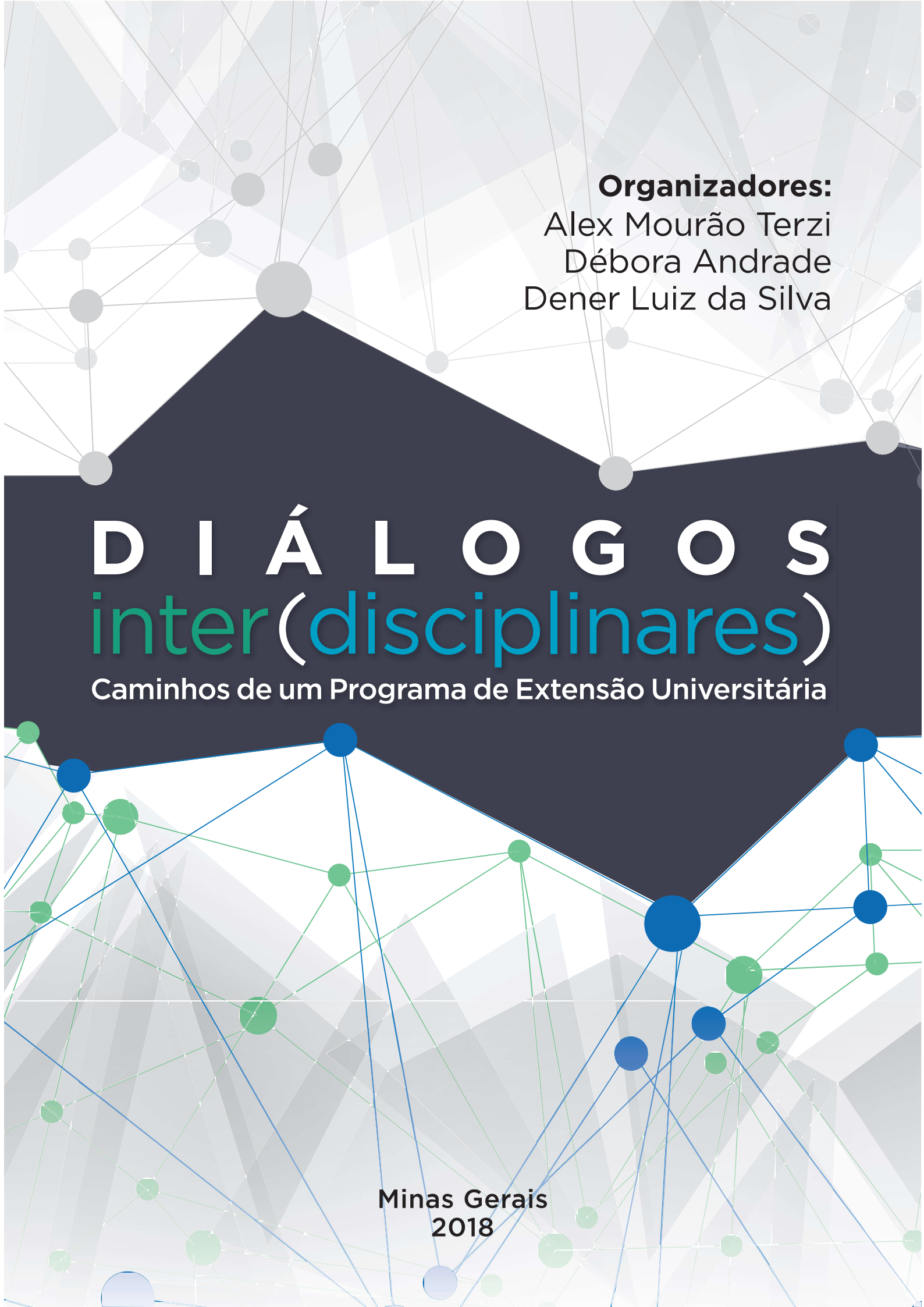




Organizadores:
Alex Mourão Terzi
Débora Andrade
Dener Luiz da Silva

DIÁLOGOS inter(disciplinares)

Caminhos de um Programa de Extensão Universitária

Minas Gerais
2018



Universidade Federal
de São João del-Rei

REITOR

Sérgio Augusto Araújo da Gama Cerqueira

VICE-REITOR

Marcelo Pereira de Andrade

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS (PROEX)

Ivan Vasconcelos Figueiredo

Comissão Científica

Profa. Dra. Alayde Digiovanni (UNICENTRO)

Prof. Dr. Cléber da Costa Figueiredo (FGV/ESPM)

Profa. Dra. Delzi Alves Laranjeira (UEMG)

Profa. Dra. Dília Maria Andrade Glória (Centro Pedagógico - UFMG)

Prof. Dr. Eduardo José Legal (UNIVALI)

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes (UFV)

Profa. Dra. Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia (InMTra/ UNIP)

Profa. Dra. Liamara Scortegagna (UFJF)

Profa. Dra. Lílían Perdigão Caixêta Reis (UFV)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF)

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca (UFMG)

Profa. Dra. Patrícia Rosana Linardi (UNIFESP)

Prof. Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)

Revisão Linguística

Ana Paula Almada Pimentel

Débora Tatiane Resende Silva

Deivide Almeida Ávila

Franciana Toussaint de Paula

Jéssica Laraine Natividade

Joice Pilar de Carvalho Souza

Lucimara Grando Mesquita

Mariane Jacques

Mônica Trindade Dias Magalhães

Polyanna Riná Santos

Rogério Trindade dos Reis

© 2018 Universidade Federal de São João del-Rei

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização da UFSJ.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nacional

D536

Diálogos inter(disciplinares) : caminhos de um programa de extensão universitária / Organizado por Alex Mourão Terzi, Débora Andrade e Dener Luiz da Silva. – São João del-Rei : UFSJ, 2018. 254 p. : il.

ISBN: 978-85-67589-58-9

1.Educação - Brasil. 2. Psicologia na escola. 3. Educação - metodologia. I. Título. II. Terzi, Alex Mourão. III. Andrade, Débora. IV. Silva, Dener Luiz da.

CDU: 37:159.9

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

Pró-Reitoria de Extensão - PROEX

Centro Cultural Solar da Baronesa

São João del-Rei/MG – CEP 36301-160

Fone: (32) 3379-2503

E-mail: proex@ufs.edu.br

13. O CORAL INFANTIL NO PROGRAMA PSICOEDUCAR: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E RECURSOS PARA UMA PEDAGOGIA VOCAL REFLEXIVA

Débora Andrade;
Jackson dos Anjos Guedes

13.1 Introdução

A música “Desafinado”, de Tom Jobim, começa com o seguinte texto: “Se você disser que eu desafino, amor, saiba que isto, em mim, provoca imensa dor”. E, com ela, damos início a este trabalho para tratar de um assunto pouco discutido na literatura coral infantil brasileira: o problema da desafinação vocal. Neste artigo, abordaremos a Educação Musical na Escola Regular, no contexto da Extensão Universitária, por meio do Canto Coral Infantil. Ele foi escrito, especialmente, para as pessoas que estão envolvidas neste contexto, sejam elas gestores de escola, professores, pais, discentes universitários ou colaboradores.

Nesse sentido, quando nos referimos a uma ação universitária na escola, estamos falando – neste caso específico - de uma atividade ministrada por alunos da universidade, para um público não universitário, sob a orientação de um professor. E, neste contexto, nosso trabalho tenta contemplar cinco diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que são a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante e o impacto e transformação social.

A interação dialógica tem acontecido quando o aluno da universidade toma decisões em parceria com a escola atendida, respeitando sua cultura, ensinando e aprendendo com ela. A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade acontecem na medida em que ele precisa buscar conhecimento de outras áreas para realizar o seu trabalho, como saúde vocal, por exemplo. A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão é contemplada quando o que ele ensina está vinculado às disciplinas “Regência e Pedagogia do Canto Coral Infantil” e “Oficina

Pedagógica V” e quando sua prática pedagógica vira objeto de estudo e reflexão. Esta ação impacta a formação do universitário no sentido prepará-lo para seu egresso e impacta a sociedade ao ampliar seu leque de vivências.

Em geral, o público que temos atendido pertence a três escolas públicas da região de São João del-Rei e está inserido na faixa etária entre 07 e 11 anos de idade, sendo as atividades oferecidas no período integral.

Este trabalho nasce de uma questão: até quando a crença na existência do dom vai justificar nossa opção por uma pedagogia musical que contemple somente as pessoas que consideramos aptas para tal atividade de canto coral? Por que somos, com frequência, questionados com relação ao que fazer com as “crianças que não possuem dom para a música” – quase sempre, relacionando o dom à afinação -, no horário da oficina coral?

Diante disso as ideias expostas e discutidas neste trabalho refletem nossa filosofia de ensino de canto coral na escola regular, em uma tentativa de tornar a atividade coral infantil acessível a quem se interessar por ela.

13.2 Você não pode cantar. Você só vai mexer a boca

Muitas pessoas acreditam que são desafinadas, porque receberam alguns rótulos de vizinhos, familiares ou de amigos como “taquara rachada”, “voz de pato” ou “desentoado”? Segundo Sobreira (2003), há casos em que as pessoas cantam desafinado por acreditar que é traço familiar. Isso também acontece no coro escolar, pois as crianças são classificadas e separadas em grupos de acordo com as suas competências.

Assim, segundo Mársico (1979), há tempos, entendia-se coro escolar “um agrupamento de alunos escolhidos, por possuírem um bom timbre vocal e excelente entoação para atuar em atos escolares, comemorações cívicas e sociais da comunidade, a uníssono ou várias vozes e a *cappella*” (MÁRSICO, 1979, p. 43). Acreditava-se, também, que o ensino do canto coletivo em escolas aconteceria de forma mais rápida, agradável e fácil se, nos primeiros ensaios, o professor selecionasse os alunos de melhor voz e comportamento, além de dividir a sala de aula entre os “afinados” e os “desafinados”, os de boa voz, chamados de “elementos bons” e os “negativos” (ANDRADE, 2011).

Acreditamos que posicionamento pedagógicos, desta natureza, são capazes de marcar negativamente as pessoas, pelo resto de suas vidas. Sobreira (2016) corrobora o nosso pensamento e fala que

As crianças que se sentem excluídas nas atividades de canto, e que guardam lembranças dolorosas a respeito de suas habilidades, podem desenvolver traumas que as levem a atitudes de negação relacionadas ao ato de cantar. Esse comportamento pode contribuir para que elas se sintam incapazes de afinar por toda a sua vida adulta. (...) O fato de se rotular uma criança como desafinada pode ser o responsável em si pelo início da deficiência (SOBREIRA, 2016, p. 131).

Como exemplos do resultado que esse posicionamento afeta a vida de pessoas até a idade adulta, Welch (2001), professor no Instituto de Educação da *University College of London* e especialista em desenvolvimento da voz infantil, conta-nos duas histórias, que ele coletou em entrevistas. Na primeira delas, uma pessoa de 86 anos diz:

Quando eu era criança, eu amava cantar. Cantava o tempo todo. Um dia, a professora de música na escola pediu a todos nós para cantarmos sozinhos e ela nos dividiu em dois grupos – os pássaros azuis e os corvos. Eu era um corvo. Bem, eu cresci numa fazenda e descobri como era o som de corvo. Desde então, eu não cantei mais. Mas eu acho que, antes de morrer, eu gostaria de aprender a cantar (WELCH, 2001, p. 37).

Na segunda entrevista, uma mulher de 45 anos faz o seguinte relato:

Eu me lembro de pular corda e cantar na rua. (...) Eu não me lembro de ter pensado que não poderia cantar até a *Grade 7* (12 anos), quando a professora, todos os meus amigos e eu estávamos em um *glee club*; (...) ela [professora] parou e disse “Alguém está fora do tom aqui” (...) É você (...) você não pode cantar durante toda a música”. Eu disse “Eu realmente quero fazer parte do *glee club*, porque meus amigos estão aqui”. Ela disse “Você pode ficar no *glee club*, mas você não pode cantar, você só vai mexer a boca nas palavras, você não pode cantar”. Desde então eu assumi que era desafinada. Eu nunca cantei em outros corais depois disso. Na maioria das vezes, eu vou à igreja, mas eu só mexo a boca” (IDEM).

A cultura da seleção vocal persiste por vários anos, em diversos contextos. Quando se trata de instituições que produzem concertos com fins lucrativos, a justificativa pela seleção vocal costuma ser amparada

pelo argumento da necessidade de obtenção rápida de qualidade musical, num curto espaço de tempo. Por outro lado, Phillips (2014) considera esta seleção um perigo, chamando-a de “divisão elitista entre as crianças” (PHILLIPS, 2014, p. 18, tradução nossa), quando, muitas vezes, parte do grupo é chamada de “ouvinte”, como reflexo do desejo do regente em apresentar um resultado musical mais elaborado.

Isso nos leva a refletir se esse procedimento cabe no contexto escolar, no qual todas as crianças deveriam ter igual acesso à educação. Então, pergunta-se: o que é mais importante, selecionar um grupo de crianças que apresenta facilidade em cantar melodias de maneira afinada, obtendo um rápido resultado musical, ou criar oportunidade para que todas elas vivenciem a experiência de juntas comungarem a arte e desenvolverem suas habilidades? Qual seria o objetivo do ensino da educação musical na escola regular? Ao refletir sobre isto, na escola primária da Suíça, Dotour (2010) afirma que o objetivo principal da educação musical é “escutar, se expressar através da música” (DOTOUR, 2010, p. 31).

Portanto, é preciso ter muito cuidado com as marcas deixadas na vida dos educandos. Pois, “o desafio não é necessariamente ensinar à criança como cantar [...] mas primeiramente garantir que haja condições apropriadas para o canto [...]” (WELCH, 2001, p. 36). E, como dizia Zóltan Kodály, pedagogo musical húngaro, do início do século XX, cuja essência da pedagogia musical era a utilização da voz, “um professor ruim pode acabar com o amor pela música durante trinta anos em trinta turmas de criança” (KODÁLY, 1974 [1964], p. 124 *apud* SILVA, 2011, p. 60).

13.3 Quem pode cantar então?

Bourne (2009) relata que, quando ela começou a exercer a profissão de educadora musical, ela sabia utilizar a técnica vocal para si mesma. E, ingenuamente, por não entender que cantar é uma habilidade possível de ser ensinada, através de uma instrução sequencial, ela acreditava que, naturalmente, algumas crianças conseguiam cantar no tom e que outras, simplesmente, não conseguiam. Costumamos agir semelhantemente, quando começamos a trabalhar com coral infantil, de maneira intuitiva. Sobretudo, quando o regente não enfrentou dificuldades pessoais, nesta área. Mas Smith (2006, p. 28) afirma que “todas as crianças podem cantar se você investe tempo para ensiná-las”. E Bartle (2003) completa, dizendo que

[...] todas as crianças podem ser ensinadas a cantar se elas começarem sua descoberta pessoal vocal desde muito cedo e se elas são ensinadas por alguém que não apenas acredita que toda criança pode cantar, mas também possui as competências para ensiná-la a cantar. [Para a autora] Às crianças jamais deve ser dito que elas não podem cantar (BARTLE, 2003, p. 8).

Nesse mesmo sentido, o educador musical japonês Shinichi Suzuki (*apud* ILARI, 2011, p. 187) ensinava que “o talento não é fruto do acaso, e nem uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático”. Para ele, toda criança possui potencial para a aprendizagem. Todavia, este talento pode ser desenvolvido em um ambiente estimulante e por meio de orientações apropriadas.

Concordamos com esta filosofia de Suzuki e, para assumir o desafio de ensinar canto, no coro escolar, partiremos deste pressuposto. Olharemos cada criança individualmente, acolheremos suas dificuldades com relação à performance vocal, pesquisaremos as causas dessas dificuldades e criaremos estratégias pedagógicas de ensino do canto coletivo. É verdade que, muitas vezes, o tempo de ensaio é pequeno. Contudo, faremos o que for possível, dentro deste tempo, para oferecer ao grupo uma experiência musical rica em aprendizagem.

13.4 Das crianças com dificuldade de afinação

De acordo com Joyner (1968 *apud* SOBREIRA, 2003), em geral, cantam corretamente, portanto, são consideradas afinadas, as crianças que são capazes de passar de uma nota musical para outra, compreendendo mentalmente subidas e descidas melódicas, relembram sucessões de altura, tendo consciência do que vem a seguir e que possuem um instrumento vocal capaz de reproduzir linhas melódicas.

E, nesse contexto, não existe uma única expressão para se referir às pessoas que apresentam dificuldade de afinação vocal. A língua inglesa, por exemplo, apresenta os seguintes termos, de acordo com suas especificidades:

[...] uncertain singers, monotones, out-of-tune singers, nonsingers, poor-pitch singers, droners, untuned singers, conversational singers, defective singers, backwards singers, unsure singers, problem singers, (...) tune-deaf, pitch-deficient, singing-deficient, singing-impaired, blue jay, submarine e inaccurate singers” (AARON, 1991, *apud* PHILLIPS, 2014, p.35).

Já, no Brasil, além de discutir a afinação sob uma perspectiva cultural, Sobreira (2002) nos apresenta os seguintes termos: monotônico, semitonado e desentoadado. Contudo, dependendo das características que os indivíduos apresentam, a autora adota a terminologia de Samuel Forcucci (1975), como cantores monotônicos, desafinados, dependentes e independentes.

Entretanto, de acordo com Bartle (1993), o termo “monotônico” tem sido usado incorretamente para descrever cantores com afinação inconstante. Para ela, regentes de coros infantis devem evitar a utilização deste termo. Ao invés disso, “deveriam investigar as razões pelas quais as crianças têm problemas em afinar e tentar encontrar soluções para os problemas” (BARTLE, 1993, p.13).

Comungamos com Bartle (1993), em relação às causas de a desafinação das crianças serem investigadas, pois existem várias razões para isso. E elas podem estar relacionadas à vários fatores. Veremos alguns deles a seguir:

- Problemas neurológicos ou no aparelho auditivo

De acordo com Sobreira (2002), a área médica tem considerado a possibilidade de a dificuldade de afinação vocal estar relacionada à traços genéticos, à saturação auditiva, deficiências neurológicas no processamento musical, dentre outras. Nesses casos, a pedagogia coral não consegue intervir.

- Imaturidade

A criança pode ser imatura em relação às demais crianças de sua idade, considerando que elas possuem diferentes ritmos de desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento músico vocal (BARTLE, 2003). Parece haver um consenso entre pesquisadores de que a afinação melhora quando a idade aumenta (SOBREIRA, 2003).

- Utilização inadequada da tessitura¹

Muitas vezes, quem ensina música para crianças o faz na tonalidade que lhe é confortável, sem considerar a extensão vocal infantil (CRUZ, 1997). As tonalidades mais indicadas para arranjos corais infantis são “Ré bemol”, “Ré”, “Mi bemol” e “Mi”, nos modos maior e menor (BARTLE, 2003). Além disto, a criança só consegue cantar

1 É o conjunto de notas, geralmente de uma oitava mais uma quinta, onde o cantor emite a voz com total homogeneidade (MARSOLA; BAÊ, 2000, p. 33).

poucas notas ou não consegue fazer uso da ressonância de cabeça, cantando sempre próximo da altura da fala (SOBREIRA, 2003).

- Razões psicológicas

A criança pode apresentar natureza tímida, sem autoconfiança, apresentando emissão vocal frágil, falta de atenção, não prestando atenção às frequências sonoras e inércia, estando sempre sonolenta ou sem prontidão para cantar (BARTLE, 2003; CRUZ, 1997; PHILLIPS, 2014). Segundo Bartle (1993, p. 13), “crianças com dificuldades de aprendizagem na escola frequentemente terão dificuldade em cantar no tom”. Mas a autora não nos apresenta nenhum dado científico que comprove essa sua percepção. Para Sobreira (2003), às vezes, a criança simplesmente não quer cantar e acaba o fazendo de forma desafinada.

- Falta de treinamento técnico

Segundo Bartle (2003), Cruz (1997) e Phillips (2014), é possível que as crianças apresentem postura corporal incorreta, tessitura limitada e falta de suporte respiratório

- Falta de uniformidade e brilho nas vogais (BARTLE, 2003)

Bartle (2003) afirma que quando um grupo canta o mesmo texto, mas pronuncia as vogais de maneira diferente, o coro soa como se estivesse desafinado.

- Diferenças culturais

Crianças que vêm de culturas não ocidentais podem apresentar dificuldade em realizar contornos melódicos baseados nas melodias que estamos acostumados a escutar (BARTLE, 1993). Semelhantemente, as crianças de cultura ocidental, possivelmente, terão dificuldade em realizar melodias construídas sob universos musicais que apresentam micro tons.

- Coordenação motora

As crianças podem ter dificuldade em reproduzir o que escutam por não estar aptas a sustentar a respiração e coordenar o que escutam ao que se é produzido (BARTLE, 1993).

- Falta de vivência musical

Uma vez que a criança aprende por imitação, dificilmente, ela desenvolverá habilidades musicais se não for imersa em experiências musicais, seja escutando ou cantando músicas (BARTLE, 2003; PHILLIPS, 2014).

- Problemas orgânicos
Algumas crianças possuem a audição comprometida, maturação atrasada, cistos ou calos nas pregas vocais e doenças relacionadas à respiração (BARTLE, 1993; PHILLIPS, 2014).
- Memória auditiva curta
A criança pode se esquecer rapidamente da melodia ou parte da melodia que acabou de escutar.
- Falta de interesse
Se o professor não cria um ambiente positivo, com atividades interessantes, a criança poderá se distrair, com facilidade (BARTLE, 1993). É preciso que ele tenha ritmo de aula e demonstre prazer em estar ali, compartilhando conhecimento. Do contrário, ele terá um grupo entediado.
- Modelos vocais inadequados
A criança pode tentar imitar cantores roucos, que utilizam a ressonância de peito, sobretudo, cantando em uma região vocal muito grave (BARTLE, 1993).
Por fim, Sobreira (2003) cita estas outras razões:
- Utilização de instrumentos musicais
Dependendo do modo como o instrumento é tocado ou de como é o seu timbre, a capacidade de afinação da criança pode ser comprometida.
- Modelos imitados
Se a criança imita um modelo vocal não compatível com o seu próprio modelo, pode adquirir lesões nas pregas vocais. É o caso de meninos que tentam falar grave, porque a família costuma lhe dizer: "Fala grosso, menino!"
- Texto difícil
A criança fica tão preocupada com o texto que se esquece da afinação.

Além de todos esses fatores mencionados, é preciso considerar o fato de que indivíduos de mesma idade podem se encontrar em momentos diferentes de desenvolvimento musical. E, nesse sentido, Welch (2002; 1986) nos apresenta até cinco estágios de desenvolvimento vocal infantil. No primeiro estágio, as palavras parecem ser o centro

da atenção dos indivíduos, em detrimento das melodias. No segundo, há pequenas modificações melódicas no canto, coincidindo, de vez em quando, com as frequências exatas da canção. No terceiro estágio, as crianças são capazes de saltar intervalos ascendentes e descendentes e um número maior de frequências individuais são cantadas corretamente. Já no quarto estágio, o modelo melódico é executado mais corretamente, podendo haver algumas modulações de tonalidade, culminando numa total capacidade de cantar corretamente, no último estágio de desenvolvimento vocal.

Para Penna (2011), isto significa que, sendo músicos e, ao mesmo tempo, professores, precisamos agir e ser

como profissionais reflexivos (...) [precisamos], constantemente, portanto, avaliar o [nosso] próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta (PENNA, 2011, p. 16).

13.5 Nossas intervenções pedagógicas

Uma vez que, no Programa PsicoEducar: interdisciplinaridade a favor da promoção da saúde e da educação em escolas públicas da Microrregião de São João del-Rei, optamos por não realizar seleção vocal, trabalhamos com todas as crianças interessadas no canto coral, independente do seu nível de maturidade musical. E, neste contexto, muitas delas demonstram dificuldades de afinação.

Longe de querer definir regras ou apresentar soluções mágicas para resolver a questão, compartilhamos, aqui, algumas poucas estratégias que fundamentam nossa postura, enquanto regentes de coros infantis em escola regular.

Primeiramente, tentamos criar um ambiente seguro para o aprendizado do canto, uma vez que cantar envolve exposição de si próprio. E cantar fica tão mais difícil quanto mais tímida e menos confiante for a criança. Portanto, “rir de uma criança que canta fraco ou desafinadamente nunca deveria ser permitido” (PHILLIPS, 2014 p.19). Assim como Wieblitz (2011), consideramos que a personalidade e o carisma do educador interferem na aprendizagem do canto. Então, oferecemos treinamento vocal às crianças mais por meio de atividades lúdicas e espontâneas do que por instrução intelectual.

Conforme Shaw (2013) uma das estratégias que usamos para acessar a voz cantada da criança é fazê-la encontrar sua voz de cabeça. Para isto, utilizamos brincadeiras que utilizam voz aguda e leve, como o exercício “Cavalo Lunar” (CHAN & CRUZ, 2001), a realização de bocejos, sons de sirene e aquecimentos vocais iniciados por sons que privilegiam a ressonância de cabeça e atravessam a região de passagem para a voz de peito, como o sugerido por Leck e Jordan (2009).

Figura 1: Cavalo Lunar.



Fonte: (CHAN & CRUZ, p.21)

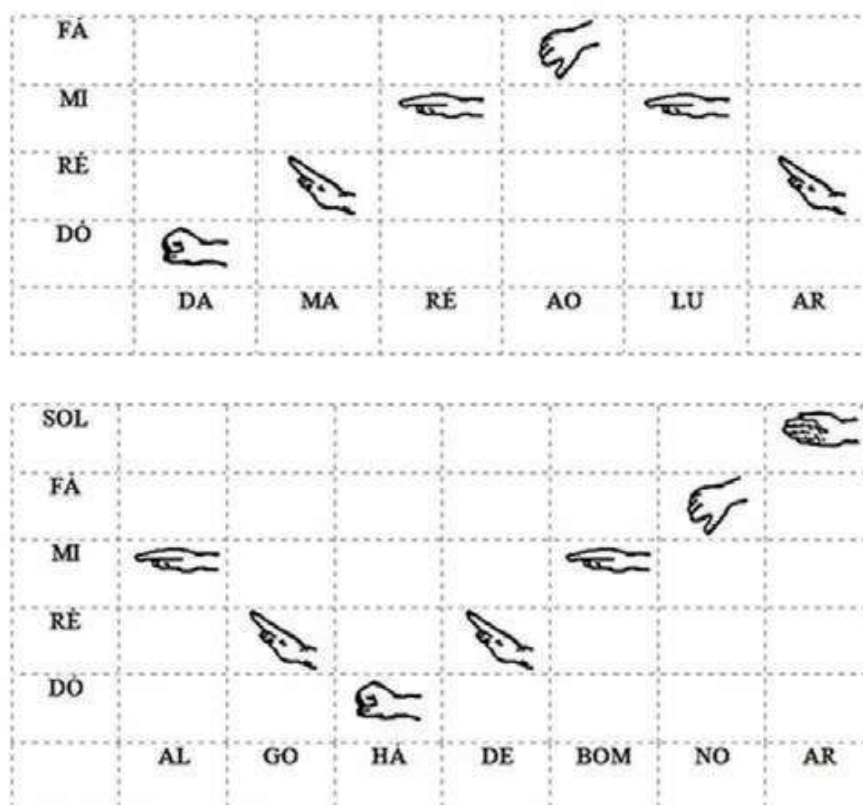
Figura 2: Exercício de unificação de vogal.



Fonte: (LECK; JORDAN, 2009, p.25)

Teixeira (2009) e Jaramillo (2004) nos recomendam a abordagem Kodály, como uma ferramenta de ensino coletivo de canto, que pode melhorar a afinação e a percepção musical do grupo. Nesse sentido, sempre que possível, utilizamos a manossolfa, no início do ensaio, “momento para desenvolvermos certas atitudes de escuta, de atenção e de memória, de percepção melo-rítmica, de postura, corporal, de emissão sonora e de afinação” (SCHIMITI, 2003, p.17), por meio de vocalizes, ou no meio de canções, para trabalhar trechos cuja afinação soe inexata.

Figura 3: Manossolfa de um trecho da canção “Da Maré”, de Ricardo Breim e Luiz Tatit.



Fonte: Ricardo Breim e Luiz Tatit

Algumas vezes, para a mesma finalidade, utilizamos a ideia do Solfejo Corporal (FREIRE, 2010) e a adaptamos aos gestos criados pelo próprio grupo. Originalmente, o autor propõe que as notas musicais sejam associadas às seguintes partes do corpo: Sol 2 (mãos nos joelhos), Lá 2 (mãos acima dos joelhos), Ti 2 (mãos nas coxas), Dó 3 (mãos no quadril), Ré 3 (mãos nas costelas), Mi 3 (mãos nos ombros), Fá 3 (mãos no queixo), Sol 3 (mãos do lado da cabeça), Lá 3 (mãos acima da cabeça), Ti 3 (mãos cruzadas, acima da cabeça), Dó 4 (braços para cima e dedos se tocando).

Optamos pela utilização de ambos os recursos porque eles são visuais, permitindo que as crianças associem a curva melódica à movimentação corporal ascendente e descendente.

Com base nas orientações da Bartle (1993), utilizamos efeitos vocais, como sons de fantasma, de cavalo, de apito de trem, risada de Papai Noel, mudança na inflexão da voz falada, brincadeiras, parlendas ou rimas baseada no intervalo musical de terça menor ou “terça chamativa”, presente em várias culturas. Para ensinar movimentos melódicos ascendentes e descendentes, utilizamos elásticos e molas coloridas.

Quando as crianças possuem entre oito e dez anos, a referida autora sugere que se trabalhe com grupos de no mínimo três e, no máximo, quatro crianças que apresentem o mesmo padrão de dificuldade, durante dez minutos. Mas, nem sempre isto é possível, tendo em vista a rotina escolar.

A utilização destas estratégias tem nos auxiliado no trabalho da afinação do coro infantil, sobretudo, quando em sua multiplicidade são utilizadas conjuntamente. Quando sua utilização não aparenta eficácia, continuamos na busca por novas ferramentas pedagógicas.

13.6 Resultados

Vários fatores contribuem para que os resultados desta proposta não apareçam na velocidade desejada por nós, que compomos a equipe do Programa PsicoEducar. Dentre eles, destacamos as seguintes condições: a) O tempo de ensaio é curto, durando, em média, cinquenta minutos semanais; b) Algumas aulas são canceladas em virtude do calendário escolar e datas comemorativas; c) Nem sempre possuímos local fixo e apropriado para a realização de trabalho vocal. Os ensaios, muitas vezes, acontecem em espaços apertados ou abertos e ruidosos, como quadras de esporte ou pátio para recreação; d) O número de crianças flutua de acordo com a adesão das famílias aos programas de Tempo Integral adotados pela escola regular.

Todavia, este é um desafio natural e inerente à interação dialógica, uma das cinco diretrizes da extensão universitária, já mencionada neste trabalho. E, nesse contexto, compreendemos a necessidade de respeitar o tempo das instituições que acolhem nossa proposta. E, embora as circunstâncias não pareçam ideais e a nossa escrita soe contraditória, as crianças têm amadurecido vocal e musicalmente. Mesmo que estes dados não tenham sido quantificados por meio de

pesquisas, eles são observados por nós, quando comparamos a sonoridade e a maturidade artística destes grupos, desde o início dos trabalhos até o presente momento.

Destacamos, sobretudo, que a nutrição de um ambiente relacional confiável, cujos erros são notados e trabalhados de maneira saudável, com sendo parte natural do processo de amadurecimento musical, tem permitido que as crianças se expressem vocalmente com um mínimo de segurança afetiva.

Acreditamos que seja preciso aumentar o nosso diálogo com as escolas, conquistando mais espaço e tempo para a realização das oficinas corais e alimentar estes vínculos já criados, até que as instituições escolares percebam e desfrutem dos benefícios desta arte para a sua vida e para o desenvolvimento pessoal de cada criança.

13.7 É mais do que arte. É mais do que música.

Segundo Welch (2012), a atividade de canto traz benefícios físicos, psicológicos, sociais, musicais e educacionais para a criança. Os benefícios físicos incluem melhorias na respiração e nas funções cardíacas, o desenvolvimento motor do sistema vocal e do sistema neurológico. Dentre os benefícios psicológicos estão o desenvolvimento da identidade individual, a comunicação intra e interpessoal, a aquisição da sensação de bem-estar e o senso de inclusão social. Musicalmente, a criança desenvolve seu potencial e cria um repertório individual. Quanto aos benefícios educacionais, cantar aumenta o conhecimento, a compreensão e as habilidades musicais.

Já de acordo com Wieblitz (2011), o canto coral provê à criança o desenvolvimento da personalidade, do comportamento social, da criatividade e da inteligência, que se torna evidente na agilidade mental, na imaginação, na curiosidade, na autoconfiança, na liderança, na tolerância, na concentração, na memória, dentre outros. Nós concordamos com os autores Welch (2012) e Wieblitz (2011) e podemos dizer que estamos vivenciando todos estes benefícios e provimentos no decorrer do desenvolvimento das oficinas.

13.8 Considerações finais

Como já foi dito, neste trabalho, o mais importante da experiência coral é proporcionar às crianças uma vivência musical coletiva construtiva e, como afirmam Leck e Jordan (2009, p.9), “estar em comunhão de espírito com outras pessoas”. Isso não significa que o

educador musical não deva se preocupar com a técnica, com a sonoridade do grupo ou com a afinação. Muito pelo contrário. Trabalhamos com nossos corais infantis em direção à qualidade musical.

Todavia, este objetivo não deve se sobrepor ao humano. É preciso olhar as crianças como indivíduos cheios de potenciais, masque possuem tempos de maturação diferentes. Algumas crianças afinam com um mês de treinamento, outras, com três anos de ensaio. Não importa o tempo. Caminhamos na tentativa e esperança de que isto aconteça.

Queremos canto afinado, mas também apaixonado. Como diz Djavan, cantor brasileiro, "Cantar é mover o dom do fundo de uma paixão... seduzir pedras, catedrais, coração".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora. O Canto Orfeônico em Belo Horizonte na Revista de Ensino de 1925 a 1970. In: *O ensino de Canto Coletivo em escolas de Belo Horizonte: Uma comparação entre a metodologia do canto orfeônico e a prática pedagógica docente atual*. Monografia de Especialização em Educação Musical. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2011, p.24.

BARTLE, Jean Ashworth. Un Uncertain Singer. In: *Lifeline for Children 's Choir Directors*. rev. Toronto: Gordon V, Thompson Music, 1993.

_____. *Sound Advice: becoming a better children 's choir conductor*. Canada: Oxford University Press, 2003.

BOURNE, Patricia. *Inside the Elementary School Chorus: Instructional Techniques for the Non-Select Children 's Chorus*. Dayton: Heritage Music Press, 2009.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de Corpo e Voz*. São Paulo: T. Chan, 2001.

CRUZ, Gisele. *Canto, Canção, Cantoria: como montar um Coral Infantil*. São Paulo: SESC, 1997.

DUTOUR, Sandrine. L 'enseignement du chant à l 'école primaire genevoise. Analyse comparée de deux dispositifs didactiques d 'enseignement choral, dans deux contextes scolaires différents. Maîtrise: Univ. Genève, 2010. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:9761>. Acesso em: Jun 2017.

FORPROEX - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Editus, 2012. (Extensão Universitária, v. 1) Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: Jun 2017.

FREIRE, Ricardo Dourado. Bodysolfege, a meaningful musical experience. In: ILARI, Beatriz (Editor). *Proceedings of the 14th Early Childhood Music Education Seminar*. Beijing, July 26 - 30, 2010, pp. 31-35.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IPBEX, 2011, pp. 185–218. (Série Educação Musical)

JARAMILLO, Alejandro Zuleta. 1 ed. *Programa Básico de Dirección de Coros Infantiles*. Programa Nacional de Coros. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2004.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. *Creating Artistry Through Choral Excellence*. Wilwaukee: Hal. Leonard, 2009.

MÁRSICO, Leda Osório. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto uma expressão: Princípios básicos de técnica vocal*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IPBEX, 2011, pp. 55–87. (Série Educação Musical)

PHILLIPS, Kenneth H. *Teaching Kids to Sing*. 2 ed. Boston: Schirmer, Centage Learning, 2014.

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

SHAW, Julia. Strategies for Working with Inaccurate Singers. *Illinois Music Education Conference*, Illinois, January 25, 2013.

SILVA, Walênia Marília. Zóltan Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IPBEX, 2011, pp. 55–87. (Série Educação Musical)

SMITH, Janice. Every Child a Singer: Techniques for Assisting Developing Singers. *Music Educator Journal*, vol. 93, n.2, nov. 2006.

SOBREIRA, Sílvia. *Afinação e Desafinação: parâmetros para a avaliação vocal*. Augustus, Rio de Janeiro – v. 7, n. 14 – jan.jun – 2002.

_____. *Desafinação vocal*. 2 ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

_____. *Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno*. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, pp. 130–146 - jan.jun. 2016.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. *O Canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály*. Monografia (Bacharelado em Canto), Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009.

WELCH. Graham F. A Developmental View of Children 's Singing. *British Journal of Music Education*. v. 3, n. 3, nov. 1986.

_____. Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11, 2002, pp. 27 – 41.

_____. The importance of Singing. *Five to Seven*, 2001, v.1, Issue 6, pp. 35 – 37.

_____. The Benefits of Singing for Children. Mar. 2012, pp. 1-4. Disponível: em: https://www.researchgate.net/profile/Graham_Welch/publication/273428150_The_Benefits_of_Singing_for_Children/links/550061710cf2d61f820d6e83.pdf. Acesso em : Abr 2017.

WIEBLITZ, Christiane. General Issues. In: *Lively children 's choir: joyful, playful, dancing*. Incentives and Examples. Trad. Margaret Murray. Germany: Reichert, 2011.