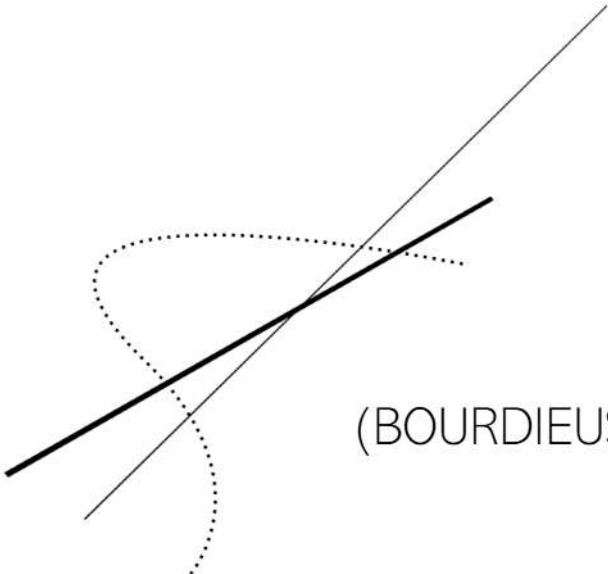




(BOURDIEUSIANDO) PRÁTICAS DE SELEÇÃO VOCAL EM COROS ESCOLARES

Débora Andrade¹

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa de doutorado concluída e visa compreender as práticas de dez professores de coros escolares mineiros, no ensino de crianças que ainda não desenvolveram a afinação vocal. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, que produz dados a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Pesquisa e Ética com Seres Humanos. Os dados que emergem das entrevistas são analisados por meio de processos de codificação e de categorização, cujos referenciais são Bogdan e Biklen (1994) e Farias, Impolcetto e Benites (2020). Os dados históricos surgem de artigos publicados na Revista do Ensino, criada em 1925 pela Diretoria da Instrução do Governo de Minas Gerais. A teoria utilizada para a compreensão do objeto de estudo é a noção de Pierre Bourdieu de que práticas sociais são fruto de *habitus* e capital, sob a influências das forças que atuam em um campo. A pesquisa conclui que os professores entrevistados adotam práticas de seleção vocal, explícitas e tácitas, em seus coros escolares. Em parte, essas práticas resultam da falta de formação na área e das condições de trabalho fornecidas pelas instituições escolares, tais como: tempo de aula reduzido; excesso de alunos por aula; inadequação dos espaços físicos e superavaliação do produto artístico em detrimento do processo educativo-musical.

Palavras-chave: coral infantil; educação básica; seleção vocal; Pierre Bourdieu; talento inato.

EXPLAINING VOCAL SELECTION PRACTICES IN SCHOOL CHOIRS USING BOURDIEU'S THEORIES

Abstract: This article is the result of a completed doctoral research and aims to understand the practices of ten school choir teachers in Minas Gerais, in teaching children who have not yet developed vocal tuning. This is bibliographical and field research, which produces data from interviews, after the approval of the project by the Brazilian Committee responsible for research with humans. The data that emerges from the interviews are analyzed through coding and categorization

¹Doutora em Educação, mestra em Música, especialista em Educação Musical e bacharel em Música/Regência. Foi professora na Educação Básica entre os anos de 2007 e 2013. Atualmente é professora de Pedagogia e Regência Coral Infantojuvenil do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei, onde coordena desde 2014, na extensão universitária, o Programa Benke: corais infantojuvenis da UFSJ.

processes, whose references are Bogdan and Biklen (1994) and Farias, Impolcetto and Benites (2020). The historical data comes from articles published in the *Revista do Ensino*, created in 1925, by the Directorate of Instruction of the Government of Minas Gerais. The theory used to understand the object of study is Pierre Bourdieu's notion that social practices are the result of habitus and capital, under the influence of the forces that act in a field. The research concludes that the teachers interviewed adopt explicit and tacit vocal selection practices in their school choirs. In part, these practices result from the lack of training in the area and the working conditions provided by educational institutions, such as: reduced class time; excessive number of students per class; inadequacy of physical spaces and overvaluation of the artistic product to the detriment of the educational-musical process.

Keywords: children's choir; elementary school; vocal selection; Pierre Bourdieu; innate talent.

EXPLICANDO LAS PRÁCTICAS DE SELECCIÓN VOCAL EN COROS ESCOLARES A PARTIR DE LAS TEORÍAS DE BOURDIEU

Resumen: Este artículo es resultado de una investigación doctoral completada y tiene como objetivo comprender las prácticas de diez profesores de coros escolares de Minas Gerais, en la enseñanza de niños que aún no han desarrollado la afinación vocal. Se trata de una investigación bibliográfica y de campo, que produce datos a partir de entrevistas semiestructuradas, previa aprobación del proyecto por un comité responsable de realizar investigaciones con humanos. Los datos que emergen de las entrevistas se analizan mediante procesos de codificación y categorización, cuyos referentes son Bogdan y Biklen (1994) y Farias, Impolcetto y Benites (2020). Los datos históricos son extraídos de artículos publicados en la *Revista do Ensino*, creada en 1925, por la Dirección de Instrucción del Gobierno de Minas Gerais. Para comprender el objeto de estudio, utilizamos la noción de Pierre Bourdieu de que las prácticas sociales son resultado del habitus y del capital, bajo la influencia de las fuerzas que actúan en un campo. La investigación concluye que los docentes entrevistados adoptan prácticas de selección vocal explícitas y tácitas en los coros de sus escuelas. En parte, estas prácticas resultan de la falta de capacitación en el área y de las condiciones laborales que se encuentran en las instituciones escolares, tales como: tiempo de clase reducido; exceso de estudiantes por clase; insuficiencia de espacios físicos y sobrevaloración del producto artístico en detrimento del proceso educativo-musical.

Palabras clave: coro de niños; educación básica; selección vocal; Pierre Bourdieu; talento innato.

1. Introdução

Artigos publicados na *Revista do Ensino* – ferramenta criada em 1925 pela Diretoria da Instrução do Governo de Minas Gerais, como estratégia para formar professores e conformar o campo pedagógico (Oliveira, 2004) – apresentam evidências históricas de que práticas de seleção vocal foram adotadas em coros infantis escolares, na ocasião do projeto do Canto Orfeônico, sob um forte amparo na crença do “talento inato” e sob o desejo de se conquistar mais rapidamente uma

excelência artística, silenciando, por consequência, as crianças que não conseguiam atingir a afinação julgada adequada.

O cenário do canto escolar desse contexto é, dessa forma, descrito pelos organizadores de um volume de 1925 que reunia partituras de canções a serem ensinadas em sala de aula:

Espectaculo profundamente deploravel – grotesco e tragico a um tempo – é o que se depara na maioria das nossas escolas (...). Horripila e consterna vê e ouvir cantar esses hymnos numa sala escolar, onde algumas dezenas de boccas infantis se arregaçam e se repuxam em hiatos e trismos hedíondos; e lindos olhos, habitualmente tranquillos e meigos, se esbugalham, se estrabizam e se injectam afflictivamente; e tenros e débeis pescocinhos se esgargalam, com as cordoveias turgidas e latejantes, num supremo esforço de derregar esganiçadamente as cousas mais suaves e sagradas (...) É tão monstruosa a impressão que nos dá o recinto de uma classe a essa hora, que elle deixa de ser para nós, como devera, um aviario humano festivo e encantador, e assume o aspecto granguinholesco de um pateo de manicomio onde uma turba-multa de dementados precoces tresvaria e se desmandibúla e se esbofa vociferando no mais barbaresco e exasperante jazz²... vocal! (Vasconcellos; Bolivar, 1925, p. IV)

O objetivo do coro escolar, na ocasião do Canto Orfeônico, não era o de formar músicos ou artistas (Eutrópio, 1925a; Vasconcellos, 1926a). Entretanto, a literatura aponta para o fato de que a atividade coral escolar esteve a serviço da descoberta de talentos musicais, servindo de base para o aprendizado musical mais aprofundado das crianças que apresentassem alguma “vocação” na área (Eutrópio, 1925b). Aliás, a partir dela, as professoras eram convocadas a identificar tais alunos. Conforme afirmou Vasconcellos (1926a),

O talento natural, as organizações privilegiadas, as verdadeiras vocações musicas, estas, como bem as classifica um grande compositor, são pedras preciosas, raras, é verdade, mas que existem. Ora, nas classes abastadas, ha meios e recursos diversos para se fazer destacar e encaminhar uma disposição natural, um pequeno Mozart. Mas, quantos aos outros, os humildes? Ahi, essas pedras preciosas poderão ficar soterradas, se as escolas primarias não as vier descobrir. Pelo canto, a professora, com um pouco de atenção, distinguirá facilmente, nas suas classes, a verdadeira aptidão artistica. É o alumno de boa afinação, de voz agradável, aquelle que retém facilmente a melodia, que é mais sensível ao rythmo... Esse é o músico de nascença... como não é músico completo quem quer, mas quem possui o dom, para esse serão abertas as portas do nosso Conservatorio, que o encaminhará para os grandes destinos da arte. (Vasconcellos, 1926a, p.131)

Cerca de três décadas à frente, Fonseca (1961) afirma que os dons das crianças começam a se revelar aos dez anos de idade, quando a professora deveria aproveitar “essas aptidões que desabrocham” e encaminhá-las “para um futuro melhor, um ‘status’ social mais sólido e as liberta[r] da delinqüência juvenil, mal que ameaça[ria] a mocidade” (Fonseca, 1961, p. 112) – declaração que levanta dúvidas a respeito do futuro desses jovens, caso nenhuma aptidão se desabrochasse.

2 Nos limites desse trabalho, não se discutirá sobre o preconceito em relação ao gênero musical em questão.

Nessa lógica, as práticas de seleção vocal vão se revelando, na literatura, não tão explicitamente. Eutrópio (1925b), por exemplo, afirmou ser possível ao professor identificar, na sala de aula, oito, dez ou quinze alunos que possuísem melhor voz e aptidão para música. Seriam estes os primeiros a aprender os hinos que seriam, posteriormente, ensinados à turma. E, se o professor conseguisse reunir um grupo de cada uma das quatro séries do curso, poderia se formar um grupo autônomo de cantores (Eutrópio, 1925c), o que podemos ler como grupo seletivo.

Segundo Vasconcellos, em uma sala ainda vocalmente não treinada, havendo crianças desafinadas, deveria se fazer, então, uma seleção vocal temporária entre os afinados e os desafinados, “o que vale dizer os elementos *bons* e os chamados *negativos* (ou que pareçam taes)” (Vasconcellos, 1926b, p.234, grifos da autora), mas não na primeira aula, o que seria um erro. Dessa forma, a professora deveria formar um grupo central no coro a partir dos alunos possuidores de “melhor voz” e incluir os demais em torno desses, não devendo a professora se inquietar ou se desanimar, caso alguns deles se mostrem incapazes de fazer parte do coro (Vasconcellos, 1926c).

Assim, as práticas de seleção vocal resistem ao tempo cronológico, até que no final da década de 70 o coro escolar é definido como sendo “um agrupamento de alunos escolhidos por seu bom timbre vocal e excelente entoação para atuar em atos escolares, comemorações cívicas e sociais da comunidade a uníssono ou várias vozes a cappella ” (Mársico, 1979, p.43).

Isso posto, essa pesquisa se justifica pela compreensão de que a escola de Educação Básica deveria ser um espaço democrático de aprendizagem. Se os professores de música, nesse contexto, escolhem o canto coral como uma ferramenta de educação musical, a mesma lógica democrática deveria ser incorporada ao trabalho.

A literatura coral está repleta de autores que se posicionam contra a seleção vocal em coros infantis. Bartle (2003, p.8, tradução minha) declara que “às crianças jamais, nunca, deve ser dito que não podem cantar ou que devam apenas mexer os lábios”³. Lauterstein, por sua vez, orienta:

Jamais negue, a um menino que expressou claramente seu amor pelo canto, a oportunidade de iniciar esse caminho. Ao abrir a oportunidade de participação [no coro] sem exame de ingresso, seguramente enfrentaremos situações problemáticas como a disфония ou a dificuldade de afinação, mas sempre é possível melhorar a situação de quem apresenta essas dificuldades⁴. (Lauterstein, 2020, p.22, tradução minha)

3 “All children can be taught to sing if they begin their personal vocal discovery at a very early age and if they are taught by someone who not only believes all children can sing but also has the pedagogical skills to teach them to sing. Children must never, ever, be told that they cannot sing or be told to just mouth the words”.

4 La iniciación musical a través del canto coral en el aula podrá brindar a más niños la oportunidad para desarrollar sus facultades musicales y artísticas (...) inclusive em aquellos niños que no gozaron de um entorno familiar musical. (...) Jamás negué a um niño que expresara claramente su amor por el canto, la oportunidad de iniciar esse caminho. Al abrir la posibilidad de participación sin examen de ingresso, seguramente nos enfrentaremos com situaciones problemáticas como la disфония o la dificultad em la entonación, pero siempre es possible mejorar la situación de quienes presenten essas dificultades.

Em consonância com a ideia da democratização do ensino de música nas escolas, Phillips (2014) e Bourne (2009) defendem a posição de que todas as crianças deveriam ter oportunidades iguais de desenvolvimento musical, em um coro escolar. Para Phillips,

um dos perigos do programa coral na escola de Ensino Fundamental, se não for tratado corretamente, é o de poder fomentar a ideia de 'elitismo' musical, numa idade quando justamente o oposto deveria acontecer. No desejo de produzir resultados musicais de excelência, professores deixam crianças de fora de organizações corais⁵ (...). (Phillips, 2014, p.18, tradução minha)

Essas defesas pela democratização do canto coral infantil, sobretudo o escolar, podem encontrar respaldo em teorias que condicionam o desenvolvimento musical à vivência, contrapondo-se à crença do talento inato.

Segundo Bourdieu, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (Bourdieu, 1998, p.74) e costuma-se ignorar o fato de que a “aptidão” ou o “dom” pode ser resultado de um investimento em tempo e em capital cultural.

De acordo com a ideologia do gosto natural, a cultura pode ser adquirida de duas formas que se distinguem: pelo “aprendizado total, precoce e sensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa (...) [e pelo] aprendizado tardio, metódico e acelerado” (Bourdieu, 2007, p.65).

Amparada na epistemologia genética piagetiana e na noção bourdieusiana de capital cultural, Kebach (2007) explica como o desenvolvimento musical ou o bom desempenho artístico de algumas pessoas não tem qualquer relação com a herança genética, mas com uma construção que se dá na interação entre o agente e o objeto a ser desenvolvido, qual seja a música. Para a autora, o processo de desenvolvimento musical é condicionado, primeiramente, pelo interesse do agente e, em seguida pelas oportunidades de vivências musicais que lhe são oferecidas ao longo da vida – oportunidades que agem ineficazmente diante da inexistência do interesse.

Além de naturalizar a exclusão dos agentes que não possuem oportunidades que permitam seu desenvolvimento musical, o amparo na crença em dons ou em talentos inatos é reflexo da falta de um olhar aprofundado sobre os mecanismos de adaptação do corpo aos meios com os quais se relaciona e sobre o papel da sociedade na construção musical. Assim, como não conseguem explicar o bom desempenho artístico, por exemplo, de pessoas que nascem em famílias de músicos, dizem que “herdam no sangue” esse talento ou “costumam utilizar frases de senso

5 “One of the dangers of the elementary school choral program, if not handled correctly, is it may tend to foster the idea of musical ‘elitism’ at an age when just the opposite should be occurring. In their desire to produce superior musical results, music teachers leave children out of choral organizations (...)”.

comum como ‘filho de peixe, peixinho é’, ‘a fruta não cai longe do pé’” (Kebach, 2007, p.41).

Para explicar o mecanismo de aprendizagem musical, Kebach (2007) recorre ao conceito piagetiano de “fenocópia cognitiva” ou “pseudofenocópia”. Resumidamente, o desenvolvimento cognitivo imitaria o desenvolvimento orgânico. Quando vemos uma pessoa, o que vemos não é, necessariamente, a sua programação genética (genótipo), mas a sua adaptação ao meio (fenótipo), processo ao qual Piaget dá o nome de “fenocópia”. Similarmente, isso se dá no plano cognitivo, por um processo de regulação. O processo de “fenocópia cognitiva” pode ser explicado da seguinte forma:

(...) no plano cognitivo, quando entra em desequilíbrio diante de algo novo a ser assimilado, o sujeito, ao mesmo tempo em que age (exterioriza algo) sobre o objeto em jogo, diferenciando suas propriedades, integra (interioriza) essas ações, transformando suas estruturas mentais, pois agora conhece mais a respeito do que se propõe a aprender (equilibra em patamar superior). Isso lhe possibilitará uma melhor *performance* posterior. (Kebach, 2007, p.42)

Para além dessa compreensão, diferentes teorias, tais como i) a "Medida e Avaliação do Desenvolvimento da Voz Cantada da Criança" (Rutkowski, 1990); ii) "O Modelo de Desenvolvimento de Afinação Vocal Infantil" (Welch, 2002, 1986) e iii) as "Fases do Desenvolvimento da Voz Cantada de alunos em Idade Primária" (Vaillancourt, 2012) têm interpretado o fenômeno da desafinação vocal como uma etapa natural do desenvolvimento músico-vocal infantil.

Por essas razões, o objetivo desse artigo é apresentar as práticas investigadas de dez professores de música, que atuam junto a coristas escolares que não afinam, bem como explicá-las, a partir da compreensão de Bourdieu a respeito da construção de práticas sociais.

A estrutura desse trabalho é composta por mais mais quatro seções, nas quais se apresentam a metodologia, o referencial teórico, os resultados da pesquisa e as considerações finais.

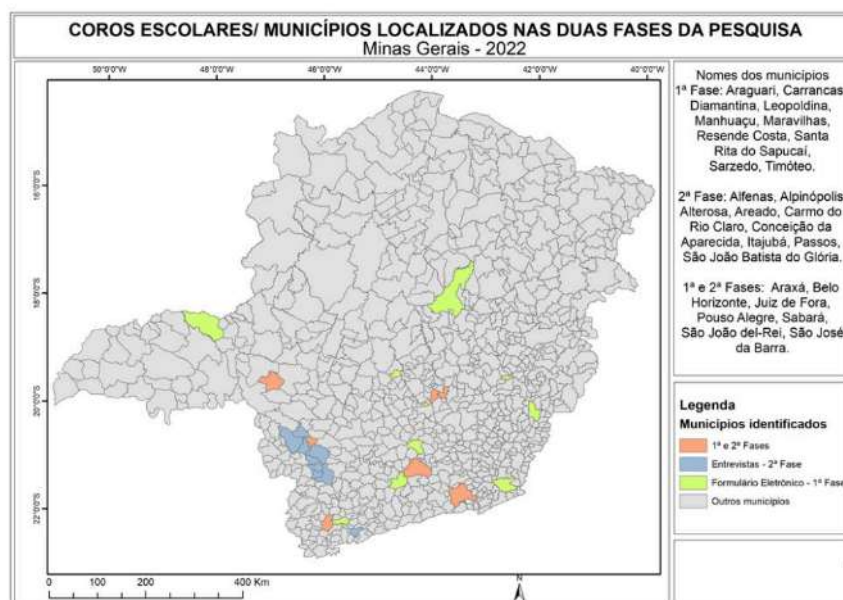
2. Metodologia

Essa é uma pesquisa qualitativa, que envolve procedimentos de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo. A primeira, que visou a investigação histórica do campo, concentrou-se mais fortemente nos estudos de artigos publicados na supracitada Revista do Ensino. Por sua vez, para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professores de música de Minas Gerais. Para essa pesquisa, não se praticaram observações participativas, em virtude do isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19, quando as escolas de Educação Básica adotaram o ensino remoto.

As entrevistas semiestruturadas foram empreendidas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer consubstanciado de número 5.376.288, e a realização de uma entrevista piloto.

Diante da inexistência de um cadastro mineiro de professores de Música, a aproximação com o campo foi possível a partir do envio de formulários eletrônicos a 2.528 escolas de Educação Básica⁶, bem como sua divulgação em redes sociais. Tal procedimento se mostrou ineficiente, mas pelo menos permitiu a localização de vinte professores (Figura 1) que atuam junto a coros escolares no estado, dos quais apenas onze atenderam à solicitação para participar da segunda fase da pesquisa, por meio da concessão de entrevistas. Dessas, a primeira foi utilizada como entrevista piloto, a fim de testar as questões previamente elaboradas.

Figura 1 – Localização dos professores que responderam ao formulário



Fonte: elaborado pela geógrafa Ana Luisa Teixeira, sob encomenda da autora (2023).

Com vistas à preservação do anonimato dos entrevistados, seus nomes foram substituídos por nomes de constelações (Silva, 2003), quais sejam: Orion (Órion), Carina (Quilha), Apus (Ave do Paraíso), Phoenix (Fênix), Cygnus (Cisne), Lyra (Lira), Aquila (Águia), Leo (Leão), Triangulum (Triângulo) e Chamaeleon (Camaleão). Tal analogia se deu por considerar que cada professor entrevistado possui um *habitus*, constituído por um conjunto ímpar de disposições incorporadas ao longo de sua socialização, assim como cada constelação possui igualmente uma organização ímpar de estrelas.

A descrição das entrevistas considerou as diretrizes sugeridas por Marcuschi (1986) e Preti (1999). Por outro lado, visando a elaboração de uma teorização

6 A Secretaria de Educação de Minas Gerais publiciza, em sua página na internet, uma planilha contendo dados referentes às instituições mineiras de Educação Básica.

explicativa do fenômeno estudado, a análise dos dados emergidos das entrevistas adotou os processo de codificação e de categorização, delineados por Bogdan e Biklen (1994) e Farias, Impolcetto e Benites (2020).

3. Noções Bourdieusianas

Pierre Bourdieu define *habitus* como uma propriedade de agentes, composta por uma estrutura, que é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante. Essa estrutura possui um padrão, “um sistema de disposições [que são duráveis, ou seja, que perduram ao longo do tempo e] que geram percepções, apreciações e práticas” (Maton, 2018, p. 75). Ela é estruturada por experiências do nosso passado e da nossa atualidade e é estruturante, por ajudar a moldar nossas práticas futuras e atuais (Maton, 2018).

Em outras palavras, “o *habitus* é estruturado pelas condições materiais da existência e também gera práticas, crenças, percepções, sentimentos (...) de acordo com sua própria estrutura” (Maton, 2018, p. 76). Ele atravessa a história através dos agentes que o incorporam, fazendo com que “o passado operando torna-se passado operante, funcionando como capital acumulado e, assim, produzindo história a partir da história” (Bourdieu, 2009, p.93)

Entretanto, para Bourdieu, *habitus* não é destino. Uma vez que é compreendido como sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposição aberto e vulnerável aos constantes confrontos de novas experiências (Bourdieu, 1992).

Ainda segundo autor, “todo campo (...) é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (Bourdieu, 2003, p. 22 - 23). E “só compreendemos, verdadeiramente, o que diz ou faz um agente engajado num campo (...) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos ‘de onde ele fala’” (Idem, p. 23 - 24).

Segundo Maton (2018, p. 75), “sociologicamente, as práticas sociais se caracterizam por regularidades (...), mas não existem regras explícitas que ditam tais práticas”. De acordo com a noção bourdieusiana, elas são o resultado da relação inconsciente entre um *habitus* e um campo. Ou seja, “nossa prática é resultado das relações entre nossas disposições (*habitus*) e nossa posição no campo (capital), dentro do estado atual do jogo nessa arena social (campo)” (Maton, 2018, p.76) – relação resumida por Bourdieu (2007, p.97) na seguinte equação: [(*habitus*)(capital)] + campo = prática.

A partir dessa lógica, não podemos compreender as práticas dos professores de coros escolares apenas a partir de seu *habitus*, mas da interação dele com o campo educativo no qual atuam, considerando a *doxa* desse campo, ou seja, aquilo com que todos estão de acordo, sem que haja necessidade de verbalização.

A *doxa* é apresentada por Bourdieu como um conjunto naturalizado de crenças, “um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal” (Bourdieu, 1996, p.120) e por

Wacquant como “uma coincidência das estruturas sociais e mentais por meio das quais o mundo magicamente aparece como auto evidente e sua composição é posta além do alcance do debate e da elaboração” (Wacquant, 2002, p.553).

A *doxa*, como conjunto de crenças naturalizadas e incorporadas na forma de disposições de *habitus*, é um importante fator que contribui para a permanência de práticas historicamente construídas nas propostas de mudanças educacionais. No encontro de um campo cuja lógica “pede” por determinadas ações, com sujeitos cujas disposições estão profundamente ligadas a essas práticas, a tendência à permanência é muito forte, principalmente se não houver consciência sobre as disposições que os agentes trazem incorporadas.

No que se refere ao contexto desta pesquisa, pode-se pensar, por exemplo, na permanência de dispositivos de seleção vocal em contextos de coros infantis que se propõem a não fazê-la. É preciso entender quais as lutas que definem o campo, quais os capitais valorizados, quais as regras do jogo.

Nesse sentido, se o coro infantil é concebido como um local para a formação de artistas, a lógica que domina e orienta as práticas estará mais ligada ao campo artístico, que, claro, também se utiliza, para isso, de estratégias inerentes ao campo educativo. Se, de outra forma, for concebido como um instrumento pedagógico para a formação humana, o campo educativo é que influencia a prática dos agentes. É importante destacar que não precisa necessariamente ser uma questão excludente: nessa interseção de campos, sínteses são feitas.

Bourdieu (2003, p.28) também considera que os agentes sociais não são passivamente conduzidos pelas forças do campo, uma vez que possuem *habitus*, disposições incorporadas que podem levá-los a opor-se às forças do campo. Existe a possibilidade de o agente se coadunar com a lógica do campo. Nesse caso, as práticas se dão como um peixe dentro d’água, não exigindo muita reflexão sobre elas, uma vez que são tidas como óbvias, aquilo que é o natural a se fazer. Por outro lado, se o *habitus* do agente se choca com a lógica do campo, ele se sente um peixe fora d’água, podendo seguir por dois caminhos diferentes: i. ou se esforçar para compreender a lógica do campo e submeter-se a ela, buscando incorporar essa nova lógica ao longo do tempo, imerso nesse campo, ou ii. não perceber que a lógica do campo é diferente da sua e continuar a colocar suas disposições incorporadas em ação, ou seja, o agente continua lutando para transformar o campo e impor a sua lógica – o que Bourdieu chama de histerese de *habitus*.

Essa noção se explica pela seguinte lógica bourdieusiana: o *habitus* de um agente é eficiente, ou seja, produz práticas ajustadas à situação em vigor, na medida em que ele encontra contextos semelhantes àqueles nos quais ele foi produzido. De outro modo, a histerese do *habitus* ocorre quando o agente perpetua seu *habitus* em um contexto não adaptado a ele (Medeiros, 2017).

Assim, aqueles que adquirem disposições diferentes das que o campo valoriza e insistem em suas práticas, a despeito do que as regras do jogo exigem, arriscam-se a estar na contramão, a serem desvalorizados ou, até mesmo, excluídos do jogo. Nesse sentido, ao estudar os professores de coros infantis, convém investigar de

que maneira esses agentes mantêm ou recusam a *doxa* do campo para manter e/ou elevar suas posições. É preciso conhecer suas (professores) crenças, bem como as estratégias que utilizam para defendê-las, no campo do coro escolar.

4. Resultados

O coro escolar tem se revelado complexo, no sentido de apresentar diversidades de práticas, não homólogas, relacionadas aos princípios norteadores de processos seletivos. Uma vez que não há uma formação específica para atuar nesse campo, essa diversidade manifesta tentativas empíricas de sínteses da formação que receberam, com as demandas que se apresentam. Assim, em diferentes graus, é possível identificar uma disposição à seletividade nas práticas ou no discurso, tanto dos entrevistados que aderiram à prática da seleção vocal, quanto dos que afirmam nunca a terem realizado, de maneira explícita, deliberada, entre seus alunos.

Quando observamos a formação dos professores entrevistados, com exceção de Chamaeleon, que tem formação em Magistério e Letras, todos os demais entrevistados desta pesquisa declararam ter formação superior em Música. Sete entrevistados (Orion, Carina, Apus, Cygnus, Aquila, Leo e Triangulum) são licenciados em Música e três (Phoenix, Lyra e Triangulum) são bacharéis. Duas entrevistadas (Cygnus e Lyra) cursaram Música em Conservatórios mineiros, uma (Aquila) se especializou em Educação Musical e um (Orion) em Regência Coral.

Embora seja importante o ensino de conhecimentos básicos específicos do canto coral escolar na formação docente inicial, de forma a construir uma base sobre a qual os professores construirão seu desenvolvimento profissional, apenas duas entrevistadas cursaram disciplinas relacionadas à pedagogia coral infantil: Apus, na Licenciatura em Música; e Aquila, na Especialização em Educação Musical. Dos nove entrevistados que se formaram em Música na universidade, cinco (Phoenix, Cygnus, Lyra, Leo e Triangulum) afirmam que em nada sua formação contribuiu para a construção da prática junto ao coro escolar.

Dos dez entrevistados desta pesquisa, sete (Orion, Apus, Cygnus, Lyra, Aquila, Leo e Chamaeleon) declaram não praticar, atualmente, qualquer tipo de seleção explícita para o ingresso de crianças em seus coros escolares. Desses sete, duas entrevistadas (Lyra e Chamaeleon) afirmam ter abandonado a prática da seleção, em algum momento da sua trajetória docente. Apenas uma (Apus), eventualmente, seleciona crianças, somente para *performances* públicas. Dos demais, uma entrevistada (Phoenix) optou pelo sorteio anual dos nomes de alunos interessados na atividade e apenas duas (Carina e Triangulum) declaram praticar a seleção vocal para a composição de seus coros.

O sorteio dos nomes que, de acordo com Phoenix, excluía muitas crianças da atividade coral e que se justificava pelo número reduzido de vagas, era feito no início de cada ano letivo pela coordenação da escola. Por sua vez, a seleção vocal explícita é realizada por meio de audições curtas (até dez minutos de duração) de

pequenos grupos de cinco a dez crianças por sessão, e é guiada por critérios de afinação vocal e/ou precisão rítmica, a partir da execução de uma canção familiar ou pela repetição de modelo melódico fornecido pelas entrevistadas da pesquisa (Carina; Triangulum). Uma das professoras relata:

Escutamos um por um desses duzentos. Escutávamos os duzentos! É, marcar, escrevíamos, né, quem eram as crianças, (...) seguíamos assim uma tabelinha. Não era uma coisa assim tão caprichada, do jeito que tinha que ser, não. Porque a gente tinha que [fazer] nos horários que a gente podia tirar a criança de dentro da sala de aula. (...) A gente não podia abrir depois. Tinha que ser durante a aula (Lyra).

Essa seleção explícita, realizada tanto pelas entrevistadas, que ainda a mantém enquanto prática, quanto anteriormente pelas que afirmam tê-la abandonado, foi amparada pelos seguintes argumentos: i) o desejo de se obter excelência musical; ii) a inabilidade docente na condução da criança em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal; e iii) o conflito que se impõe entre a logística que a atividade demanda e a limitação de espaço físico e de carga horária disponibilizados pela escola para a sua realização.

Exceto os relatos de Apus e Cygnus, todos os demais apontaram para o fato de a conjuntura que se impõe mediante a reduzida carga horária de aula disponibilizada pela escola para o desenvolvimento da atividade coral e a limitação do espaço físico onde é realizada impedem que um número maior de crianças tenha acesso a essa atividade. Como afirma Carina: “eu deixei quem quisesse participar. Mas, com as crianças (...) todo mundo queria participar! (...) Aí eu tive, TIVE que selecionar!” (Carina). Assim, a seleção resulta das pressões da estrutura física do campo, o que significa que o meio acaba ativando disposições relacionadas à seleção.

Ainda nesse sentido, acrescentado pela busca da excelência musical, Lyra fez o seguinte relato:

A gente não tinha condição de ter duzentas crianças no coro infantil. (...) E começou com esse projeto, também, (...) de um coro *top!* De sair pra todo o lado! (...) Com muita dor no coração, a gente tinha que selecionar cinquenta, vamos dizer. Porque, primeiro, espaço, (...) pensando nas atividades saindo do colégio pra levá-los pra cantar fora, pra cantar no festival, (...). Como que cê vai com dois ônibus, por exemplo? (balança a cabeça negativamente) Lugar? (...) equipe pra tomar conta dessas crianças todas? (Lyra)

Logo, há o desejo de excelência artística, muito em função da distinção que esse resultado musical confere à escola, mas não há investimento suficiente que permita a inclusão de todas as crianças. Investimento que não é apenas financeiro, mas de tempo para que o trabalho pedagógico possa ser realizado.

Mas também não há investimento em recursos. Faz parte do campo educativo a crença de que a prática coral não precisa de investimento financeiro, como a contratação de um correpetidor, por exemplo, ou a adaptação acústica de uma sala,

uma vez que as crianças já trazem consigo seu próprio instrumento, sua voz (Sobreira, 2013; Fonterrada, 2008) – crença confirmada por uma das professoras:

eu sugeri o coral! Porque o coral, o instrumento já está ali! É a voz! É a pessoa! Já tem o instrumento. A gente vai [com] o que tem! Eu tenho um teclado. Eu levava o teclado e a gente usava. E aí, eu cheguei na escola, assim, sem... não tem orientação nenhuma de... ninguém sabe orientar nada, nem o que fazer e eu fui sugerindo o que fazer e montei o coral da escola (Carina).

A precariedade de recursos, nesse campo, se evidencia em vários depoimentos, a exemplo desse:

É, tem uma coisa de ser requisitado pelo colégio, pra cantar em eventos e é um meio que você tem que se rebolar lá (...) pra eles entenderem exatamente o que um coro precisa, (...) de espaço, que a gente precisa de um pianista, que a gente precisa (...) de uma acústica determinada, no mínimo, ou pelo menos que não dá pra fazer no pátio, sabe, umas coisas assim que (...) é difícil lidar num coro escolar, (...) porque cê lida com um monte de gente que não sabe de música. Então, os diretores, os coordenadores, os professores, ninguém lá sabe, entende de música. Então, ah, o menino abriu a boca, acha que é tudo fácil! Que abre a boca e canta e lindo, tá ótimo! E não é assim, né? (risada) (Phoenix).

O discurso de Triangulum, em relação à prática da seleção em um coro da escola formado unicamente por garotas, revela que a definição de coro escolar apresentada por Mársico (1979, p. 43), como sendo a composição de um grupo de crianças selecionadas por seu “bom timbre” e pela sua “excelente entonação”, resiste há cinco décadas, conforme o trecho a seguir: “Rapidamente, ali, numa frase cê já ouve umas vozes, parece que nasceu já cantando. Então, a gente já seleciona essas meninas pra ter uma sonoridade mais bonita, no coro” (Triangulum).

Já em relação ao coro misto de crianças mais novas, seu relato revela uma inabilidade para o trabalho com meninos que oferecem maiores desafios pedagógicos, mais especificamente relacionados à muda vocal, cujo impacto se dá em menor proporção nas garotas do que nos garotos. Estes são, muitas vezes, encorajados pelos próprios professores a abandonar a atividade coral, diante da falta de conhecimento aprofundado acerca do fenômeno (Mota, Andrade, Linhares, 2011). Tal ação acaba por fortalecer a imagem do canto coral como uma atividade feminina, conforme mostra Triangulum:

Menina! – tem menino que já chega com uma voz rouca! Sabe? Acho que a testosterona já tá lá em cima! (gargalhada) Ah, eles chegam desafinados demais! Os meninos com uma desafinação maior que as meninas. Acho que com a mudança vocal adiantada. Ai, eu tenho que ouvir antes. As meninas, eu percebo menos. Tanto que os meninos falam: “Ah! Você vai cantar no coro? Coisa de mulher!” (Triangulum)

Ainda sob o argumento da garantia da excelência musical, Carina afirma:

(...) se eu quisesse um resultado, eu tinha que selecionar mesmo por aptidão. Porque eles [referindo-se à escola] querem ver resultado. Apresentação, né! O negócio é apresentação! “Vamos apresentar aqui, ali, lá, aquele tanto de coisa. Então, eu tive que produzir. Eu não podia pegar só quem queria! (...) realmente, eu tinha que pegar algumas pérolas lá pra poder dar um apoio! Pra o coro ficar legal!” (Carina)

Quando Carina denuncia que a escola foca no produto, na *performance*, ela acaba por explicitar lógicas próprias do campo artístico já assimiladas na *doxa* do campo educativo. Essa postura dóxica ativa disposições para a seleção incorporadas pela entrevistada, que afirma que, para obter resultados musicais, precisaria lançar mão de algumas “pérolas”. Isso significa que o trabalho do professor, de “produzir pérolas”, é abandonado em prol de um resultado artístico fácil e rápido.

Aqui, vale o destaque de que a produção de “pérolas” por uma concha demanda tempo – que varia entre três, quatro, seis e até nove anos. Elas são fruto do trabalho da ostra, que deposita substâncias em cima de um micro-organismo que a invade, até que se cristalize (Barros *et al*, 2017). Ou seja, a ostra trabalha em cima de um corpo estranho que, inicialmente, incomoda, destoa, assim como a “desafinação”.

Em outro momento, com o intuito de defender o coro escolar como uma metodologia de educação musical inclusiva, Carina, que contraditoriamente pratica a seleção vocal, apresenta a seguinte opinião: “(...) não pode ser, é, muito rígido (franze a testa), se ater ali a só se a pessoa sabe ou não sabe, se tem aptidão, se não tem. Eu acho que é um coro de inclusão! (...) É, tá aberto aos alunos, como eles são ali. E ir (...) trabalhando eles, na medida do possível.” (Carina).

É possível perceber que a questão do talento ainda permeia as crenças de algumas entrevistadas. Na fala anterior, Carina se refere a crianças que têm e que não têm aptidão, ao mesmo tempo em que demonstra ser razoavelmente possível trabalhar aqueles sem aptidão de forma a incluí-los na atividade. O mesmo entendimento pode ser observado em Aquila, que afirma não considerar o “dom” uma dádiva, mas “uma pré-disposição para se esforçar, para aquilo” (Aquila). Assim, ela declara: “É uma cidade onde eu encontrei muito talento musical! Parece que todo mundo gosta de cantar, todo mundo tem um pezinho na música?” (Aquila).

Esses posicionamentos contraditórios, tanto de Carina, quanto de Aquila, podem revelar a existência de um hibridismo de *habitus* que, segundo Setton (2002), forma a identidade social de um indivíduo moderno. A autora chama de *habitus* híbrido aquele “construído a partir de referências diferenciadas entre si (...) produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes” (p.66).

Nesse sentido, da mesma forma que as lógicas do campo artístico e do campo educativo encontram-se em disputa, no *habitus* dos professores essa disputa se revela nesses posicionamentos contraditórios: existe talento, mas há a possibilidade de trabalhar com os que não têm esse dom, ao mesmo tempo em que a seleção vocal é realizada para garantir resultados musicais de qualidade. Essa disputa pode se revelar, ainda, nessa tentativa contraditória de ressignificar a noção de talento,

entendendo-a como uma condição que deixa de ser considerada como definitiva e passa a ser passível de ser conquistada.

Há o caso, também, em que a seleção explícita não é praticada durante o processo de ingresso de alunos no coro, mas para a participação nas apresentações públicas, como ocorre em situações descritas pela Apus. Segundo a entrevistada, quando solicitada para uma apresentação pública inesperada, recorre à seleção momentânea de crianças que já possuem vivência de canto fora do contexto escolar e, conseqüentemente, uma maior maturidade músico-vocal. Ela afirma: “acaba que, às vezes, quando é uma coisa muito de urgência, é principalmente a criança, às vezes, que canta na igreja, a escola pega, e aí eu tenho que separar um grupinho de seis, pra apresentação rápida” (Apus). Em outras palavras, recorre-se às “pérolas”, aos “elementos positivos” (Vasconcellos, 1926b, p. 324) àquelas crianças cuja apropriação do sistema tonal se deu socialmente, muitas vezes, no contexto familiar – processo que Bourdieu (2007, p.65) intitula de aprendizado total. Essas práticas revelam a importância dada aos resultados da *performance* pública e a incorporação de estratégias que já eram propostas desde a época orfeônica.

Por vezes, a seleção vocal de crianças não é explícita, mas tácita, sobretudo, nas apresentações públicas, quando as crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal (EIDMV) são praticamente camufladas, como nesse exemplo: “Tinha aqueles que não batia nada com nada. Mas a gente faz o que dá. Tipo assim, é aquilo que eu falei: é organizar, punha em alguns lugares estratégicos, punha afastadinho ou próximo de alguém que era melhor, porque, aí, com o tempo ele ia” (Aquila). Nesse caso, a estratégia da afinação via cultivo, pela proximidade com outro colega “melhor”, é compreensível e, inclusive, positiva, desde que não se abandone a educação musical ao acaso, ou seja, sem que se invista pedagogicamente nessa criança, com intervenções mais diretas após a apresentação pública.

Semelhantemente, outra professora afirma:

(...) se eu quisesse um resultado, eu tinha que selecionar mesmo por aptidão. Porque eles [referindo-muitas vezes, a gente deixa embaçado, ali, no meio. A gente não tira! A gente não tira! A gente não é da exclusão! Mesmo! (...) se tá com o microfone perto, a gente dá um jeito de tirar um pouquinho de perto do microfone. Essas coisas assim que tem que fazer, não tem como! (Lyra).

Esse silenciamento tácito das crianças nas *performances* públicas parece ser um pacto não necessariamente consciente entre os agentes do subcampo coral infantil escolar: um acordo coletivo, naturalizado e não questionado, em favor de uma excelência artística que, em alguns casos, pode se sobrepor ao respeito às pessoas, bem como à equidade de acesso à educação.

A partir desses exemplos, pode-se inferir que a busca pela sonoridade inicial artisticamente validada do coro revela a incorporação pelos professores de disposições de *habitus* próprios do campo artístico. Além de desconsiderar a

possibilidade de construção dessa sonoridade a partir de um público musicalmente plural, isso revela uma desvalorização de toda uma vivência musical experienciada pelos alunos. Em outras palavras, valoriza-se o produto e ignora-se o processo educacional.

Por outro lado, a inabilidade docente na condução da criança em estágio inicial de desenvolvimento músico-vocal pode estar relacionada à formação desse professor ou à falta dela para essa modalidade específica de educação musical. Além de desconhecer os diferentes processos de desenvolvimento músico-vocal pelos quais as crianças passam, os professores de música não conheceram ferramentas pedagógicas que poderiam lhes dar suporte para intervir junto às crianças em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal (EIDMV). Some-se a isso a falta de tempo e de estrutura para essa intervenção – mesmo que guiada pela tentativa e erro mais do que por uma fundamentação teórica consistente.

Em suma, a diversidade de processos seletivos de alunos para a composição de coros escolares parece estar condicionada a lacunas na formação pedagógica docente para a área, às pressões que o campo exerce sobre o trabalho dos professores de música e à priorização da excelência artística, que acachapa o processo educativo musical. Embora a crença no dom/talento se revele em duas entrevistas, não se encontram, nos discursos, elementos que confirmem a suspeita inicial da pesquisa de que ela seja um fator condicionante da prática de seleção.

Apesar de se poder considerar que a seleção vocal compõe a lógica artística, e o acolhimento pedagógico aos alunos em estágios iniciais de desenvolvimento músico-vocal está mais próximo da lógica educativa, aparentemente, não há correlação entre a adoção das práticas e a formação acadêmica dos entrevistados da pesquisa. Pois há casos em que tanto bacharéis (formados para ser artistas – mais ligados, portanto, à lógica de campo artístico) quanto licenciados (formados para ser professores – que, portanto, espera-se que tenham incorporado lógicas próprias do campo educativo) adotam a prática da seleção vocal, explícita ou velada, em seus coros escolares. Talvez seja esse um indício, inclusive, de que a formação do professor de música ainda esteja ancorada na formação do artista. Assim, o professor e o artista não apresentam diferenças significativas em seus modos de agir, perceber e refletir sobre temáticas como essa.

5. Conclusões

O objetivo desse trabalho foi desvelar as práticas de professores de coros escolares junto a crianças que não afinam, a partir da equação de Pierre Bourdieu, que considera que as práticas sociais resultam do *habitus* e do capital de um agente em confronto com as regras e as pressões de um campo.

O levantamento bibliográfico referente ao coro escolar, no contexto do Canto Orfeônico, viabilizou a identificação de crenças e práticas históricas, que foram se constituindo como uma *doxa* incorporada em maior ou menor grau pelos agentes

ao longo de seus processos de socialização. A teoria bourdieusiana forneceu bases para a compreensão da relação supracitada.

As conclusões que resultam dessa reflexão são: i) além da seleção tácita, a seleção vocal explícita também é praticada, no contexto escolar; e ii) além da *doxa* construída em torno do campo e da falta de formação docente, as precárias condições oferecidas pela escola ao professor e as pressões dos contextos escolares por produtos artísticos (apresentações públicas) contribuem para que a seleção vocal ganhe novas roupagens e se sustente, enquanto prática histórica.

Os professores não têm tempo para realizar diagnósticos individuais na sala de aula. Como consequência, ou o fenômeno da desafinação vocal é deliberadamente ignorado ou as crianças são escondidas, silenciadas, no coro, submetidas, portanto, a uma seleção tácita, que se manifesta por meio de ações que visam à camuflagem das crianças em EIDMV, cujo desenvolvimento vocal muitas vezes se espera que aconteça naturalmente.

Em síntese, é difícil pensar em aulas dedicadas à inclusão de crianças em EIDMV no coro, quando as condições que cercam o trabalho docente, como o tempo de aula semanal reduzido, o excesso de alunos por aula e a inadequação dos espaços físicos contribuem para que o professor não tenha tempo e oportunidade para pensar em acolher pedagogicamente esses alunos. Tudo isso, associado à preocupação em ofertar um resultado que agrade à direção e à comunidade, permite considerar que a prática de seleção vocal nos coros escolares, nesse contexto da Educação Básica mineira, seria um instrumento facilitador da realização das aulas pelos professores, por mais triste que seja essa constatação.

De qualquer forma, essa pesquisa mostra que as disposições de *habitus* ligada à seletividade tem atravessado a história do coro escolar. A despeito disso, quando Bourdieu afirma que *habitus* não é destino, ele nos dá a esperança de que essa realidade possa ser transformada.

Para que isso seja possível, é preciso que se tome consciência do esquema, aqui declinado, e que se produza, a partir dessa consciência, uma “nova” lógica, uma *doxa* própria do coro escolar. Uma *doxa* resultante do encontro, de fato, dos campos educativo e artístico: um encontro que promova trocas, transformações, ajustes e adaptações que contribuam, em última instância, para a formação plena dos indivíduos. A lógica que orienta as práticas do canto coral escolar – ou seja, as ações, percepções e julgamentos de todos os agentes escolhidos – precisa ser repensada, com relação à sua dinâmica e sua função, com fins a torna-lo efetivamente uma ferramenta democrática de educação musical e educação integral.

É importante que tanto escola quanto professor entendam o coro escolar como uma ferramenta de educação musical, sobretudo de vivência e construção de conhecimento, que colabora para a educação global do aluno, considerando a *performance* artística um resultado natural e, às vezes, demorado, mas não a finalidade principal do coro.

Essa colaboração pode se dar de diferentes formas, especialmente pela negociação. Por um lado, ainda que à escola não seja sempre possível a contratação

de um instrumentista para contribuir com o coro escolar, ela precisa fornecer condições mínimas para que o professor consiga desenvolver sua aula com qualidade, tais como: i) sala com estrutura que favoreça a atividade musical, se possível ampla e acusticamente adequada; ii) não sobrepor a demanda de apresentações públicas às demandas pedagógicas do professor, sobretudo aquelas relacionadas à multiplicidade de comportamentos músico-vocais dos alunos; iii) tempo suficiente para que um trabalho efetivo possa de fato ocorrer.

Por outro lado, é importante que o professor persiga, não a qualquer custo, os melhores resultados artísticos possíveis, sem desconsiderar as práticas da regência em sua ação pedagógica.

Referências

- BARROS, M. R. F.; CHAGAS, R.; ABREU, V. S.; SILVA, R. E. O. da; SANTOS, W. C. R. dos; HERRMANN, M. Bivalves Límnicos da família Hyriidae indicam potencial para um cultivo de pérolas na região tropical do Brasil. In: 17º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIAS DO MAR – COLACMAR 2017. *Anais*. Balneário Camboriú (SC), 13 a 17 de novembro de 2017, p.1666-1677.
- BARTLE, Jean Ashworth. *Sound Advice: Becoming A Better Children's Choir Conductor*. New York: Oxford University Press, 2003.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant*. Paris: Seuil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. Classes e classificações. In: *A Distinção - crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP/Ed. Zouk, 2007, p.434 - 440.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA e CATANI (Orgs). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998 [1979], p. 71 - 80.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas - sobre a teoria da ação*. Campinas: Editora Papirus, 1996.
- BOURNE, Patricia. *Inside the Elementary School Chorus: Instructional Techniques for the Non-Select Children's Chorus*. Dayton: Heritage Music Press, 2009.
- EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas: sua utilidade. *Revista do Ensino*. Organ Oficial da Diretoria da Instrução, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 23, mar. 1925a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas (continuação). *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Diretoria da Instrução, Belo Horizonte, v.1, n.3, p. 68 - 69, mai. 1925b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

EUTRÓPIO, José. Do Canto nas Escolas (continuação). *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Diretoria da Instrução, Belo Horizonte, v.1, n.4, p. 102 - 103, jun. 1925c. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BENITES, Larissa Cerignoni. A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: o processo de codificação e categorização. *Revista Pensar a Prática*, v. 23, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/57323>>. Acesso: 17 de mai. de 2023.

FONSECA, Hilda S. Soares. Orientação Musical de acordo com o Desenvolvimento Psíquico da Criança em Idade Escolar. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Diretoria da Instrução, Belo Horizonte, v.30, n. 210, p.103 - 113, dez. 1961. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

FONTEIRADA, M. T. de O.. *De Tramas e Fios*. Um ensaio sobre música e educação. (2ed.), São Paulo: FUNARTE/Editora UNESP, 2008.

KEBACH, Patricia Fernanda Carmen. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 39 – 48, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/279>>. Acesso: 14 set. 2022.

LAUTERSTEIN, Eva. *El coro en la escuela*: actividades y juegos para el aula coral / prólogo de Violeta Hemsy de Gainza. 1ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

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

MATON, Karl. Habitus. In: Michael Grenfell (Ed.). *Pierre Bourdieu*. conceitos fundamentais. Trad. Fábio Ribeiro – Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Hysteresis. In: CATANI, A. M. et al (Orgs.). *Vocabulário BOURDIEU*. 1ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017, p.228-229.

MOTA, C. R.; ANDRADE, D.; LINHARES, L. B. Canto Coral e Muda Vocal na Educação Básica: contribuições para a formação do educador musical. In: XX CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 2011, Vitória. *Anais da Revista da ABEM 2011*, 2011. p. 556-564. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/331498861_XX_Congresso_Nacional_da_Associacao_Brasileira_de_Educacao_Musical_Educacao_Musical_para_o_Brasil_do_Seculo_XXI_Canto_coral_e_muda_vocal_na_educacao_basica_contribuicoes_para_a_formacao_do_educador_mu>. Acesso: 27 jun. 2022.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais durante as primeiras décadas do século XX*. 2004. 227f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social – História da Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85NQDX>>. Acesso: 18 abr. 2024.

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

RUTKOWSKI, Joanne. The Measurement and Evaluation of Children's Singing Voice Development. *The Quarterly*, vol. 1, n. 1 & 2, 1990, p. 81 – 93. Disponível em: <<http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/visions/spring10>>. Acesso: 28 jul. 2021.

SETTON, M. G. J.. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, n. 20, p. 60 – 154, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqYy4mmn5m8pw/>. Acesso: 20 out. 2022.

SILVA, Gil Alves. *Uranografia: A História das Constelações*. Monografia (Astronomia) – Departamento de Astronomia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. 151p.

SOBREIRA, Silvia. O canto como elemento de musicalização. In: Sobreira, Silvia. *(Des)afi(n)ando a escola*. 1ed. Brasília: Musimed, 2013.

VALLAINCOURT, Josée. Le developpement de la voix chantée chez l'enfant et la formation des enseignants de musique : un lien manifeste. In: *La voix et l'éducation musicale: Contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II)*. Org. Pascal Terrien et Jen-Luc Leroy. Paris: L'Harmattan, 2012.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho; BOLIVAR, Arduíno (Orgs.). *Cancioneiro escolar*. Belo Horizonte: 1925. Disponível na Seção Mineiriana da Biblioteca Pública de Minas Gerais Professor Luís de Bessa, Belo Horizonte.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. O canto por audição: suas vantagens. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, v.2, n.13, p.130 - 133, abr. 1926a. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. A Voz. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, v.2, n.16 - 17, p.322 - 326, jul./ago. 1926b. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. Os cuidados com a voz. *Revista do Ensino*. Orgam Oficial da Directoria da Instrução, Belo Horizonte, v.2, n.18, p.352 - 355, out. 1926c. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/175010>>. Acesso: 26 dez. 2020.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o Habitus. *Educação & Linguagem*. v.10, n.16, p.63-71, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n16p63-71>>. Acesso: 01 set. 2021.

WELCH. Graham F. Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11 (1), Aug. 2002, p.113 – 128. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225267334_Early_Childhood_Musical_Development>. Acesso: 28 jul. 2021.

WELCH. Graham F. A Developmental View of Children's Singing. *British Journal of Music Education*, v.3, n.3, November 1986, p. 295 – 303. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231925390_A_Developmental_View_of_Children's_Singing>. Acesso: 21 jul. 2021.