maior sucesso em relação à Villa-Lobos, que com o passar do tempo, acabou sendo interrompido (ibid).

Segundo Goldemberg (1995), a descontinuidade do projeto de Villa-Lobos se deu basicamente por ocasião três fatores, 1) conotações de caráter político; 2) ausência de capacitação pedagógica adequada; 3) ausência de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada (ibid, p.105).

Muito embora o governo de Getúlio Vargas obrigasse a participação dos professores de música nos cursos de especialização, implantados inicialmente nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, o cumprimento dessa exigência se tornou cada vez mais difícil, quando não impossível, pelo efeito de diversos fatores, tais como as dimensões gigantescas do país e a ausência ou má qualidade das estradas (FONTERRADA, 2005).

Nas décadas de 30 e 40 Villa Lobos promoveu diversas manifestações em datas cívicas, com objetivo de disseminar o método. Porém o vínculo mantido entre o SEMA e o Governo acabou por tornar confuso o objetivo do trabalho, se cível ou educacional. Para o governo totalitário de Getúlio Vargas, a conveniência era óbvia, conforme dispõe Goldemberg (1995):

Do ponto de vista do governo de Getúlio Vargas, era uma excelente forma de propaganda, na qual tentava-se uma certa legitimação; os regimes de força freqüentemente tem uma percepção apurada do poder arrebatador da música sobre as massas. Dessa forma, é freqüente a crítica de que o trabalho pedagógico de Villa Lobos estava a serviço de uma causa política e não educacional (p. 107).

Há ainda quem creia que Villa-Lobos agiu deliberadamente a serviço dos interesses do governo. Arnaldo Contier, professor de história contemporânea da Universidade de São Paulo, trata a questão de forma bastante rigorosa:

Villa-Lobos esteve na Alemanha nazista quando voltou de praga em 36. E, naquele momento, fez uma relação muito clara entre música, civismo, propaganda e trabalho.

Uma atitude nada ingênua e, ao contrário, muito consciente. Villa-Lobos compactuou com o regime getulista de um modo deliberado e o fez porque quis e nunca somente por necessidade (TORRES, apud GOLDEMBERG, 1995).

Outras vertentes interpretam a situação de forma menos extremista, defendendo que Villa-Lobos encontrou apenas uma situação de conveniência junto aos interesses do governo para implementação de seus objetivos educacionais.

A esse respeito, o próprio compositor se manifesta da seguinte maneira:

Era preciso por toda a nossa energia a serviço da pátria e da coletividade, utilizando a música como um meio de formação e renovação moral, cívica e artística de um povo. Sentimos que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvemos iniciar uma campanha pelo ensino da música popular no Brasil, crenças de que hoje o Canto Orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso fator educacional. Com o auxílio do governo essa campanha lançou raízes profundas, cresceu, frutificou e hoje apresenta aspectos iniludíveis de sólida realização. Mas para que esse ensino seja proveitoso, e venha completar, e não perturbar, a evolução natural em que se deve processar a educação da criança, é preciso que seja ministrado simultaneamente e com os conhecimentos da música nacional. Encarado, pois, o problema da educação musical da infância sob esse aspecto, o ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica, não só a formação de uma consciência musical, mas também como um fator de civismo e disciplina social coletiva (Villa-Lobos, apud GOLDEMBERG, 1995).

Com objetivo de auxílio no aspecto do controle de qualidade, o Ministério da Educação e Saúde estabeleceu em 1945 que as escolas do Distrito Federal e das capitais dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo só poderiam contratar professores de canto orfeônico devidamente especializados na disciplina. Especialização esta, oportunizada pelo Conservatório Nacional ou por instituição equivalente. Porém em função da crescente demanda, foram criados diversos cursos emergenciais, ministrados muitas vezes em períodos de férias dos professores, todos eles com níveis de qualidade duvidosos e certamente inferiores em relação ao que se poderia obter por meio do Conservatório Nacional (ibid).

A questão metodológica também apresentou diversas dificuldades, uma vez que um trabalho dessa magnitude fatalmente implicaria em diversas decisões importantes nessa esfera, que por consequência precisariam ser cumpridas a rigor, em função de objetivos pedagógicos voltados “a ênfase na leitura vocal e no aprendizado de elementos musicais”. A esse respeito, Fonterrada (2005), dispõe que:

O canto orfeônico, embora inspirado em Kodály, dele diferia em seus métodos de implantação. Os procedimentos básicos eram os mesmos, mas não havia rigor em sua aplicação. Ao contrário, a ênfase era colocada no incentivo à experiência musical, levada a um número impressionante de estudantes, que lotavam os estádios de futebol, para cantar, em conjunto, música brasileira. Se encontramos, entre os jesuítas, as bases do rigor metodológico que acompanha o ensino de instrumentos musicais, especialmente nas escolas especializadas, com Villa-Lobos temos a valorização dos grandes agrupamentos corais a serviço da identidade musical brasileira, conquistada pelas pesquisas de campo e transmitida com agilidade às escolas. A vivência musical e o carisma de Villa-Lobos substituíam o rigor do método (p.197).

Nessa perspectiva, o método Kodály é bastante esclarecedor, apresentando técnicas de ensino específicas, tais como o solfejo relativo ou “dó móvel”, por exemplo, que apresenta uma grande vantagem no ensino do solfejo, uma vez que uma mesma canção básica, composta apenas de sol e mi é a mesma em qualquer tonalidade, pois a partir do momento em que a criança conhece apenas essas duas notas, ela já pode identificá-las em várias posições no pentagrama. No solfejo relativo, a tônica de uma tonalidade maior é sempre “dó”, e de uma tonalidade menor, sempre “lá”. A aplicação desse mesmo princípio no Brasil esbarra em diversas complicações, uma vez que ao contrário do que ocorre em diversos países, no Brasil as mesmas sílabas utilizadas no sistema móvel servem também para identificar frequências fixas, o que automaticamente se reverteria na necessidade de criação de um novo sistema silábico para indicação de funções e graus melódicos da escala (ibid).

Um outro fator de diferenciação é o fato de que na Hungria cada elemento sonoro é tratado de forma única, e a experiência musical precede a simbolização, ou seja, o método é baseado na experimentação, diferentemente do Brasil, onde ao invés da experimentação se tem a lógica, e a simbolização antecipadas em relação à experimentação. No Brasil, ainda que Villa-Lobos tenha considerado a necessidade de desenvolver um método que se aplicasse em conformidade com o desenvolvimento cognitivo das crianças, as iniciativas no sentido de projetar e/ou definir ações concretas nesse sentido foram praticamente inexistentes, o que manteve a questão metodológica em nível insuficiente em relação ao exigido por um projeto dessa magnitude (ibid).

Em resumo, apesar de todas as dificuldades e críticas enfrentadas, não há como negar o fato de que Villa-Lobos foi um grande gênio, uma pessoa acima de

seu tempo, efetivamente motivada com o desenvolvimento da dimensão estética de seu povo, agregando significado às emoções e sentimentos. A esse respeito, Goldemberg (1995) dispõe.

A habilidade de pensar logicamente e planejar suas ações possibilitaram a sobrevivência do homem em um mundo hostil; entretanto, é a aspiração por algo mais do que a mera existência que possibilita chamá-lo de ser humano. A música e as artes em geral são manifestações significantes da necessidade que temos por algo mais que o simples existir biológico (p. 108).

Villa-Lobos acreditava que a escola deveria oferecer muito mais do que lógica, muito mais do que elementos básicos necessários para a vida prática. Por essa razão, seu trabalho tinha por objetivo “ensinar a apreciar, compreender e criticar de forma discriminada os produtos da mente, da voz, e do corpo, que dão dignidade ao homem e lhe exaltam o espírito” (ibid, p.109).

A experiência do canto em grupo vivenciada por Villa-Lobos é considerada tópica no ponto de vista histórico dessa atividade no Brasil, o que significa que nenhum outro trabalho realizado à posteriori obteve maior êxito, nem tampouco deixou de enfrentar dificuldades semelhantes.

1.3.1 O trabalho educacional com canto coral pós Villa-Lobos

A partir da década de 1960, mais precisamente em 1964, o conceito de canto orfeônico foi substituído pelo termo educação musical, não diferindo profundamente da proposta anterior, um fato tido como suficiente para comprovar a relevância e a inquestionável existência de um legado deixado por Villa-Lobos (FONTERRADA, 2005).

O interesse de diversos músicos pela educação musical veio a agregar inovação suficiente para se justificar uma nova fase na história da educação musical brasileira. Dentre eles: Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes, Ernest Mahle e Maria Aparecida Mahle. O trabalho desses músicos estava diretamente influenciado pelos educadores que revolucionaram, desde o século XX, a educação musical européia, tais como: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, os quais,

muito embora diversificados em suas propostas no que se refere a objetivos e procedimentos metodológicos, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (ibid).

Não obstante à inquestionável relevância, a contribuição desse movimento acabou por não afetar diretamente as escolas públicas, uma vez que o campo de atuação desses profissionais são escolas de música especializadas (ibid).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reduziu a participação da música no currículo escolar à condição de atividade complementar da disciplina de educação artística, retirando por consequência o status de disciplina, até então em vigor. A nova condição reduziu a música ao papel de “instrumento para o desenvolvimento da criatividade por meio da livre expressão, dividindo a carga horária com artes plásticas e teatro” (ROMANELLI, 2013).

Temendo pela eminente dissolução da importância da arte no currículo brasileiro em função de sua condição de atividade livre, a mobilização de artistas e arte-educadores com objetivo de agregar maior dignidade ao papel da arte no currículo, integrou a redação da LDB promulgada em 1996, na qual o ensino das artes foi decretado como obrigatório nos diversos níveis da educação básica (ibid).

Com a finalidade de orientação das propostas curriculares das instâncias estaduais e municipais, o Ministério da Educação publicou entre 1997 e 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Nesse escopo pretende-se que a música seja abordada como um dos eixos do ensino da arte (ibid).

Com objetivo de descaracterização de uma prática polivalente do ensino das Artes, organizações comprometidas com o ensino da música, tais com o a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, se reuniram no intuito de promover discussões sobre a obrigatoriedade do ensino de música. Em 2008 foi então promulgada a Lei 11.769 que dispõe a música como conteúdo obrigatório, porém não exclusivo da disciplina de arte, entrando em vigor no início do ano letivo de 2012 (ibid).

Não obstante à conquista alcançada, mantém-se a discussão acerca de quem serão os professores responsáveis por ministrar essa disciplina, uma vez que houve um veto presidencial à obrigatoriedade de um profissional com formação específica em música. Além disso, mantém-se preocupação no sentido de orientação em relação à seleção de objetivos, estratégias e conteúdos, considerando a pluralidade de práticas e culturas musicais integrantes da realidade brasileira (SOUZA, apud ROMANELLI, 2013).

Considerando um cenário educacional carente de sistematização e propenso à pouca, quando não inexistente, qualificação técnica por parte do corpo docente, resultados apresentados por pesquisas com objetivo de mapeamento da condição da atividade coral brasileira, tais como o artigo “O movimento do canto coral no Brasil: Breve perspectiva administrativa e histórica”, publicado por David Junker, não poderiam ser recebidos com estranheza. Neste artigo, Barreto (apud JUNKER, 1999) considera a atividade coral nas escolas brasileiras como ineficaz, sendo parte do currículo apenas de forma esporádica.

A prática de coro nas escolas em geral é muito deficiente, sendo as canções mecanicamente executadas, quando não ensaiadas por audição, com repertório inadequado às vozes e possibilidades dos cantores” (BARRETO, apud JUNKER, 1999, p. 56).

Zander (apud JUNKER, 1999) atribui as dificuldades de expansão da atividade coral a fatores de ordem cultural e de tradição, considerando que “nossa vida coral está, por assim dizer, em sua infância” (p. 117). Por outro lado, Junker (1999) atribui parte do problema à falta de livros, artigos acadêmicos e manuais destinados aos problemas enfrentados pelos regentes corais brasileiros, uma vez que muitos deles se sentem “ilhados, sem contato com o que se produz de estudos científicos relacionados com métodos e técnicas de ensaio, suas dinâmicas e como trabalhar com a administração de um grupo coral” (p.5), uma condição certamente extensiva aos professores do Ensino Fundamental.

Em função da completa ausência de uma tradição escolar capaz de delimitar parâmetros e orientar a prática coral em suas dependências, quem dirá estendê-la à comunidade, a continuidade da prática coral brasileira acaba sendo fortalecida por meio de programas independentes, seja através de festivais, encontros, seminários

e painéis relativos ao movimento da música coral no Brasil. Algumas dessas atividades são organizadas de forma independente, outras, apoiadas pelo Instituto Nacional de Música, instituição que criou o projeto Villa-Lobos, com a finalidade de cultivar a música coral no Brasil. Projeto este, cuja existência se deu por aproximadamente dez anos, sendo fundado em 1990. Antes, porém, inspirou a criação de diversas federações estaduais de coros, bem como a Confederação Brasileira de Coros, fortalecendo a prática coral no país, e estabelecendo vínculos entre regentes. Esse momento da história do canto coral brasileiro proporcionou várias oportunidades de crescimento técnico, artístico e musical para regentes e cantores, através de várias filosofias de trabalho na prática do Canto Coral (JUNKER, 1999).

Se por um lado motivos de ordem política do Brasil Nacionalista de Getúlio Vargas prejudicaram a sistematização e continuidade do Canto Orfeônico, motivos de natureza semelhantes contribuem para a escassa presença do canto no ensino fundamental do Brasil globalizado dos dias atuais. A esse respeito, Palma, (apud FONTERRADA, 2005), dispõe que:

Até pouco tempo, um mundo dividido entre capitalismo e socialismo – agora, um mundo capitalista, multipolarizado, em que os conceitos a tanto tempo assentados envelheceram, por não conseguirem mais aderir a realidade, em contínua transformação (ibid, p. 207).

Diante desse quadro, a mesma autora dispõe que as políticas públicas estão cada dia mais estreitamente dependentes das políticas econômicas, ao ponto de tornar obscuras as fronteiras outrora existentes entre o político e o cultural, ou seja, o que é cultural pode ser modificado em função do econômico (ibid).

A educação musical do Século XXI o apelo da comunidade acadêmica aos métodos internacionais e o conseqüente diálogo da Educação Musical com a Sociologia e a Psicologia, trazem perspectivas no mínimo, promissoras no que se refere a uma presença mais efetiva do canto coral nas escolas, porém o abismo existente entre os fazeres teórico e o prático parece não ter sido abreviado ao longo dos anos.

Apesar de um corpo de profissionais dedicar-se ao estudo e à pesquisa em educação musical, discutindo maneiras de implementá-la nas escolas do país, ainda não houve modificações profundas. A distância entre o que os estudiosos e pesquisadores do

tema recomendam e sua implantação efetiva é grande, porque a ação governamental é morosa (FONTERRADA, 2005, p. 204).

Por consequência, o surgimento de cursos de graduação mais ágeis e afinados com o que tem sido pesquisado vem se prolongando por muito mais tempo do que deveriam, implicando na continuidade modelos obsoletos, projetados para uma realidade anterior, de diferentes condições sócio-econômico-político-culturais (ibid).

Considerando os saberes mínimos necessários ao professor/regente nas salas de aula do Ensino Fundamental brasileiro, salvo em situações de especialização em música por parte do professor responsável pela disciplina de arte, as perspectivas de presença do canto coral nas escolas durante a faixa etária da adolescência podem ser consideradas mínimas ou inexistentes. A esse respeito, Fonterrada (2005) dispõe que “(...) nas escolas de educação geral, a situação é de ausência quase total da música” (p. 204).

2 ADOLESCENCIA

Stanley Hall publicou em 1904 a primeira obra que trouxe adolescência como foco. Hall entendia a adolescência como um período de “tempestade” e “tormenta”, considerando essa fase como uma etapa crítica do desenvolvimento do ser humano, supondo uma “(...) passagem da selvageria para o mundo civilizado”(DABLE, 2012).

Do ponto de vista científico a adolescência pode ser considerada um fenômeno recente, por vezes interpretado de forma controversa, uma vez que desde o seu surgimento não permitiu um entendimento coeso entre os teóricos do assunto, a começar por sua definição.

Não se pode dizer que desde que a adolescência começou a ser considerada um objeto de estudo tenha havido uma concepção unitária e homogênea sobre seu sentido e significado psicológico (PALÁCIOS & OLIVA, apud DABLE, 2012).

A fase adolescente em toda sua amplitude e diversidade de conceituação permite a possibilidade de estudos em diversas áreas do conhecimento, tais como economia, política, medicina, sociologia, criminologia, antropologia, psicologia e música, cada uma delas debruçando-se sobre diferentes aspectos em meio à vastidão característica do assunto (TEIXEIRA, apud DABLE, 2012).

Sendo assim, não caberia a este trabalho o papel de esgotamento do assunto, uma vez que sua finalidade se atém à relação do adolescente com a música, mais precisamente a música vocal no formato coletivo do canto coral. Não obstante, no intuito de obter base conceitual em nível satisfatório, optou-se por abordar a adolescência em seus aspectos fisiológicos, comportamentais e cognitivos.

2.1 Aspectos Fisiológicos

O senso comum acerca da faixa etária correspondente à adolescência é determinado por instituições de ordem pública, cujo papel está focado na proteção e bem estar desses indivíduos. A Organização Mundial da Saúde considera que essa fase ocorre entre 10 e 16 anos (OUTEIRAL, apud PEREIRA, 2010), já o estatuto da

Criança e do Adolescente considera a faixa etária entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, apud PEREIRA, 2010).

Os critérios utilizados para a determinação dessa fase são transformações físicas bem características, tais como o aumento do peso e da altura, a modificação da voz e a maturação sexual, considerada a mais determinante de todas as modificações, responsável pelo surgimento da libido e do desenvolvimento dos órgãos reprodutores. Trata-se da chamada puberdade, considerada como o conjunto de modificações biológicas relacionadas ao crescimento físico e a maturação sexual (MANNA, apud PEREIRA, 2010).

Nos anos anteriores à adolescência, a criança passa a liberar hormônios androgênicos pelas glândulas adrenais (ibid). Nessa fase surgem as primeiras manifestações de odor axilar e pelos pubianos (ibid). Para meninas, entre oito e treze anos, para meninos entre nove e quatorze anos, existe um aumento das secreções hormonais respectivas, estrógeno e testosterona (ibid, p.20). De acordo com Pagozzi (apud PEREIRA, 2010), o alto índice das taxas hormonais acaba por desencadear fatores de instabilidade emocional.

Fatores externos dessa transformação são claramente percebidos nas meninas pelo aumento do quadril e dos seios, já nos meninos o alargamento dos ombros e a instabilidade da voz. O crescimento estatural, por sua vez, é normalmente mais acelerado nos meninos do que nas meninas (ZAGURY, apud PEREIRA, 2010).

Herculano-Houzel (apud PEREIRA, 2010), considera fato a presença de claras modificações cerebrais por conta da fase adolescente, chegando a caracterizar uma remodelagem dos córtices frontal e lateral, responsáveis por funções cognitivas e emocionais, que crescem até os 16 ou 17 anos. O córtex pré-frontal dorsolateral, região envolvida no controle de impulsos continua se expandindo até depois dos 20 anos (ibid). Considera-se ainda um aumento da estrutura responsável pelas habilidades cognitivas, trata-se da mielinização do lobo frontal, tal fato propicia melhor desempenho em atividades que envolvem memória

de trabalho. O aumento do lobo temporal, por sua vez, está diretamente relacionado ao aumento da compreensão de leitura (ibid).

Há ainda um aumento considerável da substância cerebral branca, responsável pela conexão de diferentes regiões do córtex frontal. Esse aumento é considerado de suma importância, uma vez que propicia novas conexões para as regiões cerebrais de linguagem, oportunizando por consequência o avanço do domínio linguístico (ibid). A mesma autora defende que a maturação do córtex pré-frontal possibilita o pensamento abstrato, diretamente à relação do indivíduo com elementos da arte:

(...) a capacidade de lidar com o abstrato permite que o jovem descubra novos tipos de literatura e música, se interesse por filosofia e política e inaugure a fase idealista, tão necessária, de reconstrução do mundo (ibid).

Herculano-Houzel (ibid) considera ainda a presença de desenvolvimento em duas últimas regiões corticais. Trata-se do córtex orbitofrontal e estruturas do chamado circuito social, sobre as quais, dispõe da seguinte forma:

(...) São responsáveis pela utilização das emoções como guias de decisões importantes, pelo arrependimento e aprendizado emocional com os próprios erros, pela antecipação das consequências dos próprios atos, pela flexibilidade para parar de fazer algo que era bom mais deixou de ser e, por fim, pela relação íntima com o vizinho por meio do entendimento de suas sensações, intenções e reações que a empatia e a teoria da mente – colocar-se no lugar do outro – permitem (ibid).

2.2 Aspectos comportamentais

Em se tratando de adolescente é comum nos depararmos com a expressão “já não são mais crianças, porém ainda não são adultos”. Esse cenário de indefinição é caracterizado por uma diversidade de crises emocionais e anseios, em função das dificuldades enfrentadas para se localizar num meio específico durante essa fase. Referindo-se ao conceito científico de adolescência, Cesar (2008 apud PEREIRA, 2010) aponta para “um período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo não é” (ibid, p. 73).

A esse respeito, também Pereira (2010), afirma:

É nessa “fase nenhuma” que será construída a identidade social do indivíduo, sendo que ao mesmo tempo o adolescente vai ganhando cada vez mais independência dos pais. Ao mesmo tempo o adolescente passa a ter um desejo de maior independência e uma maior consciência de sua imagem pública (p. 28).

Esses sintomas são mais facilmente administrados em âmbito coletivo, por essa razão é o forte apego aos amigos nessa fase da vida. O grupo de amigos ajuda o adolescente a entender e apaziguar muitos sentimentos e ansiedades sobre seus conflitos (PIGOZZI, apud PEREIRA, 2010).

Em seu artigo sobre as relações afetivas na adolescência, Grinspun (apud PEREIRA, 2010), trata sobre a importância da amizade para os adolescentes:

A noção de pertencimento é fundamental na maturação do jovem. As amizades são relações mais igualitárias que as estabelecidas com os pais e envolvem escolhas e comprometimento. O sentimento de confiança voltado para um amigo ajuda o adolescente a conhecer a si mesmo, explorar e reconhecer os próprios valores.

Em seu estudo sobre identidades juvenis, Santos (apud PEREIRA, 2010) discorre sobre a contribuição do grupo de amigos no processo de formação da identidade adolescente:

“(…) a identificação é vista como um processo que nunca está pronto e acabado. Sendo assim, retomando os principais aspectos, os quais denotam a identidade como algo que não é fixo nem possui uma essência, o indivíduo pode ocupar diversas posições de sujeito, inclusive nas suas identidades musicais”.

Pelo exposto tem-se a concluir que a identidade do adolescente não é determinada nem tampouco imutável, pois na medida em que o sujeito transita entre um grupo de amigos e outro, seus conceitos, valores e comportamentos são fortemente afetados.

Referindo-se ao estereótipo de rebeldia comumente relacionado ao comportamento adolescente, Dable (2012) observa que “na tentativa de nomear o adolescente ao longo da história, ele acabou sendo inserido em diversas generalizações”. Isso significa que existe uma instabilidade em termos de conceituação do comportamento adolescente, uma vez que fatores alheios aos aspectos comportamentais da idade normalmente estão por trás de casos extremos de quebra de conduta, tais como problemas de ordem familiar ou posturas educativas desequilibradas por parte dos pais.

Segundo Coleman & Hendry (apud DABLE, 2012), não se pode compreender a adolescência e seus aspectos comportamentais sem que haja entendimento em relação às mudanças sociais que influenciam o mundo ocidental. A esse respeito, afirma o mesmo autor:

Os dados levantados durante mais de vinte anos desde a primeira publicação de seus estudos na década de 80 revelam que a adolescência não é por definição um período traumático e problemático. Para os autores, as teorias pessimistas sobre adolescência falam de uma minoria da população adolescente. Em geral são estudos realizados com jovens que tem mais problemas do que a média da população dessa faixa etária, gerando conseqüentemente uma visão distorcida e negativa da adolescência (p. 22)

Comportamentos desajustados tais como uso de drogas, delinquência e vandalismo, são absolutamente ameaçadores para o mundo adulto e por essa razão acabam por provocar maior repercussão nos meios de comunicação, produzindo por consequência sensacionalismo e imagem negativa (COLEMAN & HENDRY, apud DABLE, 2012).

Não obstante, há de se considerar que diversas perspectivas teóricas indicam a presença de problemas de conduta durante o processo de adolescência, porém numa perspectiva tolerável. Fatos extremos de delinquência, tais como roubos, trapaçes, ameaças e agressões, apontam normalmente para a realidade de indivíduos que enfrentam problemas de ordem social em outras esferas, tais como dificuldade de relacionamento na escola, déficit de aprendizagem, baixo rendimento escolar, bem como pais com histórico de agressividade e/ou criminalidade (DABLE, 2012, p. 23). Segundo Oliva (apud DABLE, 2012), esses comportamentos antissociais têm início na puberdade, tendo como alvos principais a escola e a família. O ápice dos distúrbios de comportamento se dá por volta dos 17 anos, fase em que também começam a diminuir, em função do advento da fase adulta.

Por outro lado, a adolescência também propicia um aumento do juízo moral, sendo possível observar, por exemplo, meninos envolvidos em atividades de auxílio ao próximo até mesmo em situações mais arriscadas e perigosas, o que nas meninas se manifesta em não menos relevantes demonstrações de ajuda em âmbito emocional por meios verbais (Oliva, apud DABLE 2012).

2.3 Aspectos psicológicos e cognitivos

Não obstante às diversas críticas sofridas, no que se refere a aspectos psicológicos e cognitivos, o trabalho de Piaget é bastante referenciado no sistema educacional brasileiro, principalmente no que se refere aos seus conceitos sobre as diferentes fases do desenvolvimento humano. A esse respeito, Pereira (2010), dispõe que:

Piaget define um processo de desenvolvimento infantil com base no sistema de operações. O desenvolvimento das operações pode ser considerado contínuo, que conduz às ações sensório-motriz, iniciais às operações mais abstratas. Considerado como ponto de partida no desenvolvimento de ações intelectuais, o primeiro período da infância, chamado sensório-motriz, pode ser caracterizado pela utilização de movimentos e da percepção como instrumentos que levarão a construção de esquemas de ação destinados a servir de subestruturas às estruturas operatórias e nocionais posteriores.

A fase seguinte aos dois primeiros anos de vida caracteriza-se pela formação da função simbólica ou semiótica (PIAGET, apud PEREIRA, 2010), o que torna possível a representação de acontecimentos e objetos, por meio de jogo simbólico, imitação diferenciada, imagem mental, desenho, etc., além da própria linguagem. Porém essa fase ainda é considerada pré-operatória, uma vez que nela a criança não dispõe de dedutibilidade lógica para ações de conservação, ou seja, é comprovada a capacidade de imitação e reprodução de uma determinada ação no âmbito motor, porém a mente ainda não se tem condições de internalizar seus resultados em termos de pensamento: “(...) é que é preciso tempo para internalizar as ações em pensamento, porque é muito mais difícil representar o desenrolar da ação e dos resultados em termos de pensamento do que limitar-se à execução material (ibid, p. 39).

O período operatório propriamente dito inicia-se aos 7 ou 8 anos. Nessa fase os problemas da fase anterior são facilmente resolvidos, pois o indivíduo já é dotado de capacidade para internalizar ações e resultados “(...) pelo fato das interiorizações, crescentes que conduzem a uma forma geral de equilíbrio que constitui a reversibilidade operatória (ibid, p. 40). Porém essas operações estão ainda limitadas ao objeto, não havendo qualquer possibilidade de conjecturar hipóteses cujos resultados sejam diferentes dos inicialmente apresentados. Esse amadurecimento do raciocínio operatório só ocorrerá entre 11 e 12 anos, período a partir do qual o

indivíduo terá condições de supor resultados diferentes para um mesmo objeto, passando a associar hipóteses, ao objeto inicial. A esse respeito, dispõe Piaget (ibid):

Seu caráter geral é a conquista de um novo modo de raciocínio, que não incide exclusivamente sobre objetos ou as realidades diretamente representáveis, mas também sobre as 'hipóteses', isto é, sobre as proposições de que é possível tirar as necessárias conseqüências sem decidir de sua verdade ou falsidade antes de ter examinado o resultado dessas implicações (p. 41).

Nessa fase, surgem novas operações combinatórias, dando origem a expressões como: *Se (...) Então (...)*. “Cada operação dessas dispõe de uma inversa e uma recíproca” (ibid, p.41). Segundo Piaget é a partir daí que a pessoa ao analisar um objeto complexo, consegue dividi-lo em partes no intuito de compreendê-lo melhor, estabelecendo em seguida, combinações condicionantes à sua plena compreensão. Porém há de se ressaltar que a completa maturação desse mecanismo acaba por ocorrer somente no meio da fase adolescente, entre 15 ou 16 anos de idade. Por oportuno, válido é observar que as idades propostas por Piaget são flexíveis, não desconsiderando o contexto no qual a pessoa está inserida (ibid).

Fundamentada nas ideias de Piaget, Bombonato (apud PEREIRA, 2010), psicopedagoga e pesquisadora, dispõe sobre algumas características do período da adolescência, focados em cinco aspectos importantes.

O adolescente se torna capaz de elaborar estratégias para a resolução de seus problemas, fator que o ajudará na produção de trabalhos acadêmicos; já consegue raciocinar sobre hipóteses e tirar conclusões por meio de pensamento formal; pode julgar muitas variáveis ao mesmo tempo e raciocinar dedutivamente; consegue aplicar regras lógicas e raciocina perante problemas abstratos; tem maior capacidade de retenção da memória, mas mesmo assim precisa de técnicas específicas para congregiar novas informações. Assim, é inquestionável que a adolescência é um período de muitas transformações psicológicas e cognitivas podendo ser considerado um período rico e propício para o aprendizado.

A esse respeito, Ilari (apud PEREIRA, 2010), pontua que “a adolescência é uma fase de grande aprendizagem, plasticidade e remodelagem neural”, bem como Levitin (apud Pereira, 2010), “(...) os nossos cérebros desenvolvem e formam novas conexões a uma velocidade estonteante, que decresce substancialmente após os anos da adolescência (...)”.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE ADOLESCENTES E CANTO CORAL

De acordo com Pereira (2010), “a música é um dos acontecimentos mais expressivos da adolescência”. A importância e o significado da música para os adolescentes já foi tema de diversas pesquisas. O fato de que nessa faixa etária o indivíduo ouve muita música, suscita a curiosidade dos pesquisadores sobre questões como: diferentes modos de ouvir, a funcionalidade dessa alta dosagem musical e os resultados por ela provocados (DABLE, 2012).

De acordo com Santos (apud, PEREIRA, 2010), os jovens americanos de 8 a 10 anos escutam em média 2 a 4 horas diárias e os britânicos escutam até 2 horas por dia. Palheiros (apud, PEREIRA, 2010) aponta que a música é tida como uma das principais atividades de lazer entre os jovens irlandeses e portugueses. A este aspecto, porém, é válido ressaltar que o grande apego à música não está relacionado somente à faixa etária, uma vez que o indivíduo, principalmente nessa fase também é bastante atingido por fatores de ordem cultural e ações midiáticas.

Dentre as razões que atraem o adolescente à experiência musical, principalmente nos países ocidentais, diversos estudos até aqui elaborados tomam por aspectos principais a satisfação das necessidades emocionais e sociais e o desenvolvimento de uma identidade própria (ibid).

De acordo com Pereira (2010), a música além de ser um fenômeno humano, “é saudada como uma fonte de identidade pessoal e coletiva, um meio de expressão individual e um fator social” (p. 40).

O adolescente vive com uma trilha sonora permanente, inspiradora de imagens, com a qual compõe sua identidade. A música é um dos fenômenos mais representativos das culturas juvenis e exerce um papel significativo na construção da identidade do jovem (ibid).

Nesse contexto, a música na idade adolescente cumpre um papel preponderante no sentido de inspirar a organização e manifestação de pensamentos e ideais. Segundo Snyders (apud PEREIRA, 2010), a música na adolescência contribui para o “desabrochar” do indivíduo e do grupo.

Em seu estudo sobre identidades juvenis, Santos (apud DABLE, 2012) trata sobre a importância da música como elemento construtor de identidade, produtor de significações e agregador de grupos juvenis.

De acordo com Merriam, (apud DABLE, 2012), dentre as principais funções da música na sociedade, destacam-se a expressão emocional, o prazer estético, a função do divertimento e entretenimento, a função de comunicação simbólica, validação das instituições sociais e rituais religiosos, reação física, função de impor conformidade às normas sociais, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração da sociedade.

Em resumo, o senso comum entre os autores confirma uma forte tendência à escuta musical com significância, ou seja, ocupando um papel além dos limites do entretenimento.

A esse respeito, Dable (2012) diz:

É durante a adolescência que a música se torna cada vez mais importante vida pessoal e social dos adolescentes. Tanta importância, acaba por influenciar e significar diretamente suas vidas.

Pereira (2010) afirma que a influência que a música exerce produz significados sobre as emoções, atitudes e comportamento dos adolescentes, de modo que para eles a música passa a representar seus problemas, desejos e anseios, como uma fonte de referencial em épocas de constante metamorfose.

3.1 Estereótipos musicais da fase adolescente

Desnecessário seria citar que a maneira substancial como os meios de comunicação atingem o ser humano e influenciam suas atitudes é objeto de estudo em diversas áreas de pesquisa. Ainda que pressões políticas exercidas por parte do estado no sentido de abafar comportamentos desfavoráveis estejam sempre presentes, a mídia é e sempre será uma fera indomável, detentora de altíssimo poder de influência sobre o comportamento de qualquer sociedade. Dentre os diversos recursos por ela utilizados, a música com certeza ocupa papel de destaque,

especialmente sobre os adolescentes, em função do momento transitório das estruturas psicológicas e morais.

A esse respeito, Dable (2012) comenta:

A influência do rock sobre o comportamento tem sido objeto de debate desde a sua criação. As tentativas de censurar esse gênero musical, e mais tarde outros estilos como o rap e o heavy metal, começaram aproximadamente em 1960, em função do rock sugerir um ritmo forte e agressivo. Agravaram-se quando as letras das músicas passaram a incluir referências sobre drogas, sexo, violência, satanás, e protestos (p. 33).

Mesmo não havendo como negar a presença de temas incitantes ao uso de drogas e à violência num estilo musical como o heavy metal, por exemplo, há de se convir que a música por si só não poderia ser apontada como causa principal desse problema, uma vez que ela seria apenas um dos diversos fatores integrantes do contexto sócio cultural dos indivíduos que a apreciam.

A esse respeito, Dable (2012), afirma:

(...) o uso de drogas não pode explicar um estilo musical, já que a música, as letras e o uso pesado de drogas estão além da subcultura do rock e sua música desperta o interesse de pessoas que usam drogas e, da mesma forma, de pessoas que não usam drogas, sem influenciá-las a isso.

O termo estereótipo é oriundo das ciências sociais e tem a função de fazer referência a imagem por demais generalizada que se possui de um grupo ou dos indivíduos que a ele pertencem. Pode ser também compreendido como uma estrutura cognitiva, que contém conhecimento, crenças e expectativas do observador em relação a algum grupo humano (PEREIRA, 2010).

Estudos que abordam gêneros musicais e estereótipos estão normalmente relacionados à investigações sobre preferências e comportamento, e seus objetivos se referem basicamente na categorização desses itens (Dable, 2012:38).

Existe um estereótipo social para fãs de cada estilo musical. A esse respeito, Dable (2012) exemplifica.

Os fãs de heavy metal são considerados violentos e 'drogaditos', os sambistas taxados de malandros e vagabundos. Fãs de rap e funk são classificados como bandidos marginais e provenientes de uma classe socioeconômica baixa. Aqueles que gostam de música emo são estereotipados de homossexuais e os fãs de música eletrônica e reggae considerados usuários de drogas. Entretanto, esses estereótipos

não correspondem necessariamente a realidade. Trata-se de um julgamento de fãs de outros estilos musicais interpretando culturas nas quais não estão inseridos (p. 39).

O conteúdo das letras de músicas de rap e heavy metal têm favorecido a formação de um estereótipo de fã desses estilos. Um estudo realizado com universitários da Califórnia (EUA) constatou que a temática da violência, quando abordada em uma música de rap é mais facilmente identificada como agressiva ou violenta em relação a outros estilos.

O estilo heavy metal merece destaque pelo fato de seus fãs possuírem características mais específicas. Em geral os admiradores desse estilo se envolvem em mais conflitos com os pais e questionam com frequência seus professores e demais autoridades escolares. Predominante ainda é o prazer por correr riscos e experimentar novas sensações.

A questão dos estereótipos comportamentais influenciados pela relação com a música chegou a despertar interesse de pesquisadores na área de medicina.

A esse respeito, Pimentel e Gunther (apud DABLE, 2012) afirmam:

Essa questão do estereótipo e dos malefícios que principalmente o rock tem sobre seus fãs chegou a despertar interesse dos médicos Brown & Hendee (1989). Segundo artigo publicado pela JAMA (Journal of the American Medical Association) a música exerce uma influência muito grande nos adolescentes ao ponto de ser considerada um indicativo de saúde mental, podendo inclusive ser utilizada como fator diagnóstico de acordo com as preferências musicais do jovem. Salientam que pais e médicos devem ficar atentos as preferências musicais de seus filhos (p.40). Já Dent. et al. (1992) discorda desse procedimento e publicou no American Journal of Public Health, uma resposta à pesquisa de Brow e Hendee. Após realizar uma pesquisa com mais de 700 jovens sobre o uso de drogas e preferências musicais, constatou que o gosto musical não pode ser considerado um critério diagnóstico indicativo de comportamento subversivo. Baker & Bor (2008), apontam dados semelhantes: também enfatizam a impossibilidade de diagnosticar o estado mental de um adolescente a partir de suas preferências musicais. Porém, ressalta que muitas dos adolescentes, principalmente do sexo feminino hospitalizados na ala de psiquiatria eram fãs de heavy metal.

Procurando agregar equilíbrio a essa discussão, Dable (apud PEREIRA, 2010) pontua que os estereótipos nada fazem além de oferecer base para preconceito e discriminação. A noção de preconceito refere-se a uma atitude injusta e negativa em relação a um grupo ou uma pessoa que se supõe ser membro desse grupo. Acrescenta ainda que a discriminação é um comportamento manifesto, realizado por uma pessoa preconceituosa que julga um indivíduo a partir da adoção

de padrões de referência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros de grupos externos.

Dessa forma é possível concluir que por mais enraizados que possam parecer em função da estética de comportamento apresentada pelo adolescente, o interesse pelo canto coral não poderia ser imediatamente rechaçado sem a possibilidade de uma experiência do adolescente com esse tipo de trabalho que, se apresentado de forma interessante e contextualizada, poderia com certeza produzir os benefícios comprovadamente eficazes e de alta relevância em sua formação musical.

3.2 O canto coral na fase escolar da adolescência

Em sua tese de mestrado para o programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Patrícia Costa procura aprofundar o estudo da aplicação do coro juvenil como alternativa para a continuidade da atividade musical nas escolas. Tendo como base sua experiência pessoal de quinze anos de trabalho com corais de jovens do Colégio São Vicente de Paulo (RJ).

A autora defende que grande parte dos adolescentes de hoje desconhece ou não se interessa pelo canto coral, pois essa prática acaba lhes sendo concebida como uma atividade 'fora de moda' (COSTA, 2008).

Tal resistência pode estar primeiramente relacionada à automática associação da prática coral ao canto orfeônico, à religiosidade da música sacra e de natal e ao civismo de hinos patrióticos. Fora o fato de o canto coral ser mais comumente praticado por idosos ou crianças e ter pouca expressão na mídia. Aliado a este contexto, pode-se também citar as formas tradicionais de apresentações vigentes até os dias de hoje, como batas pesadas, nenhum contato dos cantores com a plateia e repertório distante do cotidiano. Todos esses agravantes são considerados dispositivos promovedores de pouca empatia entre adolescentes e a prática do canto coral, uma atividade comprovadamente eficaz no desenvolvimento musical de qualquer indivíduo (ibid).

Segundo a mesma autora, compreender a dificuldade de identificação do adolescente com essa prática pode ajudar a modificar o vigente quadro de rejeição e por consequência oportunizar a descoberta de novos cantores dispostos a se engajar neste tipo de prática musical. Além, é claro, de poder o coral também funcionar como uma prática com função de abertura de horizontes, proporcionando após um primeiro contato com a música, a chance de ocorrer um desdobramento capaz de gerar num futuro mais sólido em termos de carreira (ibid).

Não sendo o coral um elemento presente naquilo que se considera 'em foco' pela mídia, fica bastante obscurecido, principalmente para os olhos adolescentes, sua identidade como uma prática que tem um papel a desempenhar. A citação de Rentfrow e Gosling, por ILARI (apud, COSTA 2008) ilustra melhor o que se está tentando dizer:

Sem querer acabamos associando determinadas características específicas aos fãs, ouvintes e executantes de gêneros musicais distintos, criando estereótipos. Por exemplo, para muita gente, o ouvinte de Jazz é esnobe e elitista; o fã de música erudita, careta e conservador; e o pagodeiro necessariamente extrovertido e bonachão. Entretanto, nem sempre é assim. Um estudo recente realizado com adolescentes americanos revelou que alguns estereótipos parecem ser mais estáveis do que outros. Por exemplo, enquanto os fãs de música pop foram descritos como pessoas atraentes, convencionais e entusiasmadas, os de música erudita foram percebidos pelos adolescentes como bastante artísticos e intelectuais, bem como tradicionalistas e conservadores, pouco atraentes e nada atléticos. Ainda segundo os adolescentes do estudo, fãs de rap têm porte atlético, são conscientes dos problemas sociais e querem ser reconhecidos socialmente. Já os aficionados de música religiosa, como o gospel, são conservadores na política e têm, entre seus valores, a segurança da família, a paz, o amor e, é claro, a salvação.

Portanto, não havendo uma identidade com estereótipos conhecidos a que se relacionar ao canto coral, é bastante razoável que os adolescentes pouco se interessem por essa prática, uma vez que suas mentes estão preenchidas pela rebeldia e forte desejo de renovação. Porém várias experiências nesta área comprovam que, uma vez aceita, a prática coral gera uma satisfação mútua àqueles que dela se utilizam, sendo que o processo de ensaio, onde ocorre a mistura de vozes, é tido como o atrativo mais significativo (ibid).

Considerando a interatividade como um aspecto dominante nos principais eventos de comunicação – sejam eles programas de televisão, apreciação de *clips* na internet ou mesmo shows ao vivo – a prática coral numa perspectiva tradicionalista só fará afastar os adolescentes de seus ensaios. Ainda mais numa

sociedade onde a educação musical ainda se apresenta de forma precária em diversos aspectos, resultando em pouco subsídio para a apreciação de repertórios de cunho mais erudito (ibid).

Uma pesquisa chamada “*Men’s Vocal Behaviour and the Construction of Self*” de Robert Faulkner e Jane Davison inspirou a elaboração de um trabalho experimental com alguns adolescentes do Colégio São Vicente de Paulo, em Cosme Velho, Rio de Janeiro. A enquete abriu iniciou com a pergunta: ‘O que é coral para você?’ seguida de outras duas questões sugeridas: Idade e tempo que pertenceu a algum coral. Das respostas obtidas observaram-se resultados bastante positivos por parte daqueles que já frequentaram ou frequentavam coros e uma impressão controvertida por parte dos que nunca tiveram a oportunidade de experimentar a prática do canto em grupo (ibid).

No artigo Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência na Rede Municipal de Ensino em Florianópolis, Gilberto André Borges³, apresenta princípios educacionais obtidos empiricamente a partir de sua experiência com grupos corais, vivida ao longo de sete anos no âmbito do ensino Fundamental e Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Trabalho este, realizado em perspectiva de continuidade a um projeto anterior, totalizando por conseguinte, uma experiência de aproximadamente 15 anos. A primeira observação apontada, trata da importância educacional do canto.

E percebemos, nesta prática, a importância do canto no ensino de música. Pessoas de todas as idades gostam de cantar e alimentam a expectativa de aprender a fazê-lo bem. É importante estar atendo a este objetivo desde o início do trabalho, aproveitando esta motivação para desencadear o processo de musicalização (BORGES, 2007, p. 1).

A possibilidade de cantar bem encontra melhores resultados quando a formação de um grupo pode ser mantida por mais de um ano. Tais situações possibilitam a obtenção de qualidade musical e o alcance de uma boa sonoridade.

³ Licenciado pleno em música pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina e assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação em Florianópolis.

Segundo o autor, “desse modo, a prática coral e o ensino da música imbricam-se mutuamente de maneira indissociável” (p. 2), ou seja, os conceitos formais da teoria musical vão sendo oportunizados a cada novo encontro conforme perfil do repertório explorado, considerando o papel do regente como um “professor/regente”, cuja missão seria organizar o grupo com propósitos educativos (ibid).

O aspecto da técnica vocal é tratado com o um fator inicial de desequilíbrio psicológico, que se processa benéficamente, provocando uma reação de busca por uma nova condição de equilíbrio. Essa condição deve ser mediada pelo professor.

(...) se, por um lado esse desequilíbrio é desejável e necessário para a aprendizagem, por outro lado ele exige cautela por parte de quem está propondo situações que o provoquem. Isso implica a condição de que o professor de técnica vocal seja, antes de mais nada, um educador musical (COELHO, apud BORGES, 2007, p.2).

Objetivo a que se propõe o trabalho deve ser claramente delimitado a fim de gerar expectativas corretas e referência precisa quanto ao alcance ou não, do resultado esperado.

O projeto foi divulgado na comunidade como sendo “Canto Coral e Musicalização” e isto delimitou claramente qual o tipo de atuação necessária. (...) a partir desse objetivo, claramente definido é que o professor deve orientar seu planejamento (ibid, p. 2).

De acordo com Figueiredo (apud BORGES, 2007), a organização do ensaio coral no Brasil é um ponto altamente negligenciado, apesar de haver boa ênfase desse quesito na literatura especializada disponível. No trabalho com adolescentes esta questão deve ser tratada ainda com mais rigor, uma vez que manter a concentração desses indivíduos requer não somente um ensaio muito bem organizado, como também atividades extras, que contribuam com o bom aproveitamento de cada oportunidade, mantendo o foco no objetivo. “O planejamento, nesse caso, deve equilibrar flexibilidade e, ao mesmo tempo, manter o foco na proposta inicial. A flexibilidade é necessária para mudanças advindas de necessidades imediatas, inerentes ao ato educativo” (ibid, p.3).

De modo geral, o perfil musical dos adolescentes participantes é bastante raso, oriundo, na maioria das vezes de atividades religiosas, porém com desenvolvimento limitado, em razão da pouca idade.

Na maioria das vezes, verificamos que estes estudantes possuem algum domínio vocal, o que os leva a emitir afinadamente e com ritmo, mas detectamos muitos problemas na sua formação musical advindos, deduzimos, nos casos que acompanhamos, da pouca sistematização desta atividade nestes locais de culto (ibid, p. 3).

As apresentações devem ser tratadas como parte relevante do processo, tanto por questões de ordem motivacional quanto de avaliação, uma vez que é tida como altamente benéfica a prática de refletir com o grupo acerca de cada apresentação realizada. Não obstante, deve-se tomar precauções no sentido de evitar que a apresentação acabe por se tornar a tônica de todos os esforços envidados.

Aprender música é uma realização muito mais ampla do que preparar uma apresentação pública. Envolve a capacidade de se comunicar através da música de acordo com o seu ambiente cultural (ibid, p. 6).

Nesse sentido, a gravação das apresentações pode ser bastante útil, desde que salvaguardando direitos autorais respectivos, o que pode ser considerado uma limitação, quando não se opta por repertório não folclórico ou de domínio público (ibid).

Também fizemos uma gravação de um grupo de rap de estudantes de um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos na escola com materiais disponíveis na sala informatizada. Utilizou-se software livre como ferramenta para gravação e, por tratarem-se de canções feitas pelos próprios estudantes, este CD está também disponível na internet (...) com estas experiências, percebemos a importância de usar canções de domínio público na escola (ibid, p. 7).

Em continuidade da tentativa de obtenção de perspectivas pedagógicas a partir de experiências práticas de canto coral com adolescentes do ensino fundamental brasileiro, integrantes do acervo científico disponível, o manual elaborado por Costa (2009), intitulado “Coro Juvenil nas Escolas: Sonho ou possibilidade?”, apresenta uma série de apontamentos altamente relevantes.

Segundo Costa, o coral atende diversas necessidades próprias da fase adolescente, tais como a ampliação da visão de mundo, o exercício de sua atuação na sociedade, o desenvolvimento de princípios de solidariedade, confiança, companheirismo e harmonia em grupo. Pode ser também considerado um veículo de expressão de descobertas, conflitos e anseios, além de uma importante ferramenta de musicalização (COSTA, 2009).

Nesse trabalho a autora dispõe de forma prática e objetiva acerca de alguns pontos considerados chave para o bom andamento de trabalhos dessa natureza. Pontos estes, definidos ao longo de sua experiência de mais de 15 anos com corais juvenis, especialmente no Colégio São Vicente de Paulo, no Rio de Janeiro, onde leciona.

Como primeira observação a autora aborda a questão da afinidade do regente para com as propostas do estabelecimento de ensino:

A maioria dos coros juvenis brasileiros é grupo extraclasse de escola pública ou particular; então é preciso haver, por parte do regente, a aceitação e/ou o entendimento da aceitação da escola a qual o coro pertence (ibid, p. 84).

Em continuidade, a autora leva em consideração a questão do ajuste da atividade ao calendário escolar (especialmente quando no formato extra-classe):

Os alunos do ensino médio são constantemente pressionados pelo conteúdo das demais disciplinas, além de trabalhos, provas e/ou recuperações em períodos específicos. O regente, portanto, deverá ter consciência da melhor época para marcar apresentações, ensaios extras ou qualquer outra atividade que requeira um total comprometimento do aluno. A atividade também deverá obedecer aos períodos de férias e recessos escolares (ibid, p. 84).

Ainda nesse ponto, a autora dispõe sobre a necessidade de que os compromissos assumidos sejam efetivamente cumpridos, uma vez que os indivíduos envolvidos estão em fase de aquisição de “autonomia e senso” de responsabilidade, o que seria altamente prejudicado caso o regente de forma inadvertida, não honrasse os compromissos assumidos, verbalmente ou oficialmente (ibid).

A autora também aborda a questão da frequência nos ensaios. Frequência esta, muitas vezes ditada pelo estabelecimento organizador da atividade, neste contexto, a própria escola:

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

Logo em seguida, a autora dispõe sobre a questão do número de componentes, prevendo uma maior facilidade em termos de resultado conforme o aumento do número de participantes.

Quanto menor o grupo, maior a exposição de seus participantes e, portanto, maior a exigência de eficiência vocal/musical para um resultado satisfatório. Por outro lado, quanto maior o grupo, maior a possibilidade dos acertos encobrirem ou neutralizarem possíveis erros. Conseqüentemente poderá ser mais fácil conduzir um grupo iniciante de 40 coralistas do que um madrigal com 10 ou 15 (ibid, p. 85).

No que se refere ao processo de avaliação vocal, a autora dispõe sobre a necessidade de se avaliar cada coralista individualmente a fim de que o regente passe a ter uma boa noção do grupo com o qual está contando. Nesta etapa é mencionado um modelo de ficha de inscrição, sugerido pela autora, na qual são avaliados em níveis de 1 a 5 os seguintes quesitos: uníssono, cânone, qualidade vocal e volume.

A sequencia do texto trata do espaço físico. Neste ponto a autora defende que deve haver um espaço específico, destinado com exclusividade à atividade coral, bem como outros recursos auxiliares, dos quais é enfatizado o tratamento acústico.

Embora não muito propaganda, uma das vantagens da formação de um coro é a pouca necessidade de recursos materiais. Uma sala espaçosa com cadeiras será um excelente ponto de partida. O investimento no tratamento acústico tem como recompensa imediata a boa produção musical do grupo, embora os leigos nem sempre compreendam a necessidade desse cuidado (ibid, p. 85).

Por fim, a autora observa que a divulgação da atividade deve se processar de forma clara e estratégica, pois dificilmente atrairá a atenção dos adolescentes se for divulgada como algo do tipo “venha participar do coral da escola”.

O adolescente da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, sabe exatamente o que é um jogo de vôlei. Por conseguinte, a divulgação da “escolinha de vôlei” do colégio onde eu trabalho se resume, basicamente, a horários, vagas e preços. No entanto, em se tratando de coral, a visão distorcida ou a total ignorância da atividade a atividade faz com que o aluno não consiga dimensionar a proposta que lhe é oferecida. A divulgação requer, portanto, cuidados e estratégias específicos (ibid, p. 85).

As experiências de Costa e Borges foram aqui mencionadas como tentativa de mapeamento de iniciativas formais já realizadas no Brasil. Obviamente que a sistematização da atividade em nível suficiente para romper com as limitações impostas pelo cenário educacional pode ir muito além dos pontos aqui apresentados, porém é válida a constatação de que o assunto não está esquecido, e de que trabalhos dessa natureza podem obter desdobramentos capazes de atingir proporções mais expressivas na medida em que encontrem conexões com outras

pesquisas de mesmo intuito, até o ponto de poder servir como estratégia para implementação de um novo programa educacional que recomende a prática coral nas escolas de forma sistematizada e eficiente.

CONCLUSÃO

Considerando os resultados obtidos ao longo da história, especialmente por Villa-Lobos, bem como as dificuldades por ele encontradas no âmbito da sistematização, o quadro educacional brasileiro encontra-se de fato muito aquém no que se refere a possibilidade de implantação do Canto Coral como alternativa para a Educação Musical de adolescentes no ambiente escolar.

A compreensão das dimensões sociais e psicológicas em níveis satisfatórios constitui-se numa ferramenta indispensável no processo de ensino aprendizagem envolvendo esses indivíduos (RÊGO, 2012). Portanto, o perdurar da formação acadêmica em formato ultrapassado, pode resultar em propostas educacionais pouco envolventes e identificáveis (FONTERRADA, 2005).

Não obstante, a eficiência do canto coral como elemento integralizador e desencadeador de habilidades musicais é reconhecida de longa data e a efetividade de seus resultados quando em contato com o fértil terreno musical da realidade adolescente, pode se constiur numa combinação educacional de resultados surpreendentes.

Por essa razão, Costa (2009) defende sobre a necessidade de se repensar a linguagem coral oferecida a esta faixa etária, a fim de que seus benefícios não se restrinjam somente aos que já participam do coro, mas também atraiam os que estão de fora. Considerando a grande necessidade de pertencimento de um adolescente a algum grupo identificável em termos de afinidade e expressão, é importante que o coral encontre um formato capaz de corresponder ao perfil desses indivíduos, seja através da estética adotada, da música a ser cantada ou da poesia (letra) a ser dita.

Em suma, “cantar em coro é uma experiência fantástica e deve estar presente nas escolas” (BORGES, 2007, p. 8). Obviamente não é a única, porém seu perfil é amplamente favorável para que seja mantida em paralelo com qualquer outra prática musical, em função de sua acessibilidade técnica (ibid).

De acordo com Borges (2007), “o importante é que esse processo tenha um horizonte demarcado fortemente na educação musical, na musicalização do indivíduo, que possa promover sua musicalidade e colaborar no seu desenvolvimento musical, constituindo, através do encantamento que a música proporciona, um mundo mais feliz e humanizado” (p. 8).

Tendo por consensual o fato de que “nenhuma outra atividade musical acessível para não profissionais oferece a promessa de um envolvimento direto com a criação do Belo” (ROBINSON & WINOLD, apud FIGUEIREDO, 2005), esta pesquisa tomou por objetivo o levantamento de dados cuja combinação fosse capaz contribuir ainda que modestamente, para diagnosticar fatores de distanciamento, impeditivos à aplicação da atividade coral nas escolas de ensino fundamental brasileiras, na condição de uma alternativa de educação musical para adolescentes, bem como sugerir caminhos de aproximação a partir de experimentações de campo, registradas na forma de conteúdo acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BORGES, G. A. **Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral**: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis, 2007. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.mus.br/textos/BORGES_GilbertoAndre_educacao_musica_cantocoral.pdf. Acesso em: 06/10/2014.
- CORAL. In: GROOVE. G. **Dicionário groove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p.221.
- CORO. In: GROOVE. G. **Dicionário groove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p.225.
- COSTA, P. S. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? **ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/revista_musica_educacao_basica.pdf#page=83. Acesso em: 15/10/2014.
- COSTA, P. S. *et al.* **Coro Juvenil**: uma alternativa para a educação musical dos adolescentes. Trabalho apresentado no Colóquio de pesquisa do programa de Pós Graduação em Música da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2008.
- DABLE, F. F. **Música e Adolescência**: um estudo sobre as preferencias musicais de adolescentes em situação de conflito com a lei. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- FIGUEIREDO, S. L. A prática coral na formação musical: Um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais ANPPOM**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. p. 362-369.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 1.ed. São Paulo: UNESP, 2005.
- FRANCHINI, R. T. **O regente como educador musical: saberes para a prática do canto coral com adolescentes**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOLDEMBERG, R. Educação Musical: A experiência do canto orfeônico no Brasil. **Pró-posições**, Campinas, v. 6, n. 3, Novembro de 1995. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/18_artigo_godembergr.pdf. Acesso em: 15/10/2014.

- JUNKER, D.B. *et al.* **O movimento do canto coral no Brasil**: breve perspectiva administrativa e histórica. Trabalho apresentado no 12. Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM – Salvador, 1999.
- MARTINEZ, E. **Regência Coral**. 1.ed. Curitiba: Colégio Dom Bosco, 2000.
- PEREIRA, P. **A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- REGO, T. M. Práticas musicais no dia-a-dia dos jovens do ensino médio: Um olhar sobre o IFMA – Campus Monte Castelo. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE POS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais do SIMPOM**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 604-612.
- ROMANELLI, G. B. Educação musical no Brasil: conquistas e desafios. In: SCHMID, A. L. **Espaços para aprender e ensinar música: construção e adequação**. Nova York: CAPES, 2013. p. p.7-11.